

**Universidade Federal de Uberlândia**

# **OBUTCHÉNIE**

**REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA**

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do  
GEPEDI

## **Dossiê**

**Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a  
prática, a busca de caminhos possíveis para um processo  
pedagógico transformador**

---

**Publicação quadrimestral do GEPEDI e  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de  
Uberlândia**

**ISSN 2526-7647**

Obutchénie	Uberlândia	v. 5	n.3	p. 588-855	set./dez.2021
------------	------------	------	-----	------------	---------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

**EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**Diretor:** Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco  
S, Térreo Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Ferreira Melo

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

**OBUTCHÉNIE**

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

**DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de  
Educação Av. João Naves de Ávila, 2121 –  
Campus Santa Mônica, Bloco 1G,  
Sala 117 E-mail:  
[revistaobutchenieufu@gmail.com](mailto:revistaobutchenieufu@gmail.com)  
Caixa Postal 593 38400 902 –  
Uberlândia/MG – Brasil  
Tel: (034) 3239 4163  
Telefax: (034) 3239 4391

## INDEXAÇÃO

### Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

### Métrica

- Google Acadêmico

### Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

#### **DIRETOR GERAL**

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

#### **DIRETORES DE EDITORAÇÃO**

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

#### **DIRETORES DE AVALIAÇÃO**

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

#### **DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO**

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

#### **DIRETORIA DE INDEXAÇÃO**

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Albertina Mitjáns Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade de Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

#### **CONSELHO CONSULTIVO**

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo – Marília

Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez-Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena AJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense

Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê “**Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico transformador**” – Obutchénie, v. 5, n. 3:

Stela Miller

**Editoração:** GEPEDI

**Revisão:** Os autores

**Diagramação, Postagem e DOI:** Sônia Aparecida Paiva

**Capa:** Eduardo M. Warpechowski

**Edição de Capa:** Ricardo Ferreira de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Obutchénie [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 5, n. 3 - (2021) - . Uberlândia : Edufu, 2021 - v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2150>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

---

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

## SUMÁRIO/ SUMMARY

DOSSIÊ – Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico transformador

Apresentação

*Stela Miller*

Atividade de estudo e organização do trabalho docente

*Marta Sueli de Faria Sforzi*

*Giselma Cecília Serconek*

*Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi*

Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais

*Ana Maria Esteves Bortolanza*

*Anderson Borges Corrêa*

*Neire Márcia da Cunha*

O desenvolvimento das neoformações psíquicas na atividade de estudo

*Cléber Barbosa da Silva Clarindo*

Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico?

*Armando Marino Filho*

Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino

*Eliane Silva e José Carlos Libâneo*

A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar

*Olavo Pereira Soares*

Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares

*Érika Christina Kohle e Stela Miller*

## VARIA/VARIES

Acerca del valor teórico y metodológico de la categoría vygotskiana “Vivencia” para la Enseñanza

*Maria Milagros Flebes Elejalde*



As contribuições da teoria histórico-cultural para a atuação em classes multisseriadas

*Suany Rodrigues da Cunha*

Formação de conceito sobre a natureza do conhecimento científico utilizando a teoria de P.Ya Galperin a partir da história da química

*Robson Fágner Ramos de Araújo*

*João Pessoa Pires Neto*

## **RESENHAS**

Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural

*Lóren Grace Kellen Maia Amorim*

## **RESUMO**

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. *Aprendizagem Desenvolvimental: Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov*. 2020.

*Cecília Garcia Coelho Cardoso*

AMORIM, Paula Alves Prudente. *Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin*.

*Paula Alves Prudente Amorim*

## Apresentação

Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a  
busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico  
transformador

*Stela Miller*

O presente dossiê traz ao leitor um conjunto de artigos que têm como foco a relação entre a atividade de estudo e a prática docente, tendo em vista a necessidade premente, que ainda temos no cenário educacional brasileiro atual, de que o desenvolvimento do processo pedagógico se faça sobre uma base teórica sólida, que ofereça ao professor a possibilidade de planejar sua atividade de ensino, organizar meios adequados para desenvolvê-la junto com os estudantes e coordenar suas ações direcionadas à implementação de uma prática transformadora dos sujeitos da aprendizagem.

É fato que o educador-professor está sempre em busca de algo que possa fazer para obter uma resposta favorável dos estudantes em termos de sua atenção, concentração e adesão às ações que se processam em sala de aula. Anseia por conseguir fomentar sua aprendizagem, vê-los interessados em participar ativa e dedicadamente do processo de resolução das questões que estão implicadas nessas ações.

Porém, como argumentam Sforini, Serconek e Lizzi, no artigo “Atividade de estudo e organização do trabalho docente”, incluído neste dossiê, nem sempre o professor recebe adequada formação profissional, inicial ou continuada, que lhe favoreça o domínio de conhecimentos teórico-metodológicos considerados essenciais para a orientação de suas ações desenvolvidas com os estudantes durante as aulas. Quando desprovido de tal formação, o professor lança mão de

alguns recursos que estão mais proximamente disponíveis para efetuar essas ações: recorre a um modo de agir que já está cristalizado na tradição escolar, segue instruções constantes nos livros didáticos e manuais que, muitas vezes, lhe são impostos pelos organismos oficiais da administração pública das redes de ensino, e vai seguindo seu caminho sem poder refletir criticamente sobre seu trabalho e sobre as consequências que ele traz para a formação dos estudantes.

Nesse caso, falta ao professor uma “bússola” para que encontre o norte teórico-metodológico que o impeça de fundamentar as ações docentes em suas próprias intuições ou em sugestões de terceiros, evitando as improvisações - e as imprecisões delas decorrentes - no estabelecimento de objetivos a atingir, na seleção dos objetos de conhecimento a serem apropriados pelos estudantes e nas formas adequadas de abordagem a eles.

Essa “bússola”, aqui sugerida, é a atividade de estudo, conforme pensada e estruturada pelo sistema Elkonin-Davídov-Repkin (PUENTES, 2019), cuja proposta centra-se no conteúdo – os conhecimentos relativos às ciências, às artes, à filosofia e demais campos do saber – para a apropriação de conceitos, e na formação de modos generalizados de ação desenvolvidos por meio do estudo desse conteúdo.

A atividade de estudo, orientadora das principais mudanças que acontecem no desenvolvimento das crianças em idade escolar, tem uma especificidade que a distingue das outras tarefas próprias do universo infantil. O que difere, fundamentalmente, a atividade de estudo das demais atividades é o fato de que “seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados modos de ação e não em modificar os objetos com os que o sujeito interage” (ELKONIN, 2019, p. 142). Não há, aqui, um esvaziamento do papel atribuído ao conhecimento na formação do estudante; ao contrário, ele é meio essencial para o desenvolvimento das ações de estudo, pois é sobre ele que recaem as análises, abstrações e generalizações substanciais que conduzem o estudante à formação dos conceitos teóricos, que expressam os objetos em sua essência, em sua real condição de existência. Porém, a atividade de estudo não objetiva a que o estudante realize transformações no objeto, considerando-as como o produto que com ela busca. Diferentemente, as transformações no objeto

que acontecem durante a atividade de estudo não têm um valor em si, senão como meio para a transformação do próprio sujeito que a realiza.

Os modos generalizados de ação, desenvolvidos durante a realização da atividade de estudo, quando o estudante busca resolver a tarefa de estudo, capacitam-no a resolver não apenas uma tarefa particular, mas várias tarefas da mesma natureza que ela. Chegar ao desenvolvimento desses modos generalizados de ação requer que ele lance mão de análise, reflexão e planificação mental, que são as capacidades vinculadas ao pensamento teórico, principal neoformação da criança em idade escolar, e constituem-se, ao mesmo tempo, como meios de execução da tarefa e como seu produto.

Essas capacidades, explicitadas por *Clarindo* no artigo “O desenvolvimento das neoformações psíquicas na atividade de estudo”, em seu processo de formação durante a realização da atividade de estudo pelo estudante, conduz ao desenvolvimento de um novo tipo de pensamento – o pensamento teórico. Considerado, ao mesmo tempo, pensamento dialético, o pensamento teórico refere-se à capacidade humana para resolver conflitos que aparecem quando o sujeito precisa solucionar um problema qualquer e demanda dele a necessária distinção entre o que é externo e interno, essência ou aparência (DAVYDOV, 1999).

Como defende *Marino Filho* em seu artigo “Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico?”, quando a atividade de estudo realizada pelo estudante é organizada, desde o princípio, pelo pensamento teórico, ela “representa a possibilidade do salto qualitativo no pensamento que supera o pensamento empírico e abre a possibilidade de pensar a realidade em um nível superior de análise”.

No início de seu processo de desenvolvimento, a criança desenvolve o raciocínio racional-empírico que lhe permite “agrupar e classificar coisas e fenômenos do mundo circundante, comparando e apontando as inter-relações entre gênero e espécie” (DAVYDOV, 1999, p. 131). Essa forma de pensar possibilita a resolução de problemas que exigem “relacionar coisas a certas classes (gêneros) ou, vice-versa, dividir uma classe em certas subclasses ou espécies” (DAVYDOV, 1999, p. 131).

O desenvolvimento do pensamento teórico (dialético) durante a atividade de estudo, incorporando o modo racional-empírico de pensamento, supera os limites deste último ao demandar do sujeito novas formas de conduzir seu raciocínio na solução de problemas. Esse novo modo de pensar requer dele “distinguir entre aspectos de primeira e segunda ordens, aspectos básicos e derivados, aspectos gerais e particulares, essência e fenômeno” (DAVYDOV, 1999, p. 131), bem como reuni-los para formar uma totalidade que representa o sistema organizador do objeto em análise. O desenvolvimento, nas crianças, “de suas capacidades criativas, iniciativas, autoconhecimento, e, finalmente, de sua personalidade” (DAVYDOV, 1999, p. 132) depende do pensamento teórico que, com a adequada organização e implementação da atividade de estudo, pode ser desenvolvido nos estudantes.

Mas, em que consiste essa adequada organização e implementação da atividade de estudo? Há duas condições básicas a serem consideradas pelo professor ao realizar esse trabalho: a criação de necessidades de estudo e a formulação de tarefas de estudo (DAVYDOV, 1999).

Sem o surgimento, na criança, da necessidade de estudar determinado componente curricular, não é possível a criação de motivos para ela se dedicar à realização de uma atividade de estudo que a leve a apropriar-se do conhecimento inerente a esse conteúdo, bem como a desenvolver habilidades e capacidades com sua aprendizagem.

Davidov (2019, p. 180-181) sugere que, para fazer surgir a necessidade do conhecimento científico, teórico, “O método mais seguro [...] consiste em que os alunos recebam, na aula, tarefas cognitivas suficientemente complexas”, de modo que não consigam resolvê-las com as ferramentas de que já dispõem. E acrescenta: “Além disso, [que] enfrentem situações problemáticas, cuja solução exija o domínio dos conceitos correspondentes à questão”. Isso implica a mobilização de um novo modo de realização de ações mentais, essencialmente teórico, que, no decorrer do processo de formação dos estudantes, faculte-lhes a possibilidade não apenas de resolução de tarefas escolares, mas também de

constituição de novas ferramentas psicológicas para o enfrentamento de outras situações em que problemas precisem ser resolvidos.

É necessário, também, para a adequada organização da atividade de estudo, que a tarefa de estudo seja pensada de modo a demandar do estudante a realização de experimentos com o objeto de estudo, para que sejam feitas nele as transformações requeridas pela tarefa (DAVYDOV, 1999). Assim concebidas, “As tarefas de estudo [...] requerem que as crianças analisem as condições de origem dos conceitos particulares do conhecimento teórico, e que se apropriem dos modos generalizados de ação” (DAVYDOV, 1999, p. 128).

Em síntese, a atividade de estudo precisa ser considerada em seus aspectos motivacionais e operacionais, ou seja, como atividade integral, cujos componentes são, de um lado, as necessidades, motivos, finalidades e condições para alcançar essas finalidades, e, de outro lado, correlacionáveis àqueles, a atividade, a ação e a operação (DAVIDOV, 1988). Em outros termos, a atividade de estudo, como atividade integral, implica a compreensão de que

Um ou outro motivo estimula o homem a propor para si uma tarefa, a pôr de manifesto a finalidade que, estando representada em determinadas condições, requer o cumprimento da ação encaminhada a criar ou obter o objeto que responde aos requerimentos do motivo e que satisfaz a necessidade. (DAVIDOV, 1988, p. 32).

Temos, então, que, em sua totalidade, a atividade de estudo caracteriza-se por um movimento que vai desde que se instala nos estudantes a necessidade do conhecimento de determinado conteúdo, a criação de motivos para agir em função da obtenção desse conhecimento, passando pela execução da tarefa de estudo, unidade da atividade de estudo que concentra a realização das ações de estudo direcionadas a objetivos e de operações realizadas dentro das condições dadas, até ser concluída com a apropriação do conceito e sua aplicação a um sistema particular de tarefas. A finalização da atividade de estudo, que passa pelas ações de controle e de avaliação, pode dar ensejo ao início de novo movimento, caso a realização da tarefa anterior tenha suscitado interesse por conhecer um conteúdo relacionado ao objeto recém apropriado. Caso contrário, como sugeriu Davidov

(2019), os estudantes são desafiados a resolver uma nova tarefa para a qual não dispõem, ainda, de todas as ferramentas necessárias à sua execução.

No contexto de realização de uma atividade de estudo considerada como atividade integral, o estudante é também visto em sua inteireza, como um ser não apenas de cognição, mas também, e de forma inseparável, como um ser de afetividade, que tem interesses, necessidades, desejos, e que os põe em jogo ao realizar uma atividade qualquer, inclusive a de estudo. Como argumenta Leontiev (1978, p. 118),

[...] para o próprio sujeito, a apreensão e logro de objetivos concretos, o domínio dos meios e operações da ação é um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade.

Essa é uma questão que nos leva diretamente à compreensão do sentido que tem, para o estudante, sua inserção em uma atividade de estudo. Nessa atividade, ele se apropria dos significados culturais, socialmente elaborados, que, nesse processo, são subjetivados e convertem-se em conteúdo da consciência dos sujeitos, constituindo os sentidos pessoais, que traduzem aquilo que os significados são para os sujeitos, em consonância com suas necessidades e motivos.

A partir dessa compreensão, muitos podem ser os questionamentos que surgem para a organização da atividade pedagógica. Que sentido tem para o estudante o estudo dos diferentes componentes curriculares? Como pode o professor organizar suas ações de ensino de tal modo que o estudante considere a apropriação do conhecimento como uma necessidade vital para ele? O que motiva uma criança a estudar determinado conteúdo? Etc. Uma explicitação acerca da organização da atividade do professor, em função do desenvolvimento da atividade de estudo na criança, o leitor pode encontrar no artigo escrito por *Bortolanza, Corrêa e Cunha*, intitulado “Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais”, que propõe uma reflexão sobre os princípios teórico-metodológicos orientadores da ação docente para a condução do processo de aprendizagem das crianças, objetivando o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Os quatro primeiros artigos deste dossiê fornecem ao leitor momentos de reflexão sobre o trabalho docente de forma coerente com o ponto de vista da Didática Desenvolvimental e, em particular, do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Em suas análises, tratam da atividade de estudo como elemento estruturador da atividade docente, pela qual são planejadas e organizadas as tarefas de estudo dos estudantes direcionadas à “autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico (conceitos científicos e dos modos generalizados de ações psíquicas)” (PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 11), caracterizando um trabalho pedagógico que conduz as crianças do Ensino Fundamental ao desenvolvimento das capacidades próprias do pensamento teórico – análise, reflexão e planificação mental –, que lhes permitem olhar criticamente os dados de sua realidade e agir criativamente para solucionar os possíveis problemas advindos de sua relação com o meio circundante.

Os três outros artigos do dossiê trazem ao leitor reflexões sobre a prática docente em três diferentes áreas do conhecimento: Ciências, História e Língua Portuguesa. São eles, respectivamente: o artigo de *Silva e Libâneo*, intitulado “Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino”; o artigo “A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar”, escrito por *Soares*, e, por último, o artigo escrito por *Kohle e Miller*, denominado “Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares”.

Em seu todo, os artigos deste dossiê mostram que há possibilidades abertas à prática docente que não prescinde de buscar sempre o melhor caminho para orientar os estudantes em um processo de estudo realmente desenvolvidor de suas capacidades vinculadas ao pensamento teórico, superando os limites de uma prática que não alcança esse desenvolvimento, por se restringir a um modo de ação calcado transmissão de conhecimentos prontos, a serem reproduzidos acriticamente pelos eles, memorizados como forma de sua assimilação e rememorados para fins de avaliação de seu rendimento escolar.

Cada artigo, entretanto, concretiza de forma particular essas possibilidades, oferecendo ao leitor os diferentes pontos de vista de quem se



dedica a pesquisar esse campo do conhecimento esperando contribuir com a transformação da realidade educacional de nosso país, ainda tão necessitado de políticas públicas que considerem a produção científica na área da Educação, valorizem os avanços já conquistados e atuem na direção de prover os melhores meios de funcionamento das instituições educativas em todos os níveis, e de propiciar adequadas condições de trabalho para todos os seus agentes.

O artigo denominado “Atividade de estudo e organização do trabalho docente”, elaborado por *Marta Sueli de Faria Sforzi, Giselma Cecília Serconek e Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi*, defende que a essência do trabalho docente é a formação, no estudante, da atividade de estudo, e questiona qual seria a forma pela qual o conhecimento sobre essa atividade poderia contribuir para a organização do trabalho docente.

Para responder a esse questionamento, as autoras lançam mão de resultados de pesquisa bibliográfica, centrada na produção teórica de psicólogos e didatas da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental. Com esse referencial, visam a oportunizar ao leitor a reflexão, segundo suas próprias palavras, sobre “a atividade de estudo no conjunto das atividades promotoras do desenvolvimento humano; as particularidades do pensamento teórico, como neoformação específica desse período da escolarização, e as ações peculiares da atividade de estudo objetivadas na tarefa de estudo”. O conjunto dessas reflexões está voltado à explicitação das demandas decorrentes da atividade de estudo dos alunos para a organização do trabalho docente.

O artigo escrito por *Ana Maria Esteves Bortolanza, Anderson Borges Corrêa e Neire Márcia da Cunha*, intitulado “Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais”, visa a apresentar ao leitor princípios teóricos e metodológicos que possam orientar a ação docente na organização da atividade de estudos de seus estudantes.

Com essa intenção, realizaram, conforme suas próprias palavras, um estudo bibliográfico “sobre as condições que favorecem o desenvolvimento psíquico (cognitivo-afetivo) infantil”, utilizando como referências a “metodologia de pesquisa genética de Vigotski, organizada por Veresov (2014), como resultado

da análise das descrições de vários estudos experimentais do autor, e as teorias da atividade (LEONTIEV, 1983) e da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999)”.

A partir dessa base teórica, chegam ao estabelecimento de princípios metodológicos que podem orientar a ação docente na condução da atividade de estudo das crianças, que implicam, em síntese, a criação de necessidades de estudos por meio de um evento social dramático, a organização da tarefa de estudo com as crianças, prevendo as ações voltadas a objetivos e operações reguladas pelas condições de sua realização e previsão de formas de controle da operacionalização da tarefa e de sua avaliação.

Ressaltam, no decorrer de suas argumentações, que uma prática pedagógica concretizada a partir desses princípios confere à criança a possibilidade de inserção em atividades de estudo que conduzem à apropriação de conceitos científicos e ao desenvolvimento de modos generalizados de ação sobre eles; à formação de sua consciência teórica, que lhe permite pensar conceitualmente os fatos e fenômenos da realidade e a formação de sua personalidade como ser criativo, capaz de atuar autonomamente na resolução dos problemas de sua existência.

*Cleber Barbosa da Silva Clarindo*, em seu artigo “O desenvolvimento das neoformações psíquicas na atividade de estudo”, traz à discussão a relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento das neoformações psíquicas das crianças em idade escolar.

Utiliza, para analisar essa relação, as contribuições de autores representativos da Teoria Histórico-Cultural, base para a discussão, principalmente, dos conceitos de desenvolvimento, zona de desenvolvimento próximo, atividade e atividade de estudo, visando à explicitação de como esta última, ao ser formada no escolar, provê os meios de desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental, que são as principais neoformações das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Destaca, em sua argumentação, a relação existente entre o desenvolvimento dessas capacidades no decorrer do processo de formação da atividade de estudo nos escolares e a adequada orientação que o professor lhes

oferece por meio da organização de sua atividade de ensino, prevendo conteúdos, tarefas de estudo e todos os recursos necessários ao provimento das condições necessárias a um trabalho que lhes oportunize tal desenvolvimento.

“Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico?” Com essa questão, *Armando Marino Filho*, desenvolve uma argumentação que visa a, como afirma o autor em seu texto, “demonstrar o valor do pensamento teórico para o desenvolvimento da personalidade do estudante”, considerando que o objetivo último da atividade de estudo consiste na promoção de mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico, em sua consciência, em sua personalidade.

Para a elaboração do artigo, buscou fontes bibliográficas referentes aos principais autores da Teoria Histórico-Cultural que pudessem fundamentar as discussões acerca da atividade e do desenvolvimento humano, em especial, V. V. Davidov, D. B. Elkonin, V. V. Repkin, L. S. Vigotski e A. N. Leontiev.

Em seu artigo, pondera que, sendo o pensamento teórico um processo e ao mesmo tempo um produto necessário da atividade de estudo, atividade esta que, na idade escolar, “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (LEONTIEV, 1988, p. 65), essa forma de pensamento, sendo também um pensamento dialético, ganha, na análise aqui feita, o “status de prática social revolucionária para a personalidade e para a sociedade”, uma vez que, só o pensamento teórico, ou dialético, é capaz de resolver as contradições entre as características e propriedades externas e as internas, a aparência e a essência dos objetos, fatos e fenômenos da realidade.

*Eliane Silva e José Carlos Libâneo*, no artigo intitulado “Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino”, abordam as relações entre a atividade de estudo e o desenvolvimento humano. Utilizam, como base para as reflexões realizadas, como afirmam em seu texto, “a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov, e os estudos de M. Hedegaard e S. Chaiklin sobre a metodologia do duplo movimento no ensino entre conceitos científicos e conceitos cotidianos no desenvolvimento do pensamento teórico”.

Aliam, no decorrer do artigo, resultados de pesquisa bibliográfica que abordam questões sobre o ensino desenvolvimental, a atividade de estudo e a metodologia do duplo movimento, e resultados de pesquisa empírica, realizada por meio de experimento didático-formativo, para o desenvolvimento de metodologia para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental conforme princípios do ensino desenvolvimental.

No artigo denominado “A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar”, *Olavo Pereira Soares* reflete sobre as potencialidades da atividade de estudo nos processos de produção do conhecimento histórico escolar, tendo como base uma proposta didática analisada por meio de três categorias: tarefa de estudo, motivação e aprendizagem conceitual.

Utiliza como referências os representantes da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo. Sobre essa base, põe em discussão o modo de utilização das fontes historiográficas, a formação dos conceitos históricos, a criação de necessidades de estudo nos alunos, a forma pela qual o docente pode encaminhar o processo de aprendizagem dos alunos, a atividade de estudo como uma possibilidade de transformação de alunos e professores em seu modo de pensar e de se relacionar com a história e com a sociedade.

Conforme afirma o autor em seu artigo, “a unidade conceitual da atividade de ensino de história é o estudo da humanidade em tempos e espaços diversos, em suas transformações e permanência”. Porém, as formulações conceituais sofrem variabilidade e mutabilidade ao longo da história da humanidade, e isso implica, para o processo de ensino e de aprendizagem de História, uma organização tal desse processo que possibilite ao aluno o desenvolvimento do pensamento teórico que o leve a, criticamente, compreender essa dinamicidade do conteúdo conceitual desse componente curricular. A atividade de estudo, conforme demonstra o autor, fornece os princípios sobre os quais é possível a concretização de tal processo.

Finalmente, o artigo escrito por *Érika Christina Kohle* e *Stela Miller*, denominado “Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares”, traz para a discussão resultados de pesquisa empírica levada a efeito por meio de um experimento didático-formativo, realizado com crianças dos anos

iniciais do Ensino Fundamental que participavam de um projeto de recuperação e reforço de uma escola da rede oficial de ensino do estado de São Paulo.

A atividade de estudo, por meio da implementação da tarefa de estudo, orientou a realização da prática pedagógica do experimento, dirigida ao desenvolvimento, nas crianças, do conceito do gênero *diário pessoal*, objetivando, no decorrer do processo, que elas produzissem seus enunciados de forma autoral.

Utilizaram, para a análise dos dados gerados durante o experimento os referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo que, conforme as autoras, “forneceram as bases para a compreensão do processo de apropriação e objetivação de conceitos teóricos pelas crianças em suas relações com o objeto de conhecimento e com os sujeitos sociais em seu meio, visando à compreensão de como acontecem as mudanças qualitativas em seu psiquismo”.

Tendo finalizado a apresentação, agradecemos a todos os que contribuíram para a organização deste dossiê e desejamos que ele possa trazer a todos os seus leitores momentos de reflexão acerca do tema escolhido para representar o conjunto dos artigos aqui apresentados: “Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico transformador”.

Boa reflexão!

## Referências

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: Investigación psicológica teórica y experimental. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V., CARDOSO, C. G. C. e AMORIM, P. A. P. *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Série Ensino Desenvolvimento, vol. 10, 2019, p. 175-190. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVYDOV, V. V. What is real learning Activity? In: HEDEGAARD, M. e LOMPSCHER, J. (Orgs.) *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V., CARDOSO, C. G. C. e AMORIM, P. A. P. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Série Ensino Desenvolvemental, vol. 10, 2019, p. 141-143. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davídov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959-2018). In: PUENTES, R. V. e LONGAREZI, A. M. *Ensino Desenvolvemental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 123-159. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

PUENTES, R. V. e LONGAREZI, A. M. Apresentação. In: PUENTES, R. V. e LONGAREZI, A. M. *Ensino Desenvolvemental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 9-23.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

# Atividade de estudo e organização do trabalho docente

## Learning Activity and teacher's work organization

*Marta Sueli de Faria Sforini<sup>1</sup>*

*Giselma Cecília Serconek<sup>2</sup>*

*Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi<sup>3</sup>*

### RESUMO

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo, meio pelo qual os estudantes se apropriam dos conhecimentos das diferentes ciências que compõem o currículo escolar, é responsável pelas mudanças mais relevantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade das crianças em idade escolar. Essa atividade produz uma neoformação psicológica importante no processo de humanização, o pensamento teórico. A formação dessa atividade constitui a essência do trabalho docente. Mas, como o conhecimento sobre a atividade de estudo pode contribuir para a organização do trabalho docente? Para responder a essa questão, o presente artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica, traz reflexões acerca da atividade de estudo, as quais sinalizam caminhos para a organização do ensino. Para isso, buscamos apoio na produção teórica de psicólogos e didatas da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental para compreender: a atividade de estudo no conjunto das atividades promotoras do desenvolvimento humano; as particularidades do pensamento teórico, como neoformação específica desse período da escolarização, e as ações peculiares da atividade de estudo objetivadas na tarefa de estudo. Na sequência, voltamos nossa atenção para as demandas que a formação da atividade de estudo traz ao trabalho docente.

### ABSTRACT

According to Cultural-Historical Theory, learning activity, by which students appropriate themselves of knowledge from different sciences that form the school curriculum, causes the most relevant changes in psychic processes and in the formation of children's personality during school years. That activity produces an important psychological new formation in the humanization process, or rather, the theoretical thought. The formation of this activity is the essence of teachers' work. How may knowledge on learning activity contribute to the organization of teachers' work? As a result of a bibliographic research, the current paper discusses learning activity which marks pathways for the organization of teaching. The theoretical production of Psychologists and Pedagogues of Cultural-Historical Theory and of Developmental Teaching will be an aid to understand learning activity within the context of human development-promoting activities; the particularities of theoretical thought as a specific neo-formation within the schooling period; and the peculiar actions of learning activity materialized in learning tasks. Further, attention on demands that the formation of learning activity brings to teachers' work are enhanced.

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-2075>. E-mail: [martasforini@uol.com.br](mailto:martasforini@uol.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente no Departamento de Teoria e Prática da Educação, do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3842-9916>. E-mail: [giselmaserconek@gmail.com](mailto:giselmaserconek@gmail.com).

<sup>3</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do curso de Pedagogia, no Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7556-6055>. E-mail: [sandreanajp@hotmail.com](mailto:sandreanajp@hotmail.com).

**Palavras-chave:** Atividade de estudo. Trabalho docente. Organização do ensino. Teoria Histórico-Cultural. Ensino Desenvolvimental.

**Keywords:** Learning Activity. Teachers' work. Teaching organization. Cultural-Historical Theory. Developmental teaching.

## 1 Introdução

Organizar o ensino dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares previstos para cada ano de escolarização faz parte das ações cotidianas do professor. Os critérios usados para definir essa organização nem sempre são tomados como objeto de reflexão pelos docentes e até mesmo nos cursos de formação docente, seja inicial ou continuada. Assim, para definir as ações de ensino, às vezes, o professor apoia-se na tradição escolar, ou seja, no modo como os conteúdos têm sido apresentados aos estudantes ao longo dos anos; outras vezes, segue o que está exposto nos livros didáticos ou apostilas e, em outros momentos, recorre à intuição, pressupondo que alguns caminhos poderão fazer o estudante compreender melhor o conteúdo a ser ensinado.

Consideramos que essa situação ocorra, dentre outros motivos, pelo distanciamento do campo da Didática das discussões sobre a organização do ensino (SFORNI, 2015a), o que deixou uma lacuna na formação de professores referente ao domínio de conhecimentos teórico-metodológicos necessários para orientar suas ações ao ensinar conceitos a seus alunos.

A percepção dessa lacuna foi ficando mais evidente com o acesso, nas últimas décadas, à literatura sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, de modo especial, às produções de Elkonin (1961; 2019) e Davidov (1988; 1999) que tratam da formação da atividade de estudo como fundamental nos processos escolares. Elkonin (2019) afirma que a formação da atividade de estudo no escolar constitui o objetivo fundamental do ensino, ou, dito em outras palavras, que organizar e desenvolver ações que promovam a formação dessa atividade humana constitui a essência do trabalho docente. Mas, em que o conhecimento sobre a atividade de estudo pode contribuir para a organização do trabalho docente?



No intuito de responder a essa questão, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca da atividade de estudo como fundamento para a organização do ensino. As reflexões acerca dessa temática resultam de parte de pesquisas bibliográficas e de campo realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino<sup>4</sup> que se dedica a investigações sobre organização do ensino de conceitos para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (SFORNI; SERCONEK; BELIERI, 2019). Especificamente para este artigo, serão utilizados os achados resultantes das pesquisas bibliográficas empreendidas por esse grupo.

Com base na produção teórica do conjunto de autores, psicólogos e didatas da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, discutimos, neste artigo, a atividade de estudo no conjunto das atividades promotoras do desenvolvimento humano; as particularidades do pensamento teórico, como neoformação específica do período da escolarização; as ações peculiares da atividade de estudo objetivadas na tarefa de estudo, bem como as demandas da formação da atividade de estudo para o trabalho docente.

## **2 A atividade de estudo no conjunto das atividades promotoras do desenvolvimento humano**

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo é responsável pelas mudanças mais relevantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade das crianças em idade escolar. Para compreendermos a relação entre essa atividade e o desenvolvimento psíquico, é preciso considerar que o psiquismo é entendido como a imagem subjetiva da realidade objetiva (LEONTIEV, 1978), como o reflexo da realidade. No caso dos seres humanos, esse reflexo não se dá por uma ligação direta entre o sujeito e o objeto (o concreto), mas pela mediação das significações produzidas socialmente.

Significado é a generalização da realidade que se cristalizou, que foi fixada em seu veículo sensorial, geralmente, em uma palavra ou

---

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

combinação de palavras. [...] O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, tudo isso são sistemas de significados. Por isso, o significado pertence, em primeiro termo, ao mundo dos fenômenos objetivo-histórico ideais. (LEONTIEV, 1978, p. 213).

As significações presentes na cultura mediatizam, portanto, a tomada de consciência do mundo pelos seres humanos. As características especificamente humanas são formadas por meio da apropriação da cultura produzida historicamente pelo gênero humano. Então, falar em desenvolvimento de cada sujeito implica considerar os seus modos de apropriação da cultura.

A apropriação ocorre por meio da atividade do sujeito com essa produção humana. Cabe destacar que a atividade se faz presente em dois processos, na produção e na apropriação da cultura. Por meio da atividade com a natureza e com outros sujeitos, os seres humanos produzem instrumentos físicos e simbólicos (cultura material e imaterial) nos quais ficam objetivados a atividade humana em geral, o pensamento, os valores e os comportamentos que compõem o repertório cultural da humanidade.

Por conseguinte, a cultura é composta por instrumentos mediadores da relação do ser humano com o mundo. Essa condição mediadora é o que possibilita que a sua apropriação resulte em nova qualidade de interação do sujeito com a realidade. Desse modo, é por meio da atividade com essa cultura que os sujeitos dela se apropriam.

Esse processo de apropriação da cultura tem início nos primeiros momentos de vida da criança, seguindo ao longo de toda sua existência. As atividades por meio das quais essa cultura é apropriada alteram-se durante os diferentes períodos da vida. O modo de se apropriar da cultura diferencia-se em um bebê, na criança pequena, na criança na fase escolar, no adolescente e no adulto. Isso porque as condições de apropriação vinculam-se à idade e ao lugar ocupado objetivamente pelo sujeito nas relações sociais, aspectos que configuram as atividades possíveis com a cultura produzida no decurso da vida.

No bebê, a atividade que tem o maior potencial de promover o seu desenvolvimento é a comunicação emocional direta com o adulto, por meio da qual ele vai significando suas ações conforme interage com o adulto que atende a suas

necessidades. Ainda na primeira infância, já no momento em que pode se locomover, a criança tem certo controle dos movimentos corporais, e o mundo da atividade humana abre-se para ela por meio da atividade objetual manipulatória. Pela via do manuseio, experimentação e imitação, acompanhada pelo adulto, a criança vai se apropriando de alguns significados e procedimentos, socialmente elaborados, com os objetos. Processo este que é acentuado pelo desenvolvimento da linguagem oral que permite à criança agrupar e diferenciar esses objetos, conhecer seus significados, não só fisicamente, mas mentalmente por meio da palavra que os nomeia. A percepção e a linguagem são neoformações importantes neste período.

Mais tarde, aproximadamente a partir dos três anos, a maior participação na vida dos adultos faz com que a criança busque atuar efetivamente nesse mundo. Todavia, pelos limites próprios da sua idade, isso somente pode ocorrer por meio da imitação e imaginação, ao exercer, por meio do faz de conta, diferentes papéis. Assim, mediante a atividade lúdica no exercício dos papéis sociais, a criança reproduz a linguagem, os modos de ação, os valores, as relações humanas e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica (MUKHINA, 1996), apropriando-se da cultura, ou seja, das significações que se fazem presentes nessas relações e atividades.

Apesar de todas essas atividades – comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória e jogo de papéis sociais<sup>5</sup> – resultarem em apropriação da cultura, ou seja, em aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da criança, o conhecimento em si, não é o objeto, nem a finalidade dessas atividades.

Essa situação muda com a atividade de estudo, que tem como objeto a própria cultura, de modo especial, as significações já produzidas pela humanidade e sistematizadas pelas diferentes ciências, pela filosofia e pela arte. Como afirmam Davidov e Márkova (2019, p. 196),

---

<sup>5</sup>Por limitação de espaço, mencionamos, de modo breve, apenas as atividades consideradas dominantes no desenvolvimento infantil. Todavia, cabe destacar que outras atividades, denominadas por Mukhina (1996) de atividades produtivas, como produções gráficas, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais (atividades plásticas e atividades construtivas), também contribuem para o desenvolvimento das crianças.

No ensino escolar, a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo. [...] A assimilação da experiência socialmente elaborada (conhecimentos, capacidades) pode ter lugar não só no estudo, mas também em outros tipos de atividade (no jogo, no trabalho, na comunicação, etc.). Mas, provavelmente, só no estudo aparece o objetivo específico de assimilar, enquanto que nos outros tipos de atividade a assimilação é um subproduto.

A aquisição desses conhecimentos, especialmente os conhecimentos científicos cujo acervo está sistematizado pela produção humana escrita, são potencializados pela aprendizagem dessa linguagem nos anos iniciais de escolarização da criança.

Embora o objeto da atividade de estudo seja outro, não mais as propriedades dos objetos materiais ou as relações humanas imediatas, como nas atividades anteriores, permanece o princípio do caráter ativo na relação entre o sujeito e o objeto para a sua apropriação (SFORNI, 2015b). O termo atividade, junto da palavra estudo, evidencia que se trata de um processo ativo de apropriação dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências que compõem o currículo escolar, e não de uma situação em que há “transmissão direta de conhecimento, da cabeça do professor à cabeça da criança, sem que a última interaja com a matéria” (ELKONIN, 2019, p. 164). Essa metodologia de transmissão direta de significados, complementa o autor, “é a forma mais ineficaz de ensinar” (ELKONIN, 2019, p. 164).

A preocupação com a metodologia de ensino, evidenciada por Elkonin (2019), justifica-se, porque a finalidade da aprendizagem escolar, de acordo com essa perspectiva, é a apropriação dos conceitos científicos, que implica a aquisição de procedimentos de ação (ações mentais) com os conceitos, o que possibilita transformações de ordem qualitativa no psiquismo do estudante. Tal posição é reforçada por Davidov e Márkova (2019, p. 197), ao afirmarem que o conteúdo principal da atividade de estudo é “a assimilação dos procedimentos gerais de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base”.

Tendo em vista que os conhecimentos sistematizados resultam e são meios da atividade humana no domínio de procedimentos socialmente

elaborados de orientação no mundo, espera-se que esses conhecimentos, por meio da atividade de estudo, gradualmente, convertam-se em meios da própria ação mental do estudante na sua relação com o mundo, requalificando sua imagem subjetiva da realidade objetiva.

### **3 As particularidades do pensamento teórico como neoformação específica desse período da escolarização**

O pensamento teórico constitui a neoformação específica da atividade de estudo. Segundo Davidov e Slobódchikov (1991), essa forma de pensamento decorre da apropriação do conhecimento teórico-científico das diversas áreas do conhecimento e pauta-se no desenvolvimento de ações mentais inerentes ao campo lógico e investigativo da ciência estudada, mediante a formação de conceitos científicos e a compreensão de níveis mais complexos do conhecimento.

Para Davídov (1988, p. 6), o “saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico [...]”. Por essa razão, o ensino escolar deve privilegiar conhecimentos que possam ser assimilados pelos processos de generalizações e abstrações teóricas que conduzem aos conceitos teóricos, isto é, “deve ensinar as crianças a pensar teoricamente” (DAVÍDOV, 1988, p. 6).

Mas, efetivamente, o que significa pensar teoricamente? Ou, em outras palavras, o que constitui o pensamento teórico?

Segundo Davidov, o conteúdo específico do pensamento teórico é

[...] a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Esta reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125).

Diferentemente do pensamento empírico, que opera com representações, na base do pensamento teórico estão os conceitos, que se constituem na

[...] atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Essa forma de pensamento, que reproduz o concreto real como unidade do diverso, ocorre mediante o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto<sup>6</sup>.

A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. [...] O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1976, p. 36-7).

Nessa perspectiva, Ilienkov (2006, p. 196) explica que o movimento do abstrato ao concreto constitui

[...] um movimento em direção ao mundo sensorial, mas um movimento reversível, que nos permite ver e compreender este mundo muito melhor do que seria possível quando o pensamento apenas inicia o caminho do concreto sensorial ao abstrato. Nesse sentido, o concreto, obtido como resultado do processo de cognição, é um retorno à "realidade viva imediata" dos objetos que se investigam, mas um retorno com uma bússola que permite orientar com mão firme pelo mundo sensorial.

Esse procedimento, por sua vez, envolve os processos de abstração e generalização e constitui um dos princípios do conhecimento, conforme a lógica dialética. Assim, ter o conceito de determinado objeto significa reproduzir mentalmente o seu conteúdo. “A ação de construção e transformação do objeto

---

<sup>6</sup>Segundo Ilienkov (2006), o concreto não é apenas a integridade de algo, mas “a integridade dos nexos e relacionamentos da coisa ou fenômeno com outras coisas e fenômenos, de suas concatenações naturais com as condições em que eles existem” (ILIENKOV, 2006, p. 152). Por sua vez, o abstrato constitui “uma parte de um todo, extraído dele e isolado de todos os nexos e interação com outros aspectos e relações do todo. É essa característica que faz com que a abstração seja o oposto do concreto” (ILIENKOV, 2006, p. 152).

mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Para Ilienkov (2006, p. 151), “o que constitui a essência do conhecimento é a elevação do singular ao geral, do fenômeno à lei”, e “o caminho que leva ao conhecimento objetivo passa pela abstração”. O autor destaca que “o singular e o geral são contradições, e entre um e outro não há um nexos direto, imediato”, o que gera dificuldades para a compreensão da realidade. Porém, ressalta que “outro caminho de cognição não existe” (ILIENKOV, 2006, p. 151).

O processo de abstração é denominado por Davídov (1988, p. 143) como “a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido”. Nesse movimento, se extrai a essência do todo e se expressa a “essência do objeto concreto”. Assim, o universal como essência será expresso em forma de teoria.

A tarefa de separar, dentro das relações particulares, o caráter de universalidade constitui o processo de análise. Na análise, “primeiro se separa e depois se estuda especialmente a forma universal ou a essência do todo (afinal ela não deve ser confundida com suas formas particulares, nas quais este todo se manifesta)” (DAVÍDOV, 1988, p. 147-148).

O procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, fundamento basilar para o desenvolvimento do pensamento teórico, efetiva-se pelo processo de generalização. A generalização constitui a compreensão das inter-relações entre o universal, o particular e o singular, os quais não têm nexos imediato entre si, mas, em seu movimento, apresentam-se na forma de uma articulação que reproduz no pensamento “todo o sistema de nexos e relações característicos do objeto dado em sua integridade concreta. Somente assim se chega ao final do movimento para o concreto em um ciclo singular de cognição” (ILIENKOV, 2006, p. 172). Nessa perspectiva, “o processo de ascensão do abstrato ao concreto há de refletir, também, de uma ou outra maneira, esse desenvolvimento do fenômeno” (ILIENKOV, 2006, p. 172).

A compreensão sobre as particularidades do pensamento teórico, como neoformação específica da atividade de estudo e, especialmente, sobre o processo de ascensão do abstrato ao concreto, como movimento do pensamento que possibilita os procedimentos de análise e síntese, permite repensar a organização

de ensino, à medida que suscita reflexões sobre o planejamento de ações docentes que serão objetivadas nas tarefas de estudo.

#### **4 As ações peculiares da atividade de estudo objetivadas na tarefa de estudo**

O trabalho docente, organizado intencionalmente para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico do estudante, assume a concepção dialética de movimento do pensamento, como foi exposto anteriormente. Nessa concepção, as ações da atividade de estudo refletem, necessariamente, um duplo movimento do pensamento: do particular ao geral, como processo de redução do pensamento do concreto ao abstrato; do geral ao particular, como processo de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto.

Em um primeiro momento, então, as ações de estudo são organizadas e desenvolvidas no intuito de orientar o estudante no desvelamento das propriedades essenciais do objeto de conhecimento, suas contradições e nexos internos. Um objeto ou um fenômeno em particular é tomado, não como exemplo de determinado conteúdo escolar que pretende refleti-lo ou representá-lo, mas para ser analisado. As ações de análise voltam-se para seus aspectos nucleares reveladores daquilo que lhe é próprio e, ao mesmo tempo, necessário para realizar abstrações substanciais e formar generalizações teóricas, como sínteses provisórias. Ou seja, ocorre um processo de redução referente a “uma generalização por conteúdo e não apenas por forma do concreto” particular (KOPNIN, 1978, p. 161). O pensamento, por meio dessas ações, move-se do particular, em sua essencialidade, ao geral, como forma de universalização (SERCONEK, 2018).

A generalização teórica formada, neste primeiro movimento do pensamento provocado pela primeira ação de estudo, torna-se conteúdo cognitivo para as próximas ações, organizadas com a intenção de possibilitar, ao estudante, pensar e agir em novas situações particulares guiado por ela. Essas ações de estudo põem o pensamento em um movimento que vai, agora, do geral ao particular, em um processo de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto. Esse processo de ascensão apresenta-se como a elevação do pensamento em nível teórico, subsidiado por conhecimento teórico, que viabiliza a compreensão do concreto, ou



seja, da realidade em toda sua integralidade e interconexões. Por essa razão, a ascensão é o objetivo final do desenvolvimento do pensamento.

Os processos de redução e de ascensão, na atividade de estudo, se relacionam e se influenciam, dialeticamente, no desenvolvimento do pensamento. No entanto, afirma Davídov (1988), é o processo de ascensão em direção à percepção do concreto e à atuação consciente sobre ele que determina a atividade do pensamento em nível teórico. O processo de redução, diz o autor, “aparece apenas como um momento subordinado, como meio para alcançar essa finalidade” (DAVÍDOV, 1988, p. 148).

Entre as décadas de 1950 e 1980, Davidov e Márkova (2019) observaram, em experimentos desenvolvidos em escolas russas, que a atividade de estudo, constituída por ações promotoras dos movimentos de redução e de ascensão do pensamento, obteve como resultado um domínio significativamente maior dos componentes do pensamento teórico: a capacidade de análise das relações essenciais do objeto em sua integralidade e universalidade; o planejamento interno das ações para solucionar problemas particulares, e a reflexão sobre os resultados das ações em correspondência com os princípios gerais. O desenvolvimento dessas capacidades, constituintes do pensamento teórico, dá-se, portanto, no processo peculiar da atividade de estudo.

O desafio torna-se, portanto, objetivar as ações próprias da atividade de estudo, em sala de aula. Concretizar essas ações, afirma Davídov (1988, p. 231), pressupõe a presença dos processos de análise, de planejamento e de reflexão substancial, ancorados em conceitos científicos. Segundo Elkonin (1961), a atividade de estudo tem como unidade básica, ou célula, a tarefa de estudo e seu objetivo consiste em promover transformações no estudante e não no objeto com que atua. “A tarefa de estudo [...] é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude” (DAVIDOV, 1999, p. 3), para promoção da aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. É na tarefa de estudo que se estabelece a unidade entre a finalidade da tarefa (objetivo) e as circunstâncias para alcançá-la (conjunto de condições), nas quais os estudantes e os professores atuam. Ou seja, por meio das ações de estudo, correlacionadas com os fins, e das

operações de estudo, correlacionadas com suas condições de realização, efetiva-se a tarefa de estudo (DAVIDOV, 1999; LEONTIEV, 1978).

Diante desses princípios, entendemos a estruturação da tarefa de estudo como a organização de um sistema articulado de ações e operações. De ações que compreendem os processos de análise, de planejamento e de reflexão condutores da assimilação do conhecimento teórico e do desenvolvimento do pensamento correspondente. E de operações desenvolvidas por meio de um conjunto de tarefas particulares consonantes com as ações-fim, ou seja, por meio de operações com a finalidade de mobilizar ações mentais promotoras dos processos de análise, de planejamento e de reflexão (SERCONEK, 2018).

Assim, na tarefa de estudo, a promoção do processo de análise de um objeto requer que o estudante opere em uma série de tarefas particulares, numa relação ativa com o objeto, mediada pela linguagem científica, a fim de evidenciar suas propriedades essenciais. Vinculado a esse processo, temos o processo de síntese que exige operar em tarefas particulares, de modo a filtrar e a reduzir os aspectos nucleares do objeto, a fim de constituir a modelação representante do que lhe é universal. A modelação é o registro simbólico dessa síntese mental, que pode ser feito na forma de escrita, desenho, esquema, fórmula e objetual (uma maquete, por exemplo). Modelação, essa, que também deve ser continuamente analisada e reelaborada, como meio de compreender a essencialidade do conceito. Até aqui, as ações e operações da tarefa de estudo promovem o movimento do pensamento do particular ao geral, como processo de redução do concreto ao abstrato.

Na continuidade da tarefa de estudo, com base na síntese mental, o estudante planeja como operar em outras tarefas particulares de mesmo princípio, mas com variantes de condições, a fim de resolvê-las por um procedimento geral. Nessas e em outras tarefas particulares subsequentes, o estudante reflete sobre as ações e as operações por ele realizadas, a fim de controlar e de avaliar seus resultados, o que permite reelaborar conceitos e procedimentos. As últimas ações e operações da tarefa de estudo promovem o movimento do pensamento do geral ao particular, como processo de ascensão do abstrato ao concreto.

As ações e operações desenvolvidas, ao longo da tarefa de estudo, estão “em relação dialética das primeiras às últimas ações de estudo, pois o que existe é um sistema de pensamento” (SERCONEK, 2018, p. 118). Todas as ações devem ser orientadas pelo professor, alicerçadas em conceitos científicos, e, ao mesmo tempo, devem garantir a participação dos estudantes de forma ativa e consciente.

## **5 Demandas da formação da atividade de estudo para o trabalho docente**

Davidov (1988; 1999), ao apresentar a tarefa e as ações de estudo para a formação do pensamento teórico, oferece um caminho para o trabalho docente. Estão na base das ações propostas por Davidov (1988) três princípios fundamentais da Concepção Materialista Dialética e da Teoria Histórico-Cultural: os conteúdos são produções culturais que permitem a realização de ações mentais do sujeito com os fenômenos da realidade objetiva; a apropriação da cultura envolve um processo ativo e consciente do sujeito; o processo cognitivo envolve o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Trata-se de um modo de compreender o conteúdo, o papel do estudante e o movimento de cognição da realidade. Esse modo de compreensão, uma vez apropriado pelo professor, propicia a ele uma orientação geral para a organização do ensino. Portanto, organizar o ensino para promover a formação da atividade de estudo demanda do professor a análise do conteúdo de ensino, do sujeito da aprendizagem e da forma de ensinar. Com base nessa análise, é possível sistematizar, de modo consciente, as ações da tarefa de estudo.

A análise do conteúdo pressupõe o aprofundamento da compreensão sobre o objeto de estudo, o que se alcança com o conhecimento de seu aspecto lógico e histórico. Por meio dessa análise, é possível identificar a necessidade social que deu origem à produção desse conhecimento, sua forma teórica e suas manifestações na realidade concreta. Nessa perspectiva, o professor sai dos limites do aspecto formal do conteúdo a ser ensinado e o compreende como instrumento simbólico criado pelos seres humanos para atender a determinadas necessidades. Esse entendimento possibilita ao professor a condição de problematizar o conhecimento a ser trabalhado, ao passo que permite que

identifique todos os nexos conceituais necessários para a sua compreensão. Assim, “ao identificar o processo de gênese e criação do conceito, o professor definiria, mediante a *elaboração de um sistema conceitual*, os conceitos necessários à aprendizagem dos alunos daquele conhecimento e as suas inter-relações” (LIZZI, 2020, p. 73, grifos da autora).

Libâneo (s/d, p. 13), a esse respeito, explicita que

[...] o planejamento de ensino começa com a análise de conteúdo, em que primeiramente se buscam as relações fundamentais, essenciais, ou seja, a formulação de uma ideia que expressa o princípio interno do tema em estudo (que é o conceito nuclear), e descobrir como esta relação aparece em muitos problemas específicos.

O processo de elaboração, por parte do professor, do sistema de conceitos, na tentativa de identificar outros conceitos para a explicação de um conteúdo específico, permite a ele evidenciar *o que é o nuclear do conceito*. Ao desvelar a sua essência, compreende o seu aspecto mais generalizante, isto é, o aspecto geral que deverá ser dominado por seus alunos para a resolução de tarefas que abrangem as manifestações particulares desse conhecimento.

A análise do *conteúdo* aponta a generalização a ser alcançada pelos estudantes, mas isso é insuficiente para planejar o ensino, é preciso ainda analisar o *sujeito* a quem se destina a tarefa de estudo. Se o estudante precisa atuar mentalmente com o objeto de estudo, é necessário criar nele a necessidade do conteúdo a ser ensinado. Para isso, é imprescindível analisar os seus conhecimentos prévios sobre esse conteúdo e as situações sociais vivenciadas por ele. Por meio dessa análise, é possível elaborar problemas de aprendizagem cujas situações particulares se aproximem da vivência dos estudantes, criando motivos para as ações de estudo, colocando-os em atividade. Essas situações particulares fazem parte do concreto imediato que, por meio das ações de estudo, passam a ser o concreto pensado pelos conceitos científicos apropriados.

A análise da *forma* de ensinar está estreitamente vinculada à análise do conteúdo e do sujeito da aprendizagem. Quando o professor compreende que o movimento cognitivo a ser provocado no estudante é a ascensão do abstrato ao

concreto, a forma de ensinar acaba prevendo ações não aleatórias, mas ações que guiam o pensamento do estudante na realização desse movimento, ou seja, a metodologia de ensino acaba sendo orientada por um método de apreensão do real.

Com base nos estudos do conteúdo, do sujeito e da forma de ensinar, o professor pode organizar uma série de tarefas nas quais os estudantes sintam-se desafiados a encontrar solução para uma situação problema cuja resposta requeira o conceito científico, objeto de estudo. Esta situação problema é formulada de tal modo que sua solução implique a apropriação, pelo estudante, de um sistema de conceitos, ou seja, sua resolução não é imediata e é preciso realizar uma série de ações e operações relacionadas a um conjunto de conceitos interconectados, reveladores de seus aspectos lógico-históricos, que possibilitam, ao final, apreender o conteúdo do objeto de estudo.

Pode-se propor, aos estudantes, a realização de tarefas em grupo, a fim de que, em circunstâncias coletivas, comuniquem-se entre si e de modo colaborativo analisem a questão, elaborem hipóteses e, também, as analisem por meio de ações materiais, verbais e literais previstas pelo professor, que as orientará e disponibilizará os recursos necessários. A orientação do professor deve conduzir a atenção desses estudantes para os aspectos nucleares do objeto de estudo, ou seja, do conceito, que resolverá a situação proposta inicialmente. A ação coletiva em torno de um objetivo em comum cria condições de uma participação mais ativa dos estudantes e de motivos para alcançá-lo, diferentemente de uma pergunta que pode ser respondida de forma direta e individualmente, com a leitura de um texto no livro didático, por exemplo.

Após as primeiras análises, promove-se uma discussão intergrupal na qual é possível expor as primeiras elaborações, que podemos chamar de sínteses provisórias. Na confrontação das sínteses provisórias de cada grupo, com a mediação da linguagem científica do professor, que orienta a formação conceitual e o pensamento sobre o objeto, ocorre um novo processo de análise/síntese. As ações mentais de análise e síntese constituem-se, dialeticamente, mediante as ações e operações com o objeto de estudo, até chegar à solução da situação, que pode ser modelada em forma de definições, esquemas ou fórmulas. Até esse

ponto, as tarefas organizadas pelo professor exigem ações e operações, que movem o pensamento do estudante de aspectos particulares aos gerais, suscitando o processo de redução do concreto ao abstrato.

Novas tarefas, sobre o mesmo conteúdo, mas em condições diferentes da inicial, são propostas aos estudantes, que podem resolvê-las em grupos menores até chegar o momento de atuar individualmente. Para resolvê-las, o estudante planeja operações norteadas pela síntese mental, ou seja, pelo modelo representante das abstrações. O professor, constantemente, ensina, faz perguntas-guia, retoma conceitos, aprofunda-os, conduzindo os estudantes, não somente à apropriação do conceito, mas ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre suas próprias respostas, o que permite autoavaliar-se e reconduzir suas ações. Por meio dessas tarefas, os estudantes atuam e operam com o pensamento em uma direção que vai do geral ao particular, em um processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Assim posto, o trabalho do professor demanda a organização e o desenvolvimento da atividade de estudo para o desenvolvimento das capacidades de análise, síntese, reflexão e planejamento mental, ou seja, do pensamento teórico do estudante.

## **6 Considerações Finais**

Iniciamos este artigo questionando como o conhecimento sobre a atividade de estudo pode contribuir para a organização do trabalho docente. Consideramos que a sistematização das ações de estudo, proposta por Davíдов (1988; 1999), para a formação do pensamento teórico é uma grande contribuição desse autor que pode inspirar e orientar professores no trabalho de organizar o ensino.

Todavia, há que se cuidar para que as ações de estudo, indicadas pelo autor, não sejam formalizadas como passos a serem seguidos de modo desvinculado da base teórica que lhe dá sustentação, retirando do professor a própria atividade de pensar a sua ação diante de contextos específicos da docência. Entendemos que:

Um sistema de princípios didáticos derivados de um referencial teórico assumido é condição para que o professor tenha pontos para ancorar as reflexões que necessariamente surgem no decorrer da atuação profissional. Assim, eles deixam de ser modelos ou simples técnicas engessadas, para se constituir em nortes teórico-metodológicos para a organização do ensino. (SFORNI, 2012, p. 485).

Nesse sentido, é importante compreender os princípios que estão na base das ações de estudo apresentadas por Davidov (1988), o que propicia ao professor o domínio teórico dessas ações, dando a elas o movimento necessário, conforme as situações concretas em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem.

Todavia, não raro, os cursos de formação de professores distanciam a discussão sobre a organização do ensino, dos fundamentos teóricos que lhe dão suporte. Por essa razão, as ações de ensino, muitas vezes, são realizadas de modo intuitivo, sem o devido fundamento em conhecimentos sobre o processo de aprendizagem conceitual em sua relação com o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, a análise do que a formação da atividade de estudo requer do trabalho docente suscita reflexões sobre as adversidades do trabalho escolar em uma sociedade de classes que, por não ter como perspectiva formativa o desenvolvimento humano integral, é marcado por políticas públicas empobrecedoras e redutoras da formação e da ação do professor. O conhecimento acerca do trabalho pedagógico que visa ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, constitui-se, assim, em um instrumento de resistência e enfrentamento das condições precárias de formação de estudantes e professores.

## Referências

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.V. O que é a atividade de estudo. 9. Приналичиидиска CD-ROM с записямиКаталога и текстовстатей о развивающемо обучении, пользовательзащищенотутратыинтересующейегоинформации. НомерстатьипоКаталогу:Ст. 158. *Revista Escola Inicial*, nº 7, ano 1999. Tradução: Ermelinda Prestes.

DAVIDOV, V. V., MÁRKOVA. A. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In. PUENTES, R. V; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: livro II*:

contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 189-210. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-506-0>.

DAVIDOV, V.V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MÚDRIK, A. B. (Ed.) *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Ed. Progreso, p. 118-144, 1991.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas a formação da atividade de estudo nos anos iniciais da idade escolar. In: KOSTIUK, G. S. e GAMEZO, P. F. (Orgs.) *Questões de Psicologia da aprendizagem e da educação*. Resumos de relatórios de pesquisa. Kiev, 1961. Disponível em [http://http://pedlib.ru/Books/1/0374/1\\_0374-142.shtml#book\\_page\\_top](http://http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-142.shtml#book_page_top).

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 159-168.

ILIENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, Alfredo Tecla. *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Aldorico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciência y personalidad*. Anexo. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Ensinar e aprender/aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em Didática. (s/d) Pesquisa: 22/10/2020.* <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>.

LIZZI, M. S. S. da S. *O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para organização do ensino*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SERCONEK, G. C. *Teoria do Ensino Desenvolvimental e aprendizagem: um experimento com conceitos de área e de perímetro*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.



SFORNI, M. S. F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

SFORNI, M. S. F. A trajetória da didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, p. 87-109, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640516>.

SFORNI, M. S. F. Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>.

SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (Orgs.). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica*. Curitiba: Editora CRV, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854443447.5>.

Recebido em dezembro 2020.  
Aprovado em fevereiro 2021.

# Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais

## Organization of children's learning activity in school: essential concepts and methodological principles

Ana Maria Esteves Bortolanza<sup>1</sup>

Anderson Borges Corrêa<sup>2</sup>

Neire Márcia da Cunha<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compreender os conceitos e os princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na organização da atividade de estudo das crianças. Por meio de uma revisão bibliográfica sobre as condições que favorecem o desenvolvimento psíquico infantil, considerando a metodologia de pesquisa genética de Vigotski e as teorias da atividade e da atividade de estudo, aponta um conjunto de subsídios teóricos e metodológicos necessários à organização da atividade de estudo das crianças no contexto escolar. Ao final, considera que o envolvimento das crianças em atividades de estudo desenvolvem desde o primeiro ano do Ensino Fundamental fornece as condições necessárias para a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico e da personalidade capaz de pensar, planejar, julgar e tomar decisões autonomamente, isto é, de criar e resolver novas situações de

### ABSTRACT

This article aims to comprehend the concepts and methodological principles needed by research teachers from the early years of Elementary School in the organization of children's learning activity. Through a bibliographic review on the conditions that favor child psychic development, considering Vigotski's genetic research methodology and the theories of activity and learning activity, it points out a set of theoretical and methodological contributions necessary for the organization of learning activity of children in the school context. Eventually, it considers that the involvement of children in developmental learning activities since the first year of Elementary School provides the necessary conditions for the formation and development of theoretical thinking and a personality capable of thinking, planning, judging and making decisions autonomously, that is, to create and solve new learning situations. Thus, it defends that the formation of theoretical thinking and learning behavior

<sup>1</sup> Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4608-2139>. E-mail: [amebortolanza@uol.com.br](mailto:amebortolanza@uol.com.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação Brasileira pela Universidade de Uberaba - UNIUBE, Uberaba-MG. Doutorando em Educação Brasileira no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9908-7684>. E-mail: [abc-anderson@outlook.com](mailto:abc-anderson@outlook.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7235-900X>. E-mail: [neiremc@gmail.com](mailto:neiremc@gmail.com).

estudo. Com isso, defende que a formação do pensamento teórico e do comportamento de estudo favorece a humanização da criança e constitui uma ferramenta de luta contra a exploração dos homens pelos homens.

**Palavras-chave:** Atividade de estudo. Desenvolvimento do pensamento teórico. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Teoria Histórico-Cultural.

favors the humanization of children and constitutes a tool to fight against the exploitation of men by men.

**Keywords:** Learning activity. Theoretical thinking development. Early years of Elementary School. Cultural-Historical Theory.

## 1 Introdução

Quando Vigotski (2004) escreveu sobre o significado histórico da crise da psicologia geral, em 1927, apontou que a necessidade de dar coerência ao conhecimento sobre os mecanismos e as leis da natureza humana era uma questão de primeira importância. Para ele, coerência significa estabelecer relações verdadeiras (conexões causais) entre dados heterogêneos e leis descontinuas, comprovar cientificamente os resultados provenientes de interpretações, avançar em métodos, conceitos e princípios fundamentais.

A necessidade de dar coerência ao conhecimento surgiu a partir do estado de dispersão que se encontrava a psicologia. Para Vigotski (2004), a psicologia ainda não era uma ciência; não havia uma lei geral ou princípios fundamentais. O que havia sido apresentado até aquele momento representava um montante de “materiais sobre a realidade bruta, uma considerável divergência de opiniões, uma série de frágeis tentativas de classificação e de generalizações empíricas de caráter puramente descritivo” (VIGOTSKI, 2004, p. 402).

O desenvolvimento posterior da psicologia sobre a base metodológica do materialismo dialético, que possibilita a elaboração de conhecimento verdadeiro e científico (VIGOTSKI, 2004), forneceu condições ao autor e seus seguidores – A. R. Luria e A. N. Leontiev – para que avançassem na compreensão de temas como a constituição do pensamento verbal, a natureza e o processo do desenvolvimento infantil e o papel da escola no desenvolvimento.

Conforme notou Veresov (2014, p. 132-133), hoje a psicologia histórico-cultural “fornece o entendimento básico correto da natureza dos fenômenos sendo estudados e possibilita que o próprio processo de desenvolvimento das formas

superiores e complexas do comportamento seja explicado e realizado metodologicamente”, no entanto, suas ideias metodológicas experimentais ainda não foram completamente apropriadas e concretizadas nas práticas de pesquisa e na escola. O legado de Vigotski não apresenta uma descrição metodológica organizada dos princípios experimentais (VERESOV, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que a necessidade de dar coerência ao conhecimento sobre os processos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, isto é, avançar na organização dos princípios metodológicos fundamentais, continua sendo uma questão de primeira importância para a Psicologia e a Educação.

Para compreender os conceitos e os princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores<sup>4</sup> dos anos iniciais do Ensino Fundamental na organização da atividade de estudo das crianças, propomos uma revisão bibliográfica sobre as condições que favorecem o desenvolvimento psíquico (cognitivo-afetivo) infantil, considerando a metodologia de pesquisa genética de Vigotski, organizada por Veresov (2014) como resultado da análise das descrições de vários estudos experimentais do autor, e as teorias da atividade (LEONTIEV, 1983) e da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999).

Com esse estudo, esperamos contribuir com subsídios teóricos e metodológicos essenciais na organização da atividade de estudo das crianças, de modo a possibilitar o desenvolvimento do pensamento abstrato e da personalidade infantil em suas máximas possibilidades.

## **2 O pensamento metodológico experimental de Vigotski**

Depois de fazer uma crítica aos modelos de pesquisa de natureza descritiva no campo da psicologia, que não explicam a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos em seu caráter dinâmico e sua complexidade, Vigotsky (1997) defendeu que a investigação científica precisa explicar as causas do desenvolvimento humano.

---

<sup>4</sup> Compreendemos, dessa maneira, professores que alimentam práticas de estudo e de investigação relacionadas aos seus anseios profissionais, vinculados ou não a Instituições de Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o objeto de investigação da psicologia passa a ser o processo de desenvolvimento psíquico humano, e o método derivado dele é o genético-experimental. A tarefa básica do pesquisador interessado em explicar o processo de desenvolvimento da criança é promover condições para o surgimento e o desenvolvimento de funções psíquicas tipicamente humanas, com base em princípios experimentais fundados no sistema de conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC), possibilitando reconstituir o processo de desenvolvimento experimentalmente e compreendê-lo teoricamente (LURIA; VIGOTSKI, 1992 apud VERESOV, 2014).

Isso significa que o pensamento metodológico de Vigotski, concretizado no método genético-experimental e analisado por Veresov (2014) no contexto da Teoria Histórico-Cultural, fornece subsídios importantes para o estabelecimento de um conjunto de conceitos e de princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores na organização de processos de ensino e de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento psíquico das crianças no contexto escolar.

Compreender o conceito de desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é vital. Promover desenvolvimento humano significa criar condições de aprendizagem que levem a um “processo complexo de reorganização qualitativa de um certo sistema, que inclui vários aspectos essenciais” (VERESOV, 2014, p. 132). Dito de outro modo, desenvolvimento é mudança qualitativa na consciência e na personalidade, nos modos de agir e de pensar.

Essas condições de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento estão vinculadas ao domínio de conceitos e de princípios metodológicos que consideramos necessários à prática investigativa experimental e ao ensino na organização de atividades especiais<sup>5</sup> que favorecem o desenvolvimento infantil, isto é, promovem mudanças qualitativamente superiores nos modos de pensar e de agir das crianças.

Embora Vigotski não tenha organizado textualmente os princípios da metodologia de pesquisa genético-experimental, uma análise das descrições dos estudos experimentais apresentadas na obra do autor possibilita elencar princípios básicos para a organização do ensino capaz de favorecer o desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Uma caracterização detalhada dessas atividades especiais que favorecem o desenvolvimento psíquico humano será realizada no tópico seguinte.

infantil, conforme defende Veresov (2014) ao apresentar uma organização dos cinco princípios fundamentais do pensamento metodológico de Vigotski.

O primeiro princípio de Vigotski, representado pela metáfora das sementes do desenvolvimento, estabelece que o ensino capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança é aquele que, observando o seu período de desenvolvimento psicológico, promove o desenvolvimento de funções psíquicas que ela já demonstre estar desenvolvendo ou, pelo menos, que haja indícios da possibilidade desse desenvolvimento, o que pode ser observado nos modos de pensar e de agir de cada criança.

Segundo Veresov (2014, p. 139-140),

O princípio das “sementes do desenvolvimento” significa que o estudo experimental deve começar revelando que a função em estudo está em seu estágio de “semente” (embrionário) e ainda não está desenvolvida. Não faz nenhum sentido organizar o processo de desenvolvimento de funções determinadas em um laboratório psicológico em uma situação quando esta função já está desenvolvida, quando a função em estudo está no estágio de “fruto”. Por outro lado, não faz nenhum sentido organizar o desenvolvimento de uma função que ainda não existe na mente da criança. O princípio das “sementes do desenvolvimento” ajuda o pesquisador a evitar esses polos extremos.

Estabelece-se que o desenvolvimento é favorecido quando o ensino parte de uma avaliação das condições da criança em relação a determinada função psíquica. A aprendizagem ocorre dentro do intervalo de possibilidades de desenvolvimento, ou seja, nos limites da zona de desenvolvimento iminente.

O segundo princípio se baseia na ideia de que toda função no desenvolvimento cultural da criança se constitui primeiramente nas relações sociais, entre as pessoas. Para que as relações sociais possibilitem a constituição de uma função psíquica na criança, é preciso que elas sejam fonte de conflito, contradição, evento dramático (VERESOV, 2014). Esse princípio do evento dramático é fundamental, porque um processo psicológico de qualidade superior se desdobra diante do drama ou conflito que ocorre entre as pessoas, afetando-as cognitivamente e emocionalmente e as mobilizando a agir (VIGOTSKY, 1997 apud VERESOV, 2014). Ele estabelece que a “relação verdadeira que se encontra na

base dos processos mentais e que deve ser desvelada” (VERESOV, 2014, p. 142) pelas próprias crianças, em colaboração com os professores e outros parceiros mais experientes, é a relação social dramática, um conflito, uma problemática. Sem esse conflito ou contradição interna na mente da criança, que gera nela necessidades de busca, as mudanças mentais não ocorrem.

Veresov (2014) explica que o ensino experimental de Vigotski com as crianças começa com esse evento dramático que elas devem experimentar nas situações coletivas. Trata-se de um conflito ou uma questão problemática criada no contexto das relações estabelecidas com elas e que, posteriormente, se propõem a respondê-la com a ajuda do professor e de outros parceiros mais experientes.

Nessa perspectiva, o evento dramático inaugura o processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um problema criado com as crianças e que, na perspectiva delas, precisa ser resolvido, conforme exemplificam Fleer, González Rey e Veresov (2017, p. 8):

Os eventos dramáticos podem ser experienciados na vida cotidiana, como os discutidos no Cap. 6, em que Angela fica chateada dentro do carro no caminho para a escola porque ela se esqueceu de pegar seus chapéus de aniversário para a festa planejada, ou como mostrado no Cap. 7, em que Dell se recusa a comer seu almoço. Essas rotinas diárias de ter almoço, a hora do banho ou ir para a cama podem criar momentos dramáticos que precisam ser resolvidos com sucesso. Os momentos dramáticos também podem se realizar em espaços educativos, onde as crianças encontram atividades que as afligem, como se discute no Cap. 5, quando Henry se preocupa com uma aranha encontrada na área externa. [...] El'Koninova (2002) mostrou que eventos carregados de aspectos emocionais são codificados em muitos contos de fadas, e as crianças devem passar por esses momentos se elas desejarem seguir o herói e resolver a tensão/conflito/cenário problemático na história. Esses momentos dramáticos ou crises criam as condições para o desenvolvimento emocional.

Saber conduzir os eventos dramáticos pelos quais passam as crianças nas situações cotidianas é importante para criar condições desenvolvêntes (que desenvolvem). Muitas vezes, as crianças já possuem questões que gostariam de discutir com os colegas, como a morte de um animal de estimação ou de algum familiar. A organização intencional de momentos na sala de aula para contar e

problematizar as experiências de vida das crianças com a cultura elaborada também pode favorecer o surgimento de questões problemáticas que as envolvem emocionalmente, como o desfecho inesperado de uma história.

Situações como essas, que possibilitam às crianças conversarem com os outros sobre o que querem ou gostam e se depararem com questões contraditórias que as afetam de maneira pessoal, as quais exigem mais conhecimento para serem superadas, podem criar conflitos internos e, com isso, condições desenvolventes.

Em terceiro lugar, o princípio vigotskiano da interação das formas culturais finais e primárias estabelece a ideia de que a constituição, na criança, das funções mentais tipicamente humanas em uma atividade especial só é possível devido à interação dela com as formas humanas já elaboradas (finais), presentes no meio social, mediante o diálogo com os outros. Numa situação de busca consciente, a interação das formas finais e primárias cria a força propulsora capaz de provocar transformação (VERESOV, 2014).

De acordo com Veresov (2014), é importante que as duas formas sejam percebidas com clareza pelas crianças e que as formas culturais elaboradas, contidas em objetos como mapas, livros literários, jornais, desenhos, esculturas, pinturas etc. estejam presentes e acessíveis a elas desde o início na situação educativa.

O quarto princípio estabelece como fundamental para o desenvolvimento humano o uso de ferramentas. Essas ferramentas, como a linguagem, esquemas, mapas, desenhos etc. são significações convencionais, isto é, signos criados e usados culturalmente para promover o desenvolvimento psíquico. Trata-se de ferramentas desenvolventes que o professor deve ter (além de criar outras com as crianças), mas que não são dadas às crianças sem que elas precisem. Para que as ferramentas utilizadas pela criança se tornem ferramentas de sua própria atividade psíquica, elas devem ser descobertas e utilizadas com a orientação dos professores e dos outros parceiros mais experientes culturalmente para resolver a questão problemática criada.

Conforme destaca Veresov (2014, p. 143),

O signo (ou sistema de signos) originalmente existe como uma ferramenta externa, e posteriormente ela se torna uma ferramenta



da atividade mediadora interna. O que é importante é que o signo (ferramenta externa da atividade) não deve ser dado pelo pesquisador à criança diretamente. Os processos de busca ativa e o encontro de um signo, assim como a transformação de toda a unidade e a transição das conexões diretas para conexões indiretas (mediadas), foram o foco dos estudos experimentais de Vygotsky sobre as origens da atividade mediadora.

Assim, as significações convencionais desempenham papel vital no desenvolvimento psíquico infantil, pois constituem ferramentas que, mediante a descoberta e o uso para resolver conflitos, passam a mediar a relação do pensamento com a realidade concreta, possibilitando que as crianças transformem a capacidade de pensar.

Por fim, o quinto princípio de Vigotski, cuja ideia precisa estar presente desde o primeiro momento do planejamento e da organização do ensino, estabelece que os resultados devem ser qualitativos. O que se identifica como novas funções que aparecem ao fim do processo educativo não define por si só os resultados de uma educação desenvolvvente. Assim,

Os resultados do desenvolvimento não são novas funções mentais superiores apenas, elas são “neofunções qualitativas” (Vygotsky 1998, p. 189). “Neofunção” é o resultado da reorganização de todo o sistema de funções, um novo tipo de *construção* da consciência da criança e das funções mentais (Vygotsky 1998, p. 190). Esse novo tipo de construção é o resultado da reorganização qualitativa de todo o sistema. (VERESOV, 2014, p. 144, grifos no original).

O que define, em última instância, os resultados de uma Educação Desenvolvvente é a mudança na consciência e na personalidade dos indivíduos, isto é, nos modos de pensar e de agir em vista de processos complexos transformadores que envolvem o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores – pensamento, linguagem, atenção voluntária, autocontrole da conduta etc. – e a reorganização qualitativa do desenvolvimento integral da criança.

Esses cinco princípios apreendidos da organização metodológica dos estudos experimentais de Vigotski estão inter-relacionados e se complementam uns aos outros. Eles representam um tipo de unidade dos requisitos básicos na organização de condições desenvolvventes para promover o desenvolvimento da personalidade e

da inteligência das crianças. Por isso, servem de guia para o estabelecimento de conceitos e de princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores na organização dos processos desenvolventes no contexto escolar.

### **3 A organização da atividade de estudo das crianças na escola**

O conceito de atividade é fundamental na psicologia soviética de base marxista, pois possibilitou uma série de estudos capazes de avançar em relação às explicações sobre o processo de desenvolvimento humano, que em outras correntes da ciência psicológica foi compreendido como uma resposta do indivíduo a um estímulo externo. Compreender o conceito de atividade na perspectiva desenvolvente de Vigotski é vital, pois sobre essa base se constitui o conceito de atividade de estudo, bem como outros conceitos de atividades que promovem desenvolvimento.

Na Teoria Histórico-Cultural, a atividade é compreendida como o processo de transformação da realidade por um indivíduo – também transformado por ela – que age criativamente sobre ela querendo fazê-lo e orientando-se pelo ensino intencional do outro mais experiente culturalmente. Por isso, diferente das atividades do cotidiano, que são livres, a atividade desenvolvente é um processo intencional orientado para a construção de um produto final, material ou espiritual que completa uma necessidade interna do indivíduo que a realiza em colaboração com um parceiro mais experiente (DAVÍDOV, 1999).

Leontiev (1983) estudou as interligações entre os processos do pensamento e as atividades tipicamente humanas, aquelas que envolvem a capacidade de planejar e realizar ofícios (costurar, construir edificações, entre outros) para a subsistência da vida em sociedade e elaborou a Teoria da Atividade.

Nessa teoria,

[...] a atividade consiste em uma unidade psicológica estrutural do pensamento na qual o homem, em contato com a realidade material, mediada e orientada pelos instrumentos e pelos signos (linguagem), apropria-se da característica, da essência, da materialidade da atividade tipicamente humana. Fato este que faz emergir na psique humana, simultaneamente ao contato material, a apropriação cognitiva do objeto, seu reflexo psíquico, que são a

representação mental do objeto e as generalizações daí decorrentes. (CUNHA, 2014, p. 26).

Sabemos que “[...] as aptidões, os conhecimentos e a técnica desenvolvidos na produção da vida material cristalizam-se nos produtos materiais, intelectuais e ideais” da atividade humana (LEONTIEV, 1983 apud SFORNI, 2008, p. 2). Ao apropriar-se da essência da materialidade das atividades, a psique humana apropria-se também de seu reflexo psíquico como imagem subjetiva da realidade objetiva e realiza novas e contínuas generalizações.

A materialidade da atividade transforma-se em material subjetivo da consciência e impulsiona o desenvolvimento da capacidade de classificação, síntese, análise, entre outros processos psíquicos implícitos na própria atividade, na solução dos desafios da vida em coletividade.

Os elementos estruturantes da atividade humana disseminados nas relações entre os homens são: os motivos-objetivos, as ações e as operações delas decorrentes (LEONTIEV, 1983). Nas palavras do autor,

[...] no fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas por seu reflexo psíquico, desprendem-se em primeiro lugar, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos – subordinadas a objetivos conscientes; e, finalmente, as operações que desprendem diretamente das condições para o alcance do objetivo concreto dado. (LEONTIEV, 1983, p. 66).

De acordo com as condições intrapsíquicas do sujeito e sua forma de se relacionar com a realidade em que vive, emergem as necessidades especificamente humanas. Essas necessidades impelem o sujeito a realizar as atividades com os objetos sociais, motivado e orientado por um objetivo específico, de modo cada vez mais consciente. Nessas condições, o objetivo que guia as ações permite o encontro das necessidades humanas com a atividade desenvolvida, porque está orientado pelo motivo que coincide com suas necessidades.

Nessa perspectiva, o motivo que orienta as atividades as difere umas das outras, pois, estando relacionado aos desejos e às necessidades humanas, ele define seus conteúdos e seus tipos. Para alcançar o objetivo em uma atividade são

desenvolvidas diferentes tarefas, ações e operações (pensadas ou materiais). Segundo Leontiev (1983), as ações estão ligadas a objetivos que têm relação com o motivo que gerou a atividade, e as operações, às condições em que tais ações são realizadas.

Em consonância com Leontiev, Elkonin (1987) reitera que “Uns tipos de atividade são, em uma etapa dada, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros, menos. Um desempenham o papel essencial no desenvolvimento; outras, um papel subordinado” (LEONTIEV apud ELKONIN, 1987, p. 108).

Em cada etapa da vida há uma atividade que atua como força propulsora, como linha principal de desenvolvimento, não por ser a predominante naquela etapa, mas por ser aquela por meio da qual as funções psíquicas tipicamente humanas (memória lógica, atenção voluntária, autocontrole da conduta, linguagem, pensamento, entre outras) se desenvolvem em sua plenitude, constituindo sua inteligência e sua personalidade. Essa atividade que atua como força propulsora pode ser definida como a atividade que, em determinada etapa da vida, se torna a principal fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. “Por isso não devemos falar da dependência do desenvolvimento psíquico enquanto atividade em geral, senão enquanto a atividade principal” (LEONTIEV apud ELKONIN, 1987, p. 108).

Nesta perspectiva, Vigotski (1996) esclarece que, na infância, entre os três e seis anos, aproximadamente, a atividade que mobiliza e orienta a linha central de desenvolvimento da criança é o jogo protagonizado ou, como conhecemos, a brincadeira do “faz de conta”. Elkonin (1987) alerta que, por meio das protagonizações dos diversos papéis sociais exercidos pelos adultos nas atividades humanas, a criança pré-escolar se apropria dos significados das relações humanas, dos objetivos, dos motivos e dos sentidos cristalizados nelas.

Quando a criança vivencia na situação do “faz de conta” os diferentes papéis sociais vividos pelos adultos, ela os incorpora em seu sistema de relações e desvela os sentidos e os significados sociais atribuídos a eles. Ao moldar os sentidos e significados sociais das relações humanas na vivência da brincadeira, ela modela sua personalidade e transforma o modo de se relacionar com a coletividade com a qual convive. Segundo Elkonin (1987), é sobre essa premissa

que se forma o desejo e a necessidade de realizar uma atividade séria, valorada e relevante socialmente: a atividade de estudo.

Dos sete aos doze/treze anos, de acordo com Vigotski (1996) e Elkonin (1987), a atividade que mobiliza e orienta o desenvolvimento da criança é a atividade de estudo. Nessa atividade, motivada pela necessidade de compreender e apropriar-se dos processos que envolvem as ações humanas ligadas aos objetos socialmente elaborados, e dos modos contidos nessas relações, “[...] tem lugar uma intensa formação de forças intelectuais e cognoscitivas da criança” (Elkonin, 1987, p. 119), que criam as condições e as necessidades para a apropriação dos conhecimentos científicos e a ampliação da capacidade de compreensão do mundo, porque, por meio dessa formação, ou seja, da atividade de estudo, a criança experiencia ações de reflexão, análise, síntese, planejamento entre outras, nas relações com os parceiros mais experientes com os quais convive.

É importante compreender que a diferença fulcral entre a atividade de estudo e as outras atividades principais “[...] é que o seu objetivo e seu resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade” (ELKONIN apud REPKIN, 2003, p. 4), que busca apropriar-se de conhecimentos científicos que expressem a essência dos objetos da realidade e a relação lógica do geral com o particular (DAVIDOV, 1999) e, nesse caminho, transforma sua forma de pensar e de agir.

A mudança é no sujeito aprendente, no seu jeito de ser, na sua forma de perceber e se relacionar com mundo. A pessoa se descobre como sujeito da/na ação. Ao agir sobre a realidade, se transforma enquanto sujeito ativo/agente. O seu processo de desenvolvimento adquire características de consciência, passa a ser dirigido por objetivos. E, de acordo com suas condições e necessidades, ocorre a autotransformação do sujeito cognoscente (de conhecimento) e de sua personalidade (REPKIN, 2003, p. 4-5).

Desse modo, o sujeito se constitui enquanto personalidade humana na e pela atividade que desempenha. Mergulhada no universo dos objetos socialmente elaborados que envolvem as ações humanas, na dinamicidade contraditória da realidade, paulatinamente, a criança sente necessidade de apreender os

procedimentos dessas ações de modo a participar ativamente do processo de humanização. Para isso, necessita apropriar-se dos conhecimentos elaborados pela humanidade, dos conhecimentos científicos, e objetivá-los como forma de ampliar suas condições de compreensão da vida à sua volta.

A atividade de estudo consiste em um conjunto de elementos específicos que provocam a formação e o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança e possibilitam a aprendizagem de uma metodologia científica para pensar e estudar a partir da transformação das aprendizagens por ela vivenciadas (DAVIDOV, 1999). O pensamento abstrato ou teórico significa “poder de julgamento”, isto é, a “capacidade de julgar se um determinado caso ou determinado fato submete-se a determinadas regras” (ILYENKOV, 2007, p. 10). Nesse sentido, nos apropriamos do pensamento como bem cultural quando aprendemos a julgar e, sobretudo, a pensar nas contradições, tentando revelar uma solução lógica dos problemas a partir dos aspectos contraditórios da vida.

Aos poucos, de acordo com suas condições e necessidades, a criança torna-se sujeito/agente, isto é, torna-se uma “pessoa que sabe como ensinar a si mesma, determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível” (DAVIDOV, SLOBODCHIKOV, TSUKERMAN, 2003, p. 4).

Assim, com base no pensamento metodológico de Vigotski (VERESOV, 2014) e nas teorias da atividade (LEONTIEV, 1983) e da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999), consideramos que o primeiro princípio metodológico fundamental na organização da atividade de estudo das crianças é o estabelecimento pelos professores de objetivos qualitativos possíveis de serem alcançados por elas.

Deve-se partir de uma avaliação das condições das crianças em relação a seu nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento iminente, pois a aprendizagem ocorre dentro do intervalo de possibilidades de desenvolvimento. O ensino deve incidir sobre as funções psíquicas que já estejam se desenvolvendo ou que, pelo menos, haja possibilidades de desenvolvimento delas.

Os resultados do desenvolvimento são apropriações de novas funções psíquicas e modificações (reorganização) na consciência e na personalidade das

crianças, isto é, nos modos de pensar e de agir delas. Para promover o desenvolvimento integral da personalidade, é importante, no trabalho de estudo,

[...] focá-lo como atividade integral. Assim, os indicadores de eficiência não serão só as ações de estudo do aluno, mas também a proposição, por ele mesmo, das tarefas e objetivos destas ações; não só os métodos de trabalho da criança com o material didático, mas também os meios de controle e avaliação, de autorregulação do próprio comportamento de estudo etc. (DAVIDOV, 2019, p. 192).

Desse modo, ao longo do caminho de aprendizagem de conceitos científicos, as crianças se apropriam de um método científico para estudar, que envolve as capacidades de elaborar novas tarefas de estudo com base em objetivos específicos, realizar as ações de estudo com os materiais da realidade sensível e controlar e avaliar as ações ao longo da tarefa de estudo. Dessa maneira, as crianças transformam a capacidade de pensar.

O segundo princípio metodológico fundamental é o planejamento de uma situação que favoreça a criação gradual e ininterrupta das necessidades internas da criança em relação à aprendizagem de conceitos. Deve-se criar as condições para o surgimento da necessidade de criar, de aprender, de descobrir as ações e relações, implícitas e explícitas, no processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais que sustentam as atividades humanas.

Para Davidov (1999), é na busca pelos segredos que se revelam nesse processo, de apropriação e objetivação, que o desejo de apreender se estabelece, na experimentação das situações vivenciadas com o objeto cognoscível. Por esse motivo, a base criativa ou transformadora é fundamental.

Entendemos com Vigotski (2009) que a base criadora ou transformadora se consubstancia na atividade combinatória ou criadora de nosso cérebro, orientada e cristalizada nas e pelas ações e relações humanas. Essa atividade se fundamenta em “um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Sua essência está intimamente ligada à capacidade criadora do cérebro humano de planejar, imaginar, estabelecer conexões, projetar e

objetivar-se, proporcionando às pessoas condições de planejar, construir e alterar os acontecimentos presentes e projetar-se no desenvolvimento futuro.

Ao entender com Vigotski (2010, p. 275) que “[...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem” e que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos, primeiro, o social, então o psicológico” (VIGOTSKY, 1997 apud VERESOV, 2014, p. 141), consideramos que esse princípio do planejamento de uma situação para possibilitar que a criança crie necessidades próprias de aprender consiste na organização intencional de um evento social dramático (VERESOV, 2014).

Trata-se de problematizar, junto com as crianças, numa relação interpsicológica por meio da linguagem, situações do cotidiano ou experiências com a cultura elaborada e criar conflitos que as afetem de maneira pessoal (cognitivamente e emocionalmente), os quais, na perspectiva delas, precisem ser resolvidos mediante a aprendizagem de novos conceitos com a ajuda de alguém mais experiente.

O terceiro princípio metodológico na organização da atividade de estudo é o planejamento com as crianças da tarefa de estudo. Elkonin (1986; 1987) identifica a tarefa de estudo como a unidade basilar desse tipo particular de atividade. Segundo as palavras do autor,

*A tarefa de estudo é a unidade básica (célula) da atividade de estudo. É necessário distinguir estritamente a tarefa de estudo dos diferentes tipos de tarefas práticas que surgem perante a criança no transcurso de sua vida [...]. A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas reside em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante [...]. (ELKONIN, 1986, p. 99-100, destaques nossos).*

Para o autor, a célula da atividade de estudo é a tarefa de estudo. Em sua essência, ela implica mudanças na pessoa que age na atividade. Desse modo, em uma organização adequada, a criança que se põe em atividade de estudo, que se envolve inteiramente, isto é, cognitivo-afetivamente, ao realizar a tarefa de estudo, muda a forma de se relacionar com os acontecimentos da vida que a rodeiam, com os outros parceiros da atividade e consigo mesma, porque a principal mudança nesse tipo de atividade ocorre no aprendente.



Uma condição para a atividade de estudo, destacada por Davidov (1999), consiste em gerar na criança a necessidade de executar ações e operações adequadas à resolução das tarefas de estudo propostas. Nesse sentido, o autor assinala que o papel essencial do professor se encontra no fato de oferecer as condições necessárias para que a tarefa seja solucionada e transformada por métodos dos quais a criança ainda não se apropriou totalmente. As ações e as operações devem se centralizar entre o que a criança conhece e o que ainda lhe é desconhecido.

Segundo Davidov (1986), há seis ações essenciais para o cumprimento da tarefa de estudo de conceitos científicos, as quais podem ser compreendidas como princípios metodológicos derivados do princípio do planejamento da tarefa de estudo.

Para iniciar o domínio de determinado conceito, professores e crianças precisam analisar o conteúdo do objeto a ser estudado – um conto, por exemplo -, buscando identificar e registrar sua propriedade principal, aquilo que exprime a origem e a ideia geral do objeto. Analisam-se, também, junto com as crianças, outros objetos semelhantes para identificar as regularidades da ideia geral, de modo a obter uma generalização do conceito e, assim, determinar, pela capacidade de síntese, o núcleo do conceito, separando as propriedades acessórias das substanciais (universais). O objetivo é possibilitar que as crianças construam uma abstração geral e substancial do objeto em estudo.

Na segunda ação, é feita a modelação do núcleo do conceito encontrado. Trata-se de trabalhar com um modelo visual que represente a organização estrutural do conceito. Para o conceito de conto, pode-se construir junto com as crianças um desenho, ou um esquema que represente a ideia principal dele.

Esses modelos ajudam as crianças a generalizarem e abstraírem as propriedades implícitas e explícitas, gerais e específicas, do conteúdo do conceito. Eles são formas diferentes de representar a relação universal organizadora do objeto encontrada na primeira ação de estudo, por meio de diferentes linguagens – gráfica, simbólica, plástica –, fixando, por esse meio, as características internas do objeto.

Na terceira ação, o modelo construído é transformado de modo que suas propriedades sejam estudadas. O estudo de um modelo visual que representa a forma estrutural de um conto pode ser feito por meio do desmembramento de suas partes,

quebrando sua sequência lógica, e da análise das implicações da reordenação delas; e, também, por meio da desconstrução e construção do texto para evidenciar a importância da posição de determinados elementos, como os conectivos temporais etc.

Na quarta ação, constrói-se uma tarefa particular relacionada ao conceito elaborado de forma colaborativa e sistemática. Considerando ainda o exemplo dado, pode-se realizar a construção de um texto no gênero conto, garantindo que o professor e as crianças trabalhem juntos para cumprir a tarefa com sucesso mediante o uso de signos (ferramentas) e a interação com as formas culturais elaboradas (finais) presentes no contexto do processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, o controle e a avaliação constituem duas ações importantes para a realização de todas as ações anteriores, pois possibilitam às crianças julgarem e (re)organizarem suas ações durante a atividade de estudo – por exemplo, diante de hipóteses formuladas pelos professores que precisam ser refutadas – e, também, determinarem a eficácia do próprio processo de assimilação do procedimento geral estudado.

Essas ações de controle e de avaliação provocam duas percepções: analisar o alcance ou não do objetivo proposto na tarefa de estudo e a adequação ou não do processo de planejamento e execução da atividade de estudo. Essa situação favorece a tomada de consciência, pelas crianças, sobre o seu desempenho no processo vivido e a ampliação da capacidade de compreensão, apreensão e objetivação dos objetos sociais postos nas relações humanas, por meio dos saberes científicos.

A reflexão e a ação sobre o conteúdo da atividade de estudo aliadas às condições em que se dá a apropriação desse conteúdo pelo sujeito, são elementos essenciais na constituição da autonomia no desenvolvimento das tarefas de estudo, uma vez que, como “sujeito/agente” da atividade, a criança toma consciência do processo desenvolvido. De acordo com as condições que vivencia, ao agir e refletir sobre as contradições da realidade, ela se torna a “pessoa que sabe como ensinar a si mesma, determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível” (DAVIDOV, SLOBODCHIKOV, TSUKERMAN, 2003, p. 4).

Ao desenvolver as seis ações da tarefa de estudo, a criança percebe as mudanças e as reestruturações ocorridas na tarefa de estudo, provocando generalizações e abstrações das propriedades gerais e específicas do conteúdo dela. Além disso, com a ajuda do professor e de outros parceiros mais experientes, a criança estabelece relações com os novos modos e possibilidades de ações e operações envolvidas na solução da tarefa (análise-síntese, reflexão, ação no plano mental), construindo seu sistema estrutural básico de resolução, para posteriormente utilizá-lo na resolução de situações similares. Ela deve se apropriar dos processos imbricados nas ações e operações para que o sistema estrutural de solução da tarefa, modificado na própria ação, seja fonte de novas generalizações em situações posteriores.

Na atividade de estudo, a ação, antes experimentada, passa a ser uma ação pensada, torna-se uma ação do pensamento, condição que promove a aprendizagem da criança para além de suas percepções imediatas da realidade, indo ao encontro dos sentidos e significados implícitos e explícitos na ação, tornando-a cada vez mais consciente. Neste movimento, ampliam-se os sentidos e significados que foram atribuídos antes. “O sentido desprende-se da ação por meio de outra ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 33), da ação do pensamento. Nessa ação-pensamento, se apoia toda a rede conceitual da criança, tendo presente a ideia de que “[...] a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 290).

Desse modo, ao mediatizar o sistema de relações da criança com os objetos elaboradas pela humanidade ao longo do tempo, uma atividade de estudo adequadamente organizada desencadeia neoformações emocionais e cognoscitivas nos escolares. Ao promover a criação e o desenvolvimento de procedimentos e estratégias cognoscitivas, gera o acúmulo qualitativo e quantitativo do processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais, levando a criança a formar e desenvolver motivos e necessidades qualitativamente mais amplas e complexas, propiciando o desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Esse movimento origina a reestruturação do desenvolvimento como um todo, de maneira única e singular, que culmina no surgimento de novas atividades principais.

#### 4 Considerações finais

O que propomos com este artigo é avançar na organização dos princípios teóricos e metodológicos fundamentais que auxiliam professores pesquisadores no planejamento e na realização, com as crianças, de atividades que favorecem o desenvolvimento psíquico infantil, em especial, a atividade de estudo, cujo principal resultado é o desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares e a aprendizagem de uma metodologia científica para pensar e estudar. Estabelecemos como objetivo compreender os conceitos e os princípios metodológicos fundamentais para organizar esse tipo de atividade, que atua de forma intensa, impulsionando o desenvolvimento da criança em idade escolar.

Para atingir esse objetivo e apresentar um conjunto de conceitos e de princípios metodológicos fundamentais para promover a atividade de estudo das crianças, realizamos um estudo bibliográfico sobre as condições que favorecem o desenvolvimento psíquico infantil em três momentos da Teoria Histórico-Cultural, por assim dizer. Primeiro, buscamos compreender o pensamento metodológico experimental de Vigotski conforme apresentado pelo estudioso da THC, Nikolai Veresov. Em seguida, relacionamos as categorias do pensamento metodológico vigotskiano aos ensinamentos de Leontiev e de Davidov sobre a formação e o desenvolvimento da atividade humana desenvolvente e da atividade de estudo que promove o desenvolvimento do pensamento teórico, respectivamente, buscando estabelecer pontos teóricos e metodológicos que sustentam a organização da atividade de estudo na perspectiva da Educação Desenvolvente.

Conforme apresentamos, trata-se, principalmente, dos conceitos de desenvolvimento, zona de desenvolvimento iminente, evento dramático, atividade, atividade de estudo e pensamento teórico. Acreditamos que a organização da atividade de estudo na perspectiva desenvolvente é possível quando o objetivo do ensino é o desenvolvimento qualitativo da personalidade das crianças, e a função psíquica a ser desenvolvida se encontra no intervalo que indica a possibilidade de seu desenvolvimento. Uma atividade guiada pelas próprias necessidades e motivos das crianças, criados em um evento social dramático, junto com os colegas e o(a) professor(a) por meio da linguagem, pode levá-las a esse tipo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a necessidade interna de aprender conceitos aliada ao desenvolvimento de tarefas colaborativas que respondem a essa necessidade e possibilitam, além de tudo, a aprendizagem do método de conhecimento, caracterizam a atividade de estudo capaz de promover o desenvolvimento integral da criança.

Metodologicamente, estabelecemos que a organização da atividade de estudo é sustentada por três princípios fundamentais. Deve-se (1) planejar com base em objetivos qualitativos e a partir de uma avaliação das condições psíquicas da criança, pois a atividade de estudo é um processo essencial, único e singular de desenvolvimento da autonomia da criança, o qual, de acordo com suas condições específicas, deve torná-la cada vez mais consciente do lugar que ocupa na coletividade. Cada instância desse processo deve ser pensada e compreendida como uma unidade que constitui o todo complexo; (2) realizar um evento social dramático para favorecer a criação das possibilidades de desenvolvimento (necessidades internas); (3) organizar a tarefa de estudo com as crianças com base nas ações para apropriação e objetivação de conceitos científicos, garantindo que elas tomem consciência das capacidades envolvidas nessas ações (análise-síntese, reflexão, ação no plano mental). Apontamos que, para isso, promove-se (3.1) a abstração inicial da ideia geral do conceito; (3.2) a modelação visual da estrutura do conceito; (3.3) a transformação do modelo visual construído; (3.4) a realização de tarefas particulares envolvendo o conceito estudado; (3.5) o controle e (3.6) a avaliação das ações realizadas durante a realização da tarefa de estudo.

Todas essas ações põem em movimento o processo de apropriação e objetivação dos conceitos científicos, com foco no desenvolvimento da consciência teórica e da personalidade infantil. Acreditamos que o envolvimento das crianças em atividades de estudo desenvolvendo, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, fornece as condições necessárias para elas participarem efetivamente desse processo e se desenvolverem como seres capazes de pensar, planejar, julgar e tomar decisões autonomamente, isto é, de criar e resolver novas situações de estudo. A formação de sujeitos livres e autônomos por meio da prática educativa, que promove o desenvolvimento da consciência teórica ou abstrata, favorece a humanização da criança e constitui uma forma de luta contra

a exploração dos homens pelos homens, “a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital” (MESZÁROS, 2005, p. 18).

No entanto, a organização, na escola, de condições desenvolvimentes como essas depende, dentre muitos fatores, da intencionalidade das práticas pedagógicas com as crianças, da apropriação, pelo docente, de fundamentos teóricos e metodológicos e de comportamento investigativo para avaliar e (re)organizar o trabalho com as crianças. Nessa perspectiva, esperamos que esse conjunto de conceitos e de princípios metodológicos fundamentais apresentado sirva como fundamentação e caminho para possibilitar novos avanços na área.

## Referências

- CUNHA, N. M. *O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba. 2014.
- DAVÍDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, aug.1988.
- DAVÍDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. *Revista Escola inicial*, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999.
- DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, M.; JENSEN, U. J. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.
- DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V.I.; TSUKERMAN, G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2003. Artigo. Mimeografado.
- DAVIDOV, V. V. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-506-0>.
- ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: setting the stage*. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Orgs.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Cham: Springer, 2017, p. 1-15. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1).

ILYENKOV, E. V. Our schools must teach how to think. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul. ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405450402>.

LEONTIEV, A. N. El problema de la Actividad en la Psicología. In: LEONTIEV, A. N. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 45-61.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul. ago. 2003.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

VERESOV, N. Refocusing the lens on development: towards genetic research methodology. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. (Org.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: transforming visuality*. Cham: Springer, 2014. p. 129-149. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_8).

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

VIGOTSKY, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. 3 v. p. 97-120.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-420.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. *Revista GIS*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A atividade criadora do homem: a trama e o drama*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da palavra*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em dezembro 2020.  
Aprovado em fevereiro 2021.

# O desenvolvimento das neofomações psíquicas na atividade de estudo

The development of psychic neoformations in learning activity

*Cleber Barbosa da Silva Clarindo*<sup>1</sup>

---

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo fazer uma discussão sobre a relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento das neofomações psíquicas das crianças em idade escolar. Para a análise dessa relação, utilizamos o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural. Partindo dos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, zona de desenvolvimento próximo e atividade, buscamos explicitar como a organização da atividade de estudo constitui-se como um meio fundamental para que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental se apropriem das principais neofomações psíquicas dessa etapa da vida, que são as capacidades próprias do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental. O seu desenvolvimento tem relação direta com a organização da atividade de ensino que orienta a aprendizagem dos escolares no início do processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Educação. Atividade de Estudo. Capacidades do Pensamento Teórico.

## ABSTRACT

This article aims to discuss the relationship between learning activity and the development of psychic neoformations in schoolchildren. For the analysis of this relationship, we used the theoretical framework of Cultural-Historical Theory. Starting from the concepts of learning, development, zone of proximal development and activity, we tried to make explicit how the organization of learning activity is a fundamental means for the students of the Early Years of Elementary Education to appropriate the main psychic neoformations of this period of life, that are the capacities of theoretical thinking: analysis, reflection and mental planning. Their development is directly related to the organization of teaching activity that orients schoolchildren learning that is offered to children at the beginning of schooling process.

**Keywords:** Education. Learning Activity. Theoretical Thinking Capabilities.

---

## 1 Introdução

Como já classicamente difundida pelos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo é a forma principal de atividade das crianças em idade escolar, tendo papel essencial no processo de desenvolvimento da personalidade das crianças entre 6 e 10 anos. Dada essa importância, a compreensão das neofomações psíquicas deve ser objeto de qualquer processo educativo que vise ao desenvolvimento das

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília - Professor da Rede Pública Estadual de São Paulo - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2668-2068>. E-mail: [cleber.clarindo@unesp.br](mailto:cleber.clarindo@unesp.br).



máximas possibilidades humanas, pois são elas que permitem aos seres humanos a compreensão da realidade em sua totalidade.

Pensar o processo educativo implica planejar, sistematizar e organizar a ação pedagógica que, por meio dos conhecimentos científicos, produzidos historicamente pela humanidade, levará à constituição de novas capacidades psíquicas no sujeito à medida que este se insere ativamente no processo de aprendizagem. Essas capacidades resultam do desenvolvimento e da efetivação de um conjunto de neoformações psíquicas humanas, efetivadas pela apropriação dos conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, dialeticamente, uma forma para apropriação desses conhecimentos.

Nesse contexto, compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é essencial para a análise da relação entre atividade de estudo e o desenvolvimento das neoformações das crianças em idade escolar.

## **2 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural.**

A partir das contribuições de Vigotski (1896-1934), o desenvolvimento humano passa a ser compreendido em outro patamar; antes dos trabalhos do psicólogo soviético, a compreensão sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento era pautada pelo entendimento de que esses processos se davam em uma curva sempre ascendente, ou seja, em um processo baseado em uma evolução biológica.

Em contraposição a essa concepção, Vygotski (2012, p. 29) distingue, na ontogênese humana, duas raízes para o processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que, embora sejam de naturezas diferentes, unem-se, indissolúvelmente, nesse percurso: de um lado, os “processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho”, e, de outro, “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais” como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, etc., caracterizando a condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, em oposição a uma concepção tradicional que não conseguia diferenciar os aspectos biológicos

e culturais do desenvolvimento, confundindo ambos e ocasionando, em consequência, uma visão simplista para um fenômeno tão complexo.

Vygotski (2012) propõe uma compreensão dialética da relação aprendizagem-desenvolvimento, implicando que, para compreender a totalidade do desenvolvimento humano, é necessário considerar a dinâmica de contradições, de confrontos entre o natural e o histórico, o biológico e o cultural e entre o orgânico e o social, que decorrem da inserção dos sujeitos na prática social.

A base desse processo são as formas primitivas de conduta humana vinculadas às funções psicológicas elementares, a partir das quais formam-se as condutas superiores, em um processo de lutas e de superação, por incorporação, dessas estruturas. O que antes era entendido como uma linha reta pela psicologia tradicional, agora é compreendido como um conjunto de rupturas entre as estruturas antigas e as novas formas de conduta, caracterizando um desenvolvimento que se faz por saltos revolucionários.

O efeito que a concepção vigotskiana de desenvolvimento psíquico tem na organização do ensino é uma transformação radical no processo educativo. Se, antes, a educação era meramente um processo de adaptação das crianças ao ritmo de seu desenvolvimento natural, que considerava seguir os caminhos, os limites das formas de percepção e de pensar dos sujeitos, agora, do novo ponto de vista, necessário se faz superar os limites biológicos e entender o desenvolvimento humano como movimento dinâmico de relações entre forças naturais e culturais, pelo qual transformam-se e estruturam-se as aptidões e capacidades históricas e sociais, caracterizando um processo complexo de mudanças radicais no curso do desenvolvimento humano.

Outro aspecto a ser considerado na compreensão do processo de superação das concepções que naturalizam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento próximo (também conhecida como proximal, potencial, iminente). A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vygotski (2001), considera, por um lado, um nível de desenvolvimento real, que pode ser definido como as formas já estabelecidas das

funções e capacidades psicológicas e, por outro lado, uma zona de desenvolvimento que se refere às funções ainda em processo de formação.

O nível de desenvolvimento real compreende, então, formas de conduta e ação que os sujeitos têm formadas em um determinado período do seu desenvolvimento e revela a capacidade para solucionar problemas e realizar tarefas autonomamente. Demonstra o que a criança pode fazer em uma determinada circunstância da realidade, naquele momento específico, indicando que os processos intelectuais estão em consonância com os ciclos de desenvolvimento já conquistados. Por outro lado, a zona de desenvolvimento próximo compreende a potencialidade das capacidades humanas que estão em processo e orienta, quando uma criança não consegue realizar determinada atividade sozinha, a atuação docente ou de outra criança mais experiente, que mobilizará suas funções em processo de formação, e ela chegará, progressivamente, a uma nova aprendizagem e conseqüente desenvolvimento.

Nessa relação dinâmica entre processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando-se, principalmente, os processos que ainda estão por vir, em movimento, está a possibilidade de a criança, em meio a ações de cooperação, se apropriar de novos conhecimentos e desenvolver suas funções psicológicas superiores. Nas palavras de Vigotskii (1988, p. 113), “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. Isso implica a relevância de situações em que haja ação conjunta, diálogo, colaboração, troca de experiências e interação entre pessoas; fatores essenciais para que esse processo gere o desenvolvimento que “é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança” (VYGOTSKI, 2001, p. 241).

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assim entendida, funda-se sobre uma lei geral segundo a qual “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico” (VYGOTSKI, 2012, p. 150). Compreendemos, a partir dessa lei, que por detrás de todas as formas superiores de conduta se encontram, como origem, as relações sociais, ou seja, que todas as funções psíquicas superiores constituem-se como resultados internalizados de origem social.

A ação pedagógica que se orienta pelos fundamentos teóricos que consideram a compreensão dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e os conceitos de zona de desenvolvimento próximo e da lei geral do desenvolvimento consegue, no encaminhamento do trabalho educativo, determinar os futuros passos do processo de desenvolvimento infantil. Desta forma, busca examinar o que já foi apropriado pela criança e procura criar meios adequados de organização pedagógica, visando à formação de funções psíquicas superiores.

A atividade de estudo, em sua estruturação, considera esses fundamentos como essenciais para o desenvolvimento das neofomações psíquicas próprias das crianças escolares (DAVYDOV, 1999). Mas, como esse processo se estabelece? Qual a base para o desenvolvimento das neofomações psíquicas nos seres humanos? Discutiremos o assunto a seguir, enfatizando a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978; 2004).

### **3 A atividade como elemento prático de desenvolvimento das neofomações psíquicas humanas**

A teoria da atividade torna-se fundamental para a compreensão da relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento das neofomações psíquicas das crianças em idade escolar. Tal como concebida por Leontiev e seus colaboradores, essa teoria defende que o desenvolvimento dos seres humanos ao longo da história acontece graças aos avanços no processo produtivo da humanidade, reflexo da evolução das formas de produção que se efetivam pelo trabalho, atividade que medeia as relações do homem com a natureza. A universalização desse processo e o grande acúmulo de riquezas materiais e culturais daí decorrente são as fontes essenciais para o desenvolvimento do próprio homem como ser social.

A atividade é, pois, uma característica essencialmente humana de transformação da realidade que tem a capacidade de promover a formação dos meios mais desenvolvidos de reflexo da realidade, estabelecidos de maneira tão complexa que permitem aos seres humanos a produção de seus próprios meios de subsistência, que resultam das relações produtivas e sociais historicamente constituídas pela humanidade. Em meio a essas relações, encarnadas nas mais

diversas atividades humanas, que expressam as condições materiais de vida dos sujeitos, tem origem o psiquismo humano (LEONTIEV, 2004).

Em outros termos, por meio da atividade, condicionada pelos modos de vida, trabalho e relações sociais permeadas pela linguagem, desenvolvem-se todas as funções psíquicas superiores. O psiquismo é, então, compreendido como uma forma peculiar decorrente da atividade; é produto que deriva das relações materiais do homem em sociedade. Entendemos que a atividade material externa, no processo de inserção do homem em sua realidade histórico-cultural, transforma-se em atividade interna, em atividade de sua própria consciência (LEONTIEV, 1978).

Essa compreensão implica a necessidade de analisar como está estruturada a atividade, reconhecida como meio de compreender o desenvolvimento psíquico humano, porque está nela o movimento vivo do processo de relação entre o homem e sua realidade, estando aí presentes todos os elementos que constroem e objetivam essa relação. A compreensão acerca da estrutura da atividade possibilita ir aos fundamentos das relações entre a atividade dos homens e o desenvolvimento das suas neofomações psíquicas.

Da compreensão da forma pela qual está estruturada a atividade e sua influência no desenvolvimento das neofomações psíquicas humanas resulta sua relevância teórica, metodológica e conceitual: primeiro porque na estrutura da atividade está a base para a análise da atividade de estudo como atividade principal das crianças em idade escolar e, segundo, porque está também na atividade o fundamento para a compreensão do processo de desenvolvimento das neofomações psíquicas dessas crianças, as suas capacidades de análise, reflexão e planificação mental que, ao serem desenvolvidas durante a atividade de estudo, conduzem à formação do pensamento teórico, o pensamento estruturado por meio de conceitos.

Para a compreensão da atividade humana não podemos partir de um conceito geral, abstrato, porque

[...] a rigor, nós nos ocupamos sempre de atividades *particulares*, cada uma das quais responde a determinada necessidade do sujeito, tende ao objeto dessa necessidade, desaparece quando essa necessidade é satisfeita e torna a reproduzir-se, talvez já em

condições totalmente distintas e modificadas. (LEONTIEV, 1978, p. 81, tradução nossa, grifo no original).

A característica que essencialmente diferencia uma atividade de outra é, então, o seu caráter objetivo; encontra-se no objeto da atividade a orientação para o sujeito da atividade. Nas palavras de Leontiev, “o que distingue uma atividade de outra, é a diferença de seus objetos, já que é o objeto da atividade que lhe confere determinada orientação” (LEONTIEV, 1978, p. 82, tradução nossa).

Essa natureza objetual da atividade engendra tanto a necessidade de sua realização como orienta o sujeito no processo de satisfazê-la. Na relação entre a necessidade sentida pelo sujeito e a busca de um objeto que a satisfaça, surge o motivo para agir na direção da conquista desse objeto. Assim, o motivo concreto da atividade está no próprio objeto, que busca sempre a satisfação de uma necessidade: todo motivo da atividade é sempre uma necessidade objetivada que conduz o sujeito à ação (LEONTIEV, 1978).

Desse ponto de vista, “não há atividade sem motivo: atividade não motivada não é uma atividade carente de motivo, e sim, uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1978, p. 82, tradução nossa), uma vez que toda atividade organiza-se em torno de um objeto, sendo que o motivo para agir está no próprio objeto.

O motivo tem, então, papel articulador entre a necessidade e o objeto. Essa articulação fica clara quando compreendemos as funções exercidas pelo motivo no processo de estruturação de uma atividade. Nesse processo, ele cumpre uma dupla função: a primeira, é sua função estimuladora, destinada a impulsionar a atividade; é pelo motivo da atividade que as necessidades são transformadas em necessidades objetivadas, conduzindo o sujeito à realização daquelas ações que geram o resultado esperado por ele. A segunda função do motivo refere-se ao processo de criação de sentidos para a atividade: o resultado das ações realizadas pelo sujeito da atividade produz nele um sentido vital.

Toda ação, na estrutura da atividade, tem dois aspectos; o primeiro é sua intencionalidade, sempre buscando pelo objeto da atividade e movendo-se em direção ao objetivo a ser conquistado. O segundo, é seu elemento operacional, isto

é, as operações, que são os meios de execução da ação orientada a um fim, e são determinados pelas condições objetivas e materiais requeridas para o cumprimento da ação. Nessa dinâmica entre ações e operações organiza-se e desenvolve-se uma tarefa, que “é precisamente um fim que se dá em determinadas condições” (LEONTIEV, 1978, p. 85, tradução nossa).

Ações e operações, embora possam ser diferenciadas entre si, são processos que integram um todo dialético e sistemático denominado atividade. Leontiev (1978) considera essencial compreender a dinâmica da estrutura interna da atividade para a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento humano, ao afirmar que, sem o entendimento dos vínculos sistêmicos internos da atividade, não é possível resolver os processos mais simples de análise do desenvolvimento humano. Segundo o autor,

Para investigar a atividade o que se requer é analisar seus vínculos *sistêmicos* internos. De outro modo não estamos em condições de resolver nem sequer as tarefas mais simples, como por exemplo, julgar se em um dado caso estamos ante uma ação ou operação. Além disso, a atividade é um processo caracterizado por transformações que se produzem constantemente. A atividade pode perder o motivo que a originou e então se converter em uma ação que talvez efetive uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transformar-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações. (LEONTIEV, 1978, p. 87, tradução nossa, grifo no original).

Um outro elemento importante para compreender a constituição das neoformações psíquicas ao longo do desenvolvimento humano é o caráter dinâmico da estrutura da atividade humana, que remete à compreensão dos nexos envolvidos nos processos da ontogênese, pois no dinamismo da estrutura da atividade está a chave para elucidar as possibilidades históricas do desenvolvimento das capacidades humanas. É por isso que a proposta da Educação Desenvolvimental e a da atividade de estudo têm na atividade humana um pilar metodológico, conceitual e ideológico como a essência de uma educação transformadora.

Dessa maneira, para compreender as origens da atividade de estudo e as necessidades que permitem o seu advento, bem como o consequente

desenvolvimento das neoformações materializadas no desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico, faz-se essencial compreender a história do desenvolvimento do conjunto das atividades humanas, ou seja, necessário se faz realizar a análise da periodização das atividades dos seres humanos e de como, em cada etapa da vida humana, as suas atividades possibilitam a constituição e o desenvolvimento de neoformações psíquicas.

#### **4 As neoformações psíquicas como resultado histórico das atividades humanas e a atividade de estudo**

Quando buscamos a essência de uma etapa do desenvolvimento infantil ou dos processos a ela relacionados, como a educação, devemos partir das conexões entre as forças que regem e movem o conjunto do psiquismo humano. Dessa maneira, a análise do desenvolvimento das neoformações psíquicas e sua relação com a atividade de estudo, no caso deste artigo, implica compreender como os indivíduos, por sua atividade, se relacionam, em cada período da sua vida, com a realidade. Somente pela análise da forma como ocorre a apropriação, pela atividade, das relações sociais, históricas e culturais que acontecem ao longo da vida e se complexificam nesse processo, podemos entender as determinações do desenvolvimento das neoformações psíquicas das crianças.

A atividade que dirige os saltos qualitativos que acontecem em função dos avanços no desenvolvimento psíquico em certo período da vida denomina-se atividade principal. Ela é definida por três características: 1) tem origem em outras formas de atividade e dá origem a outras formas de atividade em um processo de diferenciação constante; 2) é base para formação e desenvolvimento de processos psíquicos particulares que têm relação com atividade principal; 3) é motor do desenvolvimento das principais mudanças psicológicas da personalidade da criança em determinada etapa do desenvolvimento (LEONTIEV, 1988). “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65).



Cada uma das atividades principais tem potencial de desenvolvimento de neoformações psíquicas que são características vinculadas às formas de relação com a realidade. Excetuando-se o período da lactância, que se caracteriza como a pré-história do desenvolvimento da criança (RUBINSTEIN, 1974), dadas as poucas formas de relação do bebê com a realidade, nos demais períodos de vida da criança, ela, ativamente, se relaciona com as pessoas e com os objetos que estão a sua volta, desenvolvendo suas capacidades psíquicas.

A atividade de estudo é a atividade principal da criança em idade escolar inicial, ou seja, no conjunto das atividades humanas, a atividade de estudo é a que representa a principal forma de relação das crianças com o mundo que as rodeia e, principalmente, com a escola. É por meio dessa atividade que as crianças, nessa etapa do seu desenvolvimento, apropriam-se dos rudimentos das mais elaboradas formas de conhecimento da realidade criadas pelo gênero humano, representadas nos produtos culturais como as ciências e as artes, além de outras formas de conhecimentos elaborados que lhes permitem sair dos limites da vida cotidiana.

A atividade de estudo, como todas as atividades humanas, se configura como a unidade entre o conjunto dos bens sociais e a atividade viva dos sujeitos que produzem esses bens. Na atividade de estudo, essa unidade se configura como resultado da apropriação, pelo sujeito, de novas formas internas de atividade, caracterizadas pelas ações mentais realizadas sobre os objetos da realidade, em um processo mediado pela linguagem e cuja trajetória vai do externo ao interno, consoante a lei geral de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012) mencionada anteriormente.

Assim, a aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma internalização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais. (LEONTIEV, 2004, p. 200, grifo no original).

Como característica principal da atividade de estudo, as formas que se interiorizam não apenas se concretizam como meio diferenciado de relações

sociais, mas, principalmente, como meio de desenvolvimento do próprio sujeito da atividade, uma vez que a atividade de estudo, em seus processos de efetivação, possibilita o processo de autotransformação do sujeito. Repkin (2014) ilustra essas diferenças de objetivos e resultados da atividade de estudo em relação a qualquer outro tipo de atividade ao afirmar que

Qualquer outro tipo de atividade é voltado para a obtenção de resultados externos. Na atividade de pesquisa, por exemplo, é importante obter novas descobertas (caso contrário, a atividade perde sentido). O mesmo vale para a atividade lúdica. A criança não brinca para se tornar mais inteligente. A tarefa consiste em um objetivo externo: reproduzir, com a maior precisão possível, o sistema das relações humanas. [...] Na atividade de estudo, o objetivo é bem diferente. Nesse caso, tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito. (REPKIN, 2014, p. 88).

Essa característica da atividade de estudo permite que o sujeito tenha consciência de suas capacidades de transformação da realidade e, conseqüentemente, de governar seu próprio desenvolvimento, processo esse que é fruto da síntese histórica das atividades que fazem do homem, verdadeiramente, um sujeito e parte integrante do gênero humano.

Para chegar a esse desenvolvimento, a atividade de estudo elege como seu objeto de estudo o conhecimento teórico, definido como aquele “que representa as inter-relações entre o interno e o externo, entre o ser e a aparência, entre o original e o derivado” (DAVYDOV, 1999, p. 126). A apropriação do conhecimento teórico, encarnado nos conceitos científicos, e o desenvolvimento das habilidades a ele relacionadas, constituem o meio pelo qual a atividade de estudo é organizada e implementada. Como a apropriação desses conhecimentos pressupõe uma adequada atividade para efetivar-se e não existe atividade sem seu objeto, seu conteúdo, “a atividade de estudo e o objeto de estudo devem ser considerados e organizados como uma unidade” (LOMPSCHER, 1999, p. 141). Nessa unidade, os conhecimentos científicos se configuram com um duplo papel: como conteúdo da atividade de estudo e, ao mesmo tempo, como impulsionadores

do processo de desenvolvimento do pensamento teórico nos escolares. No processo de realização da atividade de estudo,

[...] a criança, sob a direção do professor, vai assimilando sistematicamente o conteúdo das formas desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a moral, e o direito) e as capacidades de atuar em correspondência com as exigências de ditas formas. O conteúdo destas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico. (DAVIDOV, 1988, p. 82, tradução nossa).

É esse caráter teórico do conteúdo da atividade de estudo que, aliado a uma forma adequada de sua organização e implementação, conduz a criança à formação de seu pensamento teórico, que é a neoformação específica dessa atividade realizada pelos escolares da escola básica. A realização da atividade de estudos pelas crianças leva ao desenvolvimento do seu psiquismo e à transformação da relação da criança com a realidade.

Na atividade de estudo, o processo de apropriação dos conhecimentos científicos ocorre por via da solução autônoma, por parte dos estudantes, da tarefa de estudo, compreendida por Davidov (1988) como o seu principal componente, que expressa a unidade entre o objetivo da ação e as condições para sua realização. As ações de estudo constituem, então, o meio pelo qual é resolvida a tarefa de estudo, que permite à criança a descoberta das condições de origem dos conhecimentos científicos, em um processo que estimula a busca pelo que não é conhecido e a consequente assimilação dos novos conhecimentos e métodos de ação, dando sentido à totalidade da atividade de estudo.

Na proposta de Davidov e seus seguidores (DAVÍDOV, 1988), a materialização da atividade de estudo acontece por meio de seis ações de estudo que compõem a tarefa de estudo. As quatro primeiras ações conduzem o estudante à formação do conceito presente no objeto de estudo, em um movimento que vai desde a descoberta de uma relação universal nos dados concretos sensíveis do objeto até a construção de um sistema de tarefas particulares a serem resolvidas pelo procedimento geral obtido ao final do processo. As duas últimas ações destinam-se ao controle da operacionalização das ações próprias da

tarefa de estudo, e à avaliação dos resultados obtidos em sua resolução. A seguir, apresentamos as seis ações de estudo vistas em suas peculiaridades.

A primeira ação de estudo, considerada a principal delas, tem o papel de transformar os dados da tarefa com o objetivo de expor a relação universal do objeto estudado, buscando e descobrindo uma relação definida do objeto íntegro que deverá refletir-se no conceito teórico correspondente a essa relação. Atua como fonte da constituição do aspecto real dos dados transformados, como origem genética das peculiaridades do objeto integral, conformando o conteúdo da análise mental que configura o momento inicial do processo de formação do conceito.

A segunda ação de estudo consiste na modelação, sob a forma objetal, com letras ou gráfica, da relação universal encontrada inicialmente no material de estudo, objetivando fixar as características internas do objeto, não observáveis de maneira direta, e propiciar a atividade mental do sujeito sobre o objeto de estudo.

Na sequência, o estudante realiza a terceira ação de estudo, que consiste na transformação do modelo idealizado para conseguir estudar suas propriedades em forma pura e essencial, levando-o à descoberta das propriedades da relação universal do objeto de estudo.

A quarta ação refere-se ao processo de dedução e construção de um sistema de tarefas particulares que se resolvem por meio do procedimento geral encontrado no percurso das anteriores ações de estudo. Por meio dela, concretiza-se a tarefa de estudo a que se dedicou o estudante desde o princípio, permitindo-lhe a resolução das tarefas particulares, caracterizadas como variantes da tarefa inicial resolvida por ele.

A quinta ação de estudo é o controle, que permite ao estudante determinar se as quatro ações anteriores foram realizadas conforme previam as condições e as exigências da tarefa de estudo, possibilitando, com isso, o cumprimento efetivo daquelas ações de acordo com a sua composição operacional e com a forma correta de sua execução.

A sexta e última ação de estudo é a avaliação, que permite ao estudante a verificação do resultado da tarefa de estudo, determinando se o procedimento geral utilizado em sua resolução está ou não assimilado e se os objetivos das

ações correspondem ou não a seu resultado final. Em síntese, nesse processo, torna-se possível o exame qualitativo e essencial dos resultados e dos procedimentos necessários para formação do conceito formado em relação à finalidade da tarefa de estudo.

Tendo em vista todas as questões apontadas, é fundamental, para pensarmos a organização das ações pedagógicas voltadas à aprendizagem das crianças, termos consciência das particularidades do pensamento teórico como neoformação decorrente da atividade de estudo e de todos os elementos que a constituem: as capacidades que, em suas relações dialéticas, formam a totalidade do pensamento teórico - análise, reflexão e planificação mental.

## **5 As capacidades de análise, reflexão e planificação mental como neoformações da atividade de estudo**

Iniciamos este tópico relativo às capacidades vinculadas ao pensamento teórico pelo conceito de análise, que, no processo de materialização da atividade de estudo, organiza a primeira ação da tarefa de estudo, que, como dissemos antes, é considerada a mais importante de todas as ações que a compõem (DAVIDOV, 1988). Podemos conceituar a capacidade de análise como a ação de procura, identificação e assimilação das relações genéticas e originais de um conjunto de objetos particulares, que encontra, a partir de um aspecto, característica ou qualidade, a relação essencial do problema. Seu papel, no processo de solução da tarefa de estudo, é, então, identificar os nexos essenciais ou princípios que estão implícitos na resolução objetiva de um problema, que é diretamente inseparável das condições, dos meios e dos fins característicos da tarefa de sua resolução.

No processo de condução da ação de análise, o sujeito produz as condições e os meios para a transformação das relações que estão presentes nos elementos do problema e, a partir desse processo, cria novos meios de se relacionar com as situações-problema e, como consequência, forma um conjunto funcional de modos de ação da análise que lhe permite generalizar os elementos do problema em situações diversas.

A ação de análise tem relação dialética com o processo de síntese; no pensamento teórico, a análise e a síntese estão intimamente relacionadas: a análise sem a síntese é insuficiente, pois o uso unilateral da análise pode levar à redução da totalidade, tornando-a um processo de mecanização e mera soma das partes. Por sua vez, também não é possível no pensamento teórico o contrário, a síntese sem a ação de análise, porque a síntese no ato de pensar tem a função de estabelecer as relações essenciais dos elementos da totalidade. Nas palavras de Petrovski,

Análise é a identificação no objeto de aspectos, elementos, propriedades, conexões, relações etc., é a divisão do objeto do conhecimento em diversas partes e componentes. A unificação dos componentes do todo separado na análise é a síntese. No processo de síntese se produz a união, a correlação dos elementos em que tinha se dividido o objeto de conhecimento. (PETROVSKI, 1980, p. 302, tradução nossa).

Em resumo, a análise decompõe o problema, e a síntese volta a reunir os elementos buscando a sua resolução, mas essa reunião acontece de forma qualitativamente diferente, porque, analisando e sistematizando, o pensamento passa de uma representação vaga do objeto para a formação do conceito - a ideia geral que analiticamente expressa os elementos essenciais que organizam dado objeto - e, sistematicamente, apresenta as relações essenciais do todo analisado. Análise e síntese convergem, então, como totalidade no processo de apropriação do conhecimento científico; em essência, permanecem inseparáveis e se desenvolvem em íntima relação dialética.

A análise teórica, no contexto da atividade de estudo, é a ação inicial que compõe a estrutura do método teórico de ação e possibilita a formação das capacidades do pensamento teórico-reflexivo para compreender a realidade; ao separar o que é essencial do todo, abre-se o caminho para a compreensão da totalidade em sua forma concreta, em movimento, cuja trajetória implica, no início dessa atividade, o processo de redução do concreto sensível ao abstrato e, na sequência, por meio de reflexões sucessivas, um processo de ascensão do abstrato ao concreto pensado “que expressa a natureza do pensamento teórico” (DAVIDOV, 1988, p. 148).

A planificação mental é o segundo elemento que compõe a estrutura do método teórico de ação e possibilita a formação das capacidades do pensamento teórico-reflexivo. A planificação mental, no processo educativo, é um dos elementos que facilitam a aprendizagem das crianças, porque diz respeito à capacidade de elas anteciparem ações iminentes, definir modos diferentes de conseguir realizar uma tarefa, considerar as qualidades específicas de cada variante e optar pela melhor ação na resolução dos problemas.

Para compreender o movimento de desenvolvimento da capacidade de planificação mental, algumas de suas características devem ser definidas: o primeiro passo é entender que o ato de planejar tem origem na atividade. Os homens começam a planejar suas ações quando se deparam com um novo problema prático, para a solução do qual as ferramentas disponíveis são inadequadas, ou devem ser adaptadas ou readaptadas às novas condições.

O processo de adaptação se dá no nível e no campo da ideia, ou seja, no plano de uma ação iminente; seu resultado é uma programação de ações futuras. Isso faz da ação de planificação a base de orientação da atividade humana, definida e moldada nos objetos: ao planejar seus atos, os sujeitos recriam as imagens dos objetos e seu movimento no espaço e no tempo, criando mentalmente objetivos futuros a serem alcançados por suas ações. Além disso, em seu movimento, a ação de planificação cumpre a função de controlar a ordem em que qualquer encadeamento de operações deve ser realizado.

Como componente do método teórico de ação, a planificação mental deve ser tratada como uma função especial do pensamento reflexivo-teórico, pois ela é responsável por criar o movimento das relações e ações subjetivas, como também construir um sistema logicamente completo de ações ou operações, o que permite ao sujeito a construção de sistemas de ações potenciais, a esquematização ideal de um plano para futuras ações práticas, a construção e a reconstrução de diversas variantes dessas ações e a capacidade de optar corretamente entre elas, além da coordenação de tempo e de espaço por meio de um complexo encadeamento da análise das condições, objetivos e requisitos para solucionar a tarefa de estudo.

A reflexão é o terceiro componente do método de ação que forma o pensamento reflexivo-teórico, capacidade essa que é fundamental para a criança em atividade de estudo, pois sem ela as ações de avaliação e controle que dela fazem parte não se concretizariam, uma vez que dependem da capacidade de refletir. Segundo Davíдов,

O cumprimento de ações de controle e avaliação supõe que a atenção dos escolares esteja dirigida ao conteúdo das próprias ações, ao exame de seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos das próprias ações, chamado reflexão, conforma a condição essencial para que estas ações se estruturam e mudem corretamente. A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam graças a uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão. (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

Reorientar os sujeitos em relação ao seu próprio método de ação é, então, uma das principais funções da reflexão. O conteúdo e o sentido dessa reorientação são estabelecidos nos limites de quatro condições. A primeira, é a avaliação crítica dos motivos das transformações das condições objetivas como causas da mudança de suas próprias ações, bem como a revisão ou confirmação de suas visões de mundo, ou posições subjetivas. A segunda, refere-se às adaptações ou alterações nos planos e finalidades planejados de acordo com as transformações nas condições de ação. A terceira, é a avaliação crítica das ações para verificar se elas ainda respondem a todas as questões objetivas de um problema - seus resultados imediatos e consequências futuras -, acompanhando cada movimento do desenvolvimento e do desencadeamento lógico das ações. E, por fim, a quarta condição que corresponde ao exame crítico do conteúdo integral de seu método de ação como um método para resolução de um conjunto particular de problemas (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019).

Fechando essa discussão acerca das capacidades desenvolvidas pela atividade de estudo, ressaltamos o fundamental papel dessa atividade no processo de formação do pensamento teórico da criança, que se efetiva por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, conteúdo da atividade, em íntima relação com o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação



mental que se constituem como as principais neoformações do psiquismo infantil a partir dos anos iniciais do ensino fundamental da escola básica.

Após essa discussão, que apresentou conceitualmente as capacidades que constituem o pensamento teórico como neoformação das crianças em idade escolar, passaremos, agora, à explicitação do processo de desenvolvimento dessas capacidades dentro da atividade de estudo, evidenciando o movimento histórico desse processo, objetivando a formação de neoformações psíquicas como parte da formação da consciência teórica.

A compreensão desse processo requer a análise das condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo pelos estudantes, pois tais condições permitem revelar tanto a história do desenvolvimento das neoformações psíquicas de análise, reflexão e planificação mental como elementos do pensamento teórico, quanto o fato de essas capacidades estarem presentes desde do início da vida escolar como forma de ações de estudo.

O desenvolvimento dessas neoformações psíquicas acompanha a própria formação da atividade de estudo na criança, cujo processo supõe o trânsito da atividade realizada sob orientação do professor, no início da idade escolar, para a atividade de estudo efetivamente autônoma adquirida no processo de escolarização formal ao longo do ensino fundamental.

Matveeva, Repkin e Skotarenko (2019) apontam as características fundamentais do processo de realização da atividade de estudo para que ocorra essa transição. Partindo do ponto de vista de que essa atividade concretiza-se por meio da solução da tarefa de estudo, os autores evidenciam os seguintes elos que são fundamentais nesse processo: (1) a proposição da tarefa de estudo; (2) a aplicação de ideias para sua solução; (3) a realização do controle do andamento da tarefa e a avaliação objetiva de seus resultados.

A proposição da tarefa implica a definição, pelo próprio estudante, de uma meta a ser atingida, supondo, para isso, a sua percepção acerca do conteúdo a ser apropriado para a realização da tarefa. Implica, também, uma reflexão sobre os resultados que pretende conseguir, e, por isso, a meta, “como toda reflexão, é um produto da motivação do próprio sujeito”. (MATVEEVA;

REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 332). A meta, como parte da estrutura da atividade de estudo a ser realizada, surge no processo de concretização dos motivos que levam a criança à solução da tarefa de estudo e possibilita a constituição do sentido que tem para ela essa tarefa.

Os motivos de aprendizagem e o conseqüente interesse pelos conhecimentos a serem apropriados são fundamentais tanto para o acolhimento da tarefa de estudo proposta pelo professor, quanto para a forma autônoma da atividade de estudo. Entretanto, esses motivos são qualitativamente diferentes para ambos os casos. A diferença está em que, se para o acolhimento, pelo estudante, da tarefa proposta pelo professor “é suficiente o interesse cognitivo da situação, então para sua proposição autônoma é necessário um interesse estável, claramente expresso, por uma dada área de conhecimentos teóricos” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 332).

Esses interesses estáveis são fundamentais para que atividade de estudo autônoma se concretize ao longo do Ensino Fundamental em nossa realidade escolar. Além disso, eles se constituem como uma das condições para que ocorra o processo de internalização das ações de análise, reflexão e planificação mental que são, como afirmamos antes, as neoformações psíquicas a serem desenvolvidas durante esse período da vida escolar de cada sujeito.

O segundo elo para o processo de transição da atividade de estudo dirigida pelo professor para sua forma autônoma é o domínio de formas eficazes de resolução da tarefa de estudo. O ponto nevrálgico desse elo está na efetiva apropriação dos conceitos teóricos pelo estudante, que depende do desenvolvimento de sua capacidade de análise - pela qual ocorre a separação da ideia geral inicial, que é fixada por meio dos signos, possibilitando a construção da abstração essencial do objeto estudado -, e, também, de sua capacidade de generalização essencial do objeto a ser conhecido – pela qual são descobertos os vínculos regulares e constantes da relação inicial e suas conseqüentes manifestações expressas no conceito.

O terceiro elo que permite a transição da atividade de estudo dirigida pelo professor para a forma autônoma de sua realização é o controle e a avaliação do processo de solução da tarefa e dos seus resultados. Para Clarindo (2015), as

ações de controle e avaliação têm uma função essencial na atividade de estudo: são elas que tornam possível, ao estudante, a realização efetiva do processo de descoberta da essência de objetos e fenômenos e suas relações objetivas por meio dos conhecimentos científicos, suplantando, assim, mera reprodução mecânica dos conteúdos culturalmente construídos pela humanidade.

Por meio da ação de controle, o estudante consegue manter a necessária integralidade operacional de todas as ações envolvidas na resolução da tarefa de estudo, fazendo com que o processo executivo de tais ações ocorra adequadamente. Com isso, ele tem a possibilidade de transformar o conjunto funcional das ações, e conseqüentemente, chegar à descoberta das relações e das particularidades existentes entre as ações que compõem a tarefa de estudo e os objetivos a serem alcançados.

A avaliação que o estudante faz das ações realizadas durante o cumprimento da tarefa de estudo permite-lhe o exame e a determinação dos procedimentos que são mais adequados e eficientes para a sua solução, além de facultar-lhe analisar se os resultados obtidos durante a execução da tarefa de estudo são os almejados pelos objetivos finais traçados. Deste modo, o estudante consegue realizar o exame qualitativo e essencial dos objetivos alcançados no processo de assimilação dos procedimentos fundamentais à realização da tarefa de estudo, não apenas em seus conteúdos operacionais, mas também nos princípios de ação que orientam esses procedimentos.

No processo histórico que leva ao desenvolvimento da atividade de estudo autônoma, as ações de avaliação e controle da aprendizagem precisam ser organizadas ao longo da vida escolar, para que, paulatinamente, deixem de ser uma incumbência do professor e passem a ser ações próprias do estudante que, nesse percurso de realização da atividade, desenvolve sua capacidade de controlar e avaliar sua aprendizagem, o que lhe permite realizar essas ações, inicialmente, sob orientação do professor e, depois, por ele mesmo, até chegar ao momento de autocontrolar e autoavaliar suas ações na atividade de estudo.

A apresentação das condições que possibilitam o desenvolvimento da atividade de estudo autônoma demonstra que o desenvolvimento das neoformações psíquicas das crianças em idade escolar – as capacidades de análise, reflexão e

planificação mental próprias do pensamento teórico - resulta da historicidade do processo de desenvolvimento cultural e psíquico de cada ser humano singular. O estudante, por meio da atividade de estudo, realiza um percurso que, dialeticamente opõe o externo ao interno, o social ao individual, o geral ao particular, o concreto sensível ao concreto pensado, pelo qual não apenas apropria-se de conhecimentos teóricos, mas também, em sua ação mental sobre eles, desenvolve as capacidades relacionadas ao pensamento teórico, forma modos de ação e procedimentos de ação e, acima de tudo, transforma sua personalidade nesse percurso. São esses vínculos que permitem a constatação da relação dialética entre atividade de estudo e as neoformações psíquicas da idade de escolar.

## **6 Considerações Finais**

A organização dos processos educativos sistematizados, estabelecidos em nossa sociedade contemporânea para os anos iniciais do Ensino Fundamental da escola básica, favoreceriam um trabalho de formação da criança como ser pensante, reflexivo e capaz de soluções criativas para seus próprios problemas e para os que se apresentam em seu meio social, se favorecessem o desenvolvimento das neoformações psíquicas vinculadas às capacidades do pensamento teórico. Essa organização seria possível pela adoção de uma proposta teórico-metodológica de organização e implementação das ações de estudo, próprias e inerentes à atividade de estudo, reconhecida como atividade principal das crianças em idade escolar.

A atividade de estudo, portanto, como atividade principal das crianças em idade escolar, deve se estruturar de maneira que elas possam dirigir suas ações na direção da apropriação dos modos de ação - formas pelas quais agem, para que possam resolver a tarefa de estudo - e dos princípios generalizados de ação - leis e fundamentos gerais que regem o processo de formação de conceitos, utilizados para a solução da tarefa de estudo. Essas aquisições e, principalmente, o seu uso como instrumentos para alcançar os objetivos e metas próprios das tarefas de estudo que precisam resolver possibilitam às crianças o desenvolvimento de seu pensamento teórico e das capacidades a ele

vinculadas: análise, reflexão e planificação mental, as neoformações psíquicas que se efetivam no processo de formação da atividade de estudo.

A relação entre atividade de estudo e o desenvolvimento das neoformações psíquicas das crianças em idade escolar está na forma de organização e, principalmente, na estrutura da atividade de estudo, que se caracteriza, como na atividade humana geral, por elementos de orientação – motivo, fim e condição - e por elementos de operacionalização – atividade, ação, operação. A atividade de estudo, por seus elementos estruturais, dinamicamente postos em relação durante o processo de sua formação nos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conduz à apropriação das capacidades do pensamento teórico.

Como decorrência desse processo, a criança em idade escolar internaliza modos e princípios de ação desenvolvidos durante a atividade de estudo, utilizando-os para a solução de novos problemas para cuja solução vale-se dos conhecimentos científicos apropriados no processo de aprendizagem, bem como lança mão das capacidades de análise, reflexão e planificação mental, que são desenvolvidas no decorrer do processo de formação da atividade de estudo e que se tornam parte das capacidades gerais do sujeito e constituintes do seu psiquismo e personalidade.

## Referências

CLARINDO, C. B. S. Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial. *Dissertação* (Mestrado em educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Editorial Progreso: Moscou, 1988.

DAVYDOV, V. V. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, M. and LOMPSCHER, J. *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999, p. 123-138.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concrete. In: HEDEGAARD, M. and LOMPSCHER, J. *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999, p. 139-166.

MATVEEVA, N.I, REPKIN, V. V. SKOTARENKO.R.V. Condições de domínio das formas Autônomas da atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V , CARDOSO, G. C. G., AMORIM, P. A. P. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I* . Editora CRV/EDUFU/ Curitiba/Uberlândia, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854443380.5>.

PETROVSKY, A.V. *Psicología General*. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-vista*, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jul. 2014.

RUBINSTEIN, S. L. *Principios de Psicología General*. México: Editorial Grijalbo, 1974.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

Recebido em dezembro 2020.

Aprovado em fevereiro 2021.

# Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico?

Why is it necessary to start learning activity through theoretical thinking?

*Armando Marino Filho<sup>1</sup>*

---

## RESUMO

Este artigo realiza uma discussão sobre a importância de iniciar-se a atividade de estudo como atividade do pensamento teórico. O seu objetivo é demonstrar o valor do pensamento teórico para o desenvolvimento da personalidade do estudante. Para isso, propõe que, ao compreender-se esse valor como necessidade do desenvolvimento, compreendem-se, da mesma forma, os limites do pensamento empírico e as consequências da atividade de estudo para os estudantes e, também, a importante possibilidade de desenvolvimento ilimitado para a personalidade humana, quando o ensino assume como objeto o desenvolvimento do pensamento teórico. A análise focada no pensamento teórico e na personalidade fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e nos autores que nela se referenciam para compreender o desenvolvimento humano, principalmente em V. V. Davidov, D. B. Elkonin, V. V. Repkin, L. S. Vigotski e A. N. Leontiev. Para tanto, analisa a origem do pensamento como contradição em relação com a percepção sensível, a sua unidade e superação pela necessidade de pensar que emerge da insuficiência da percepção para as necessidades cognitivas do ser social, isto é, o pensamento como necessidade gestada em relações sociais. Considera, finalmente, como o pensar teoricamente vem a ser ao mesmo tempo o processo e o produto necessário à atividade de estudo, e esta como atividade vital dos indivíduos, posto que o pensamento

---

## ABSTRACT

This article discusses the importance of starting learning activity as an activity of theoretical thinking. It aims to show the value of theoretical thinking for the student's personality. For this, it proposes that, when understanding this value as a development need, the limits of empirical thinking and the consequences of students' learning activity are also understood and, also, the critical possibility of unlimited development for the human personality if teaching activity takes as its goal the development of theoretical thinking. The analysis focused on theoretical thinking and personality is based on Cultural-Historic Theory and authors who based their ideas on it to understand human development, mainly in V. V. Davidov, D. B. Elkonin, V. V. Repkin, L. S. Vygotsky and A. N. Leontiev. For this purpose, it analyzes thought origin as a contradiction in relation to sensitive perception, its unity and overcoming by the need to think that emerges from the insufficiency of perception for the cognitive demands of the social being, that is, thinking as a need generated in social relationships. Finally, it considers how theoretical thinking becomes both the process and the product necessary for learning activity and this one as a vital activity of individuals, since theoretical thinking, in our analysis, reaches the status of revolutionary social practice for personality and society.

---

<sup>1</sup> Psicólogo, Professor adjunto na UFMS-Cptl – Pedagogia e Licenciaturas, professor PPGE UFMS- Cptl. Trabalho resultante de pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa UFMS/CNPQ – A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5212-3972>. E-mail: [armandomarinof4@gmail.com](mailto:armandomarinof4@gmail.com).

---

teórico, em nossa análise, alcança o status de prática social revolucionária para a personalidade e para a sociedade.

**Palavras-chave:** Atividade de estudo. Pensamento teórico. Personalidade.

**Keywords:** Learning activity. Theoretical thinking. Personality.

---

## 1 Introdução

Muito além da aquisição de conhecimentos, a atividade de estudo cumpre um fundamental papel no desenvolvimento integral dos estudantes. Com isso queremos afirmar que todo estudante é uma totalidade viva que não pode ser decomposto e isolado, por exemplo, como um ser apenas cognitivo, durante essa atividade. Ressaltamos isso, em decorrência do fato de que, nas nossas escolas, parece haver essa ênfase na aquisição de conhecimentos como a essencialidade da atividade escolar.

A redução dos estudantes a seres cognitivos, cuja personalidade pode atrapalhar a aula do professor, exames e avaliações reduzidos à verificação da assimilação dos conhecimentos e a participação do estudante como ouvinte obediente e autocontrolado, como reprodutor dos conteúdos dados ou transmitidos na sua forma acabada não são fatores apenas contraditórios aos propósitos da educação e da formação que os estudantes poderiam ter em seu benefício. Essa forma dada à atividade de escolarização da formação cultural dos estudantes é conflitiva, prejudicial e negativa para o seu desenvolvimento.

A importância da compreensão do que vem a ser a organização de uma atividade orientada a promover o desenvolvimento psicológico, como é a atividade de estudo, está no fato de que é justamente a atividade que os sujeitos realizam que será apropriada, transformada, na sua forma e no seu conteúdo, subjetivada em suas qualidades e expressa na forma de ação orientada. Nela, os indivíduos existem integralmente, isto é, são sempre uma totalidade. Por isso, é preciso compreender o estudar como unidade afetivo/emocional-cognitiva da relação viva com o mundo socioculturalmente constituído.

Somente compreendendo que o indivíduo se forma inteiramente na atividade que realiza poderemos reconhecer o valor do desenvolvimento como objetivo da atividade de estudo. Esta não é mais uma entre outras tantas que o



homem pode realizar; a sua especificidade centrada no pensamento teórico a coloca no topo da hierarquia das atividades que as crianças o quanto antes precisam desenvolver para a sua formação humana. De acordo com Davidov (1988, p. 12), “[...] O desenvolvimento psíquico do homem é antes de tudo o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos psíquicos (processos cognoscitivos, emocionais, etc.) [...]”

Aqui, é essencial compreender a centralidade tanto da expressão socioculturalmente constituído como da relação viva. Essas duas características da atividade humana definem o desenvolvimento do pensamento e de todos os processos nele envolvidos, vale dizer, do sistema psicológico na sua integralidade, isto é, de tudo aquilo que na história sociocultural já se desenvolveu, e que na história individual dos sujeitos se tornará função psicológica. Com isso queremos afirmar que a sociedade e a cultura se constituem como atividade vital, que é, portanto, a “fonte do desenvolvimento” necessário aos sujeitos sociais.

Compreendido aqui, como afirma Leontiev (1978), que em sociedade o homem precisa aprender a ser homem, e que o que a natureza lhe deu é insuficiente para a sua realização como ser social, a atividade de estudo toma para si uma das mais importantes realizações dessa transformação. Para além da necessidade cognitiva, ela propõe, então, o desenvolvimento da personalidade humana como escopo que supera o caráter exclusivamente cognitivo da atividade escolar e coloca o próprio homem como fim. Ao fazer isso, coloca a própria sociedade como condição, meio e produto da sua atividade. É assim, porque a transformação dos indivíduos pressupõe a transformação da sociedade e vice-versa, no processo contínuo e revolucionário de realização da vida humana.

O que veremos a seguir, então, é uma análise dos processos que envolvem a necessidade desta atividade, algumas das suas características essenciais e o valor que isso representa para os estudantes como pessoas e para a sociedade como seu meio de vida. Serão analisados, para tanto, o desenvolvimento humano e os processos de pensamento, o valor da autonomia e do pensamento teórico para a personalidade dos estudantes.

## 2 O desenvolvimento humano como atividade vital e sua relação com a atividade de estudo

Quero partir da afirmação decisiva feita por Marx (2004, p. 84) para entendermos o centro em torno do qual ocorre o desenvolvimento humano, e com o qual quero relacionar a atividade de estudo e sua importância para os indivíduos:

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre.

A atividade vital, comum a todos os animais, tem como essencialidade a reprodução e manutenção da vida, a luta diária para a nutrição, proteção e garantia da continuidade da espécie. A força que impulsiona para isso não é conhecida por nós, não podemos afirmar sua gênese com base em um sentido concreto. Pelo contrário, a atividade vital humana fundada pelo trabalho, isto é, pela transformação da natureza em meios de produção da vida sociocultural, pode adquirir muitos sentidos porque é consciente. O próprio sentido humano da atividade se torna, nesse caso, vital. Isto é, um componente necessário da atividade vital social e, também, por isso mesmo, da individual.

Fazer da própria atividade, constituída de sentidos humanizados, um objeto da própria vontade implica que a consciência como a minha relação com o mundo (Marx, 2004) - possa integralizar em um mesmo sistema de relações os sentidos sociais e os pessoais. Isso quer dizer que, nas atividades que o sujeito assim realiza, ele satisfaz ao mesmo tempo as necessidades da sociedade e as suas próprias. É assim que podemos compreender cada indivíduo como totalidade. Como totalidade que se enriquece a cada momento do seu desenvolvimento, da sua humanização.

Considerando a vontade, que não preexiste nos indivíduos, mas tem sua gênese na própria atividade social, podemos compreender, de acordo com Vygotski (1997, p. 78), que “[...] qualquer processo volitivo é inicialmente social,

coletivo, interpsicológico”. E explica: “Isto relaciona-se com o fato de que a criança domina a atenção de outros ou, pelo contrário, *começa a utilizar consigo mesmo os meios e formas de comportamento que ao princípio eram coletivos*” (grifo nosso). Essa qualidade da vontade aponta para uma questão fundamental, a saber, a de que, de fato, na atividade, a vontade pode ou não se formar na relação do sujeito com o objeto da sua atividade. O processo de ensino pode não levar à aprendizagem dos meios e formas de comportamento para um dado processo da realidade como expressão da vontade do sujeito. Assim, o ensino pode produzir sujeitos sujeitados na atividade, sem autonomia, sem consciência de si, alienados.

Nesse caso, temos, então, duas situações: em primeiro lugar, no caso do domínio dos meios e formas do comportamento, o sujeito realiza a sua vontade por meio da atividade e, em segundo, o sujeito realiza uma dada atividade que não é a expressão da sua vontade. No primeiro caso, o indivíduo sujeita-se a si mesmo pelo seu pensamento, escolhe os modos de agir, de pensar e de objetivar-se que estão desde o início sujeitados à sua vontade, a uma tarefa que ele quer realizar. A vontade, nesse caso, pode ser traduzida como autonomia. No segundo caso, o indivíduo está sujeitado às condições, modos de agir, de pensar e de objetivar-se que estão determinados por alguma força heterógena, e, nesse caso, a vontade é alienada do sujeito.

No primeiro caso, podemos colocar um termo de igualdade entre a autonomia e “atividade vital consciente”? Como foi afirmado logo acima por Marx (2004, p. 84), “A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal”. Mas, que homem? Partindo da animalidade humana, da sua condição inicial de orientação no meio com base na sensibilidade, nos modos de agir no mundo com aquilo que lhe é próprio do tipo biológico, da espécie, podemos afirmar que nela existe também uma atividade vital que, sendo a sua condição natural, dada pelos processos de evolução da espécie, é uma atividade vital não consciente, que determina em grande medida as possibilidades de agir no meio circundante.

Quero notar que essa ação não é consciente, não há aí um indivíduo que faz escolhas conscientes pelo processo de pensamento. Não há aí sujeito autônomo. A atividade vital é, nos primeiros momentos da vida de qualquer

indivíduo, um conjunto de ações dadas pela própria natureza do sistema orgânico como meio de se deslocar no espaço e no tempo. É necessário superar essa condição para objetivar-se como ser social.

O que virá a ser a consciência para esse homem cuja atividade vital se constitui como uma singular ação natural na sua relação com o meio? Pelo menos três condições são necessárias ao surgimento da atividade vital consciente: (1) a atividade social – homens entre si – de transformação da natureza; (2) decorrente desta, a necessidade de comunicação – intercâmbio -, que engendra (3) a transformação dos sinais da natureza em sinais artificiais (VIGOTSKI, 2001), em signos que constituem um meio especial de comunicação, a linguagem. Novamente Marx (2007, p. 34-35) sustenta, de forma decisiva, a expressão dessas três condições do surgimento da consciência, quando afirma que,

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

Disso decorre que a unidade da atividade prática transformadora, da comunicação e uso da linguagem com base nos signos dá ao homem os meios para superar a limitação posta pela natureza da ação que se constitui pelo próprio movimento do corpo. Agora, de posse dos meios e instrumentos da atividade social, prática, transformadora, com base na significação, o homem alcança o status de dominar as próprias ações e organizá-las segundo a objetividade da sua atividade produtiva, a partir de uma transformada subjetividade que supera a percepção imediata da realidade, que é reproduzida em si mesma na forma de pensamento. Por isso, afirmou Leontiev (1978, p. 32-33, grifo nosso):

Como função do cérebro humano, o pensamento é um processo natural, mas não existe à margem da sociedade, à margem dos conhecimentos acumulados pela humanidade e dos procedimentos da atividade pensante elaborados por ela. Deste modo, *cada homem se converte em sujeito do pensamento somente quando domina a linguagem, os conceitos e a lógica, que constituem um reflexo generalizado da experiência da prática social*: inclusive aquelas tarefas que o homem

propõe ao seu pensamento são um produto das condições sociais de sua vida. Em outras palavras, o pensamento dos homens, assim como sua percepção, são de natureza histórico-social.

A consciência dos indivíduos sujeitados às condições da vida social virá a ser para eles a sua própria ação caracterizada pela atividade social e não mais pelas características da atividade motora natural. Quer dizer isso que o indivíduo toma a consciência da sua relação com a realidade da atividade social. Constitui-se doravante como indivíduo social, sujeito e sujeitado pelas relações de poder e domínio da sua própria atividade, como ser autônomo, que faz escolhas relacionadas a objetivos também conscientes. A objetividade da sua atividade expressa a consciência no e para o mundo no qual existe. A atividade social agora é a sua atividade vital. Ou seja, a sua atividade vital individual é social.

Compreendemos, assim, que a importância da organização da atividade dos sujeitos com vistas ao seu desenvolvimento psicológico, está relacionada à qualidade da consciência que se formará como produto das suas ações. Na atividade social, como sujeito das ações que realiza coletiva ou individualmente, a consciência se forma com diferentes qualidades, valores afetivo-emocionais e cognitivos. Na sua totalidade, o sistema psicológico e a personalidade precisam ser tomados como parâmetro da análise do desenvolvimento, mais do que a aquisição de conhecimentos, ou qualquer outra característica específica.

A conquista da autonomia, por isso, tem um valor para a personalidade. Representa a possibilidade de autorrealização nas atividades sociais, do reconhecimento do produto da sua atividade como expressão da sua vontade. Por isso, a autonomia adquire um valor vital para a realização individual da vida social dos sujeitos, porque não só é meio de garantir a existência na forma do ser social da cultura na qual existe, mas, e mais importante ainda, possibilita para os indivíduos a criação de novas realidades tanto para si como para a sua comunidade. Nas palavras de Marx (2004, p.84), a qualidade essencial da consciência, a meu ver, é que “[...] a sua atividade é atividade livre”.

Mas isso pode não se realizar plenamente nos indivíduos que, mesmo vivendo em sociedade, permanecem naquela qualidade de ser alienado da sua

vontade. Esse homem não se realiza como aquele que Marx apontou como sendo alguém que se distingue da atividade vital animal porque sua atividade consciente é vital. Nele, a atividade é dominada por forças estranhas ao seu possível ser humano consciente. Ele está condenado a realizar somente as necessidades mais simples de manutenção da sua vida, pelo trabalho não criativo, não transformador da realidade nem da sua nem da sociedade na qual vive. A sua atividade por muito pouco se diferencia daquela atividade vital animal.

A relação, portanto, que se pode estabelecer da atividade humana social consciente com a atividade de estudo é que, se nesta se cumpre o objetivo da transformação pessoal no sentido da atividade consciente, ela cumpre seu papel na humanização dos sujeitos. Essa transformação está diretamente ligada à formação de um tipo de pensamento que possibilita aos sujeitos, ao pensarem sobre os fenômenos do mundo no qual vivem, serem capazes de dar uma explicação que põe em relação dinâmica e histórica o seu próprio ser como sujeito que realiza a sua vontade consciente por meio dos fenômenos que estuda. Por isso, a sua atividade de expressão da autonomia se torna consciente e livre.

### **3 O valor da autonomia para autotransformação criativa pelos sujeitos**

A necessidade de produção de meios para que os estudantes se apropriem da forma de pensamento mais avançada já alcançada no desenvolvimento histórico da humanidade é uma constante na prática educativa em geral e na pedagógica escolar especificamente. É preocupação da didática, da organização e gestão da escolarização em todos os níveis de ensino. No entanto, essa apropriação não se efetiva sem a presença da personalidade, ou sem que o próprio pensamento tenha um valor vital para os indivíduos.

Neste tópico pretendo explicitar, então, por que a autonomia para pensar teoricamente, como na atividade de estudo, é importante para o desenvolvimento da personalidade do estudante. Mas, também, por que a personalidade do estudante precisa ser objetivo da mesma atividade na qual o pensamento se desenvolve. Essas afirmações decorrem, aqui, principalmente da explicitação feita por Davidov (1988,

p. 178, grifo nosso) de qual é, a meu ver, a relação essencial entre a atividade de estudo e o conhecimento que é seu conteúdo, quando afirma que,

Os motivos das ações de estudo impulsionam aos *escolares a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos*. Durante o cumprimento das ações de estudo os *escolares dominam*, antes de tudo, *os procedimentos* de reprodução de uns ou outros conceitos, imagens, valores e normas concretas e, por meio destes procedimentos, assimilam o conteúdo destes conhecimentos teóricos.

É importante notar aqui duas questões. A primeira é que, na realização da tarefa de estudo, o domínio dos procedimentos é condição fundamental para o domínio do conteúdo dos conhecimentos teóricos como processo de pensamento. Posto assim, fica claro que o estudante não está objetivando reproduzir o conhecimento dado, mas dominar um certo processo de pensamento relacionado às propriedades particulares do dado conhecimento por meio do procedimento geral do conhecimento teórico.

A segunda é que dominar os procedimentos é constituir a autonomia para pensar por meio deles na forma de uma lei do pensamento teórico. Ao dominar, dessa forma, os procedimentos da forma geral do pensamento teórico, o estudante reproduz em si e para si a consciência social da forma mais elaborada de pensamento alcançado historicamente pela humanidade. A liberdade para pensar com autonomia se constitui, então, como produto fundamental da atividade de estudo, que não é a aquisição de conhecimentos particulares, mas a capacidade de pensar sobre os conhecimentos de uma forma especial que permite ao estudante ser crítico do conhecimento proposto a ele pelo sistema escolar, por exemplo. Quais seriam, então as implicações para a formação da personalidade do estudante, poder agir com e sobre os conhecimentos?

A assimilação e o domínio dos procedimentos do pensamento estão ligados diretamente à motivação que liga o estudante à sua atividade, à sua participação como sujeito que alcançou autonomia para a realização das tarefas de estudo. A importância disso para a personalidade do estudante é

que, como sujeito autor de uma dada ação, ele se vê no produto das transformações do material que ele mesmo realiza.

Esse ver-se no produto da sua atividade ocorre pelo processo de reflexão das próprias ações e operações. O estudante realiza ações fundamentais de controle e avaliação comparando os procedimentos com os resultados, estes com os objetivos da tarefa particular e com o objetivo geral da atividade. De acordo com Davidov (1988, p.184),

As ações de estudo de controle e avaliação têm um grande papel na assimilação dos conhecimentos pelos escolares. O controle consiste em determinar a correspondência de outras ações de estudo às condições e exigências da tarefa de estudo. [...]

A ação de avaliação permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final, [...]

A essencialidade, a meu ver, do controle e da avaliação como ações de estudo é o estabelecimento de um valor para os resultados da ação. Isto é, as operações que realizam a tarefa de estudo causam transformações no seu objeto/conteúdo que precisam estar coerentes com o resultado final objetivado pela tarefa posta pelo indivíduo como realização da sua vontade consciente. O acerto ou erro nos procedimentos afeta pessoalmente o estudante de modo que ele pode se ver na própria avaliação, mas também, na avaliação que os outros colegas e professores fazem da sua atividade. Então, o domínio correto dos procedimentos do pensamento tem essencial papel na formação da personalidade do estudante quando este reflete sobre o seu lugar na comunidade de estudantes, na escola, diante do conhecimento e dos professores.

Sabemos que o lugar que o estudante ocupa nas relações sociais é muito importante para a sua participação no grupo, adesão às atividades, criação de interesse e motivos pessoais para estudar. Reconhecer-se e ser reconhecido como um membro que participa positivamente nas atividades do grupo eleva o valor pessoal e, ao mesmo tempo, o valor da atividade que realiza como sujeito social.



Por isso, entendo que Davidov (1988) atribui à reflexão o fundamental papel no desenvolvimento psicológico dos estudantes, afirmando que,

Tomando consciência da significação social que tem a participação no cumprimento destes tipos de atividade, os adolescentes entram em novas relações mútuas, porquanto *estas atividades se realizam coletivamente e seus resultados recebem uma verdadeira valoração na coletividade* (seja escolar, laboral, desportiva ou qualquer outra). (p.84, grifo nosso).

Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos das ações próprias, chamado reflexão, conforma a condição essencial para que estas ações se estruturam e mudem corretamente. A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam graças a *uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão*. (p. 184, grifo nosso).

A atividade de estudo organizada corretamente, como propõem V.V. Davidov (1988; 1999), Davydov (1981; 1990; 1992), D.B. Elkkonin (1999) e V. V. Repkin (2003), propõe-se a dirigir os estudantes não somente para os conhecimentos, ou mesmo, à sua essencialidade, o domínio dos procedimentos do conhecimento teórico. Ainda, e significativamente importante é a formação da personalidade, pelo desenvolvimento harmonioso e enriquecido da cultura elaborada historicamente na constituição do sistema psicológico e da consciência da pessoa, isto é, a unidade psicológica do indivíduo como sujeito que resulta em personalidade.

Podemos avaliar essa importante questão, negligenciada em nossas escolas atualmente, pelas seguintes considerações:

Simultaneamente a experiência da atividade criadora não deve ser, a nosso ver, um dos quatro elementos equivalentes da experiência social integral, senão o elemento fundador e principal no qual podem apoiar-se os outros (ou seja, os conhecimentos, as capacidades e as relações do indivíduo para com o mundo). Neste caso, o ensino e a educação das crianças *desde o começo mesmo estarão dirigidos ao desenvolvimento de sua personalidade*. (DAVIDOV, 1988 p. 170, tradução e grifo nossos).

A necessidade de um estudo especial da atividade de estudo torna-se ainda mais clara à luz do trabalho sobre *o problema do cultivo da personalidade* dos escolares de menor idade. (ELKONIN, 1999 p. 86, tradução e grifo nossos).

Por conseguinte, é necessário orientar o ensino não diretamente para a formação de alguns conhecimentos, habilidade e hábitos,

senão para a explicação para as crianças do sentido pessoal do próprio estudo, para o desenvolvimento da atitude adequada das crianças diante do estudo e sua motivação, e *para a formação da personalidade em geral*. (LOMPSCHER; MARKOVA; DAVIDOV, 1987, p. 11, tradução e grifo nossos).

Uma situação de aprendizagem (SA) surge em *uma personalidade desenvolvida com uma hierarquia definida de valores*, na qual, longe de ser a última coisa, é ocupada por autoconsciência, autoavaliação como agente (o auto-valor "eu"). (REPKIN, 2003 p. 28, tradução e grifo nossos).

Para analisar por que a personalidade é o elemento fundador e principal no qual se apoiam os conhecimentos, as capacidades e as relações dos indivíduos é preciso considerar que ela é a expressão da máxima complexidade do indivíduo singular na sua relação com o gênero humano. Que a educação esteja dirigida à sua formação implica analisar sob quais particularidades genéricas sociais se formam essa personalidade do estudante na escola, posto que o gênero humano é a totalidade da autocriação da humanidade por meio do desenvolvimento histórico da sociedade, e, ao mesmo tempo, a personalidade representa a autocriação do indivíduo singular por si mesmo em contradição com as particularidades das unidades sociais das quais participa, como a escola, por exemplo.

A atividade de estudo é uma particularidade singular da escola da qual o estudante participa. Por isso, cada escola, por meio da atividade de estudo que organiza e inclui o estudante, cultiva a sua personalidade. Isto quer dizer que observa e prepara, no conjunto da atividade, quais serão as mediações particulares necessárias ao desenvolvimento da personalidade do estudante, de modo que este possa exercer a sua autotransformação no movimento singular das transformações da própria atividade de estudo particularizada por aquela escola.

É nessa medida que a atividade de estudo mediada por determinadas particularidades previstas pelo professor pode, no ensino do uso dos meios e instrumentos de realização operacional das tarefas de estudo, viabilizar a formação de sentido pessoal para os estudantes. Isto é, o desenvolvimento de uma atitude adequada e motivação para a atividade de estudo na qual podem ser agentes de tal autotransformação apontada acima.

Nesse movimento contraditório entre o estudante singular e as mediações particulares postas pela atividade de estudo, aquele consegue organizar e estabelecer uma hierarquia de valores e motivos a estas, que irão constituir a sua autoconsciência de estudante. Transcorrendo assim, o estudante adquire todas as condições para efetivar processos de avaliação da atividade de estudo como atividade sua. Por isso, ao final, é possível para ele estabelecer não somente um auto valor para si como pessoa, mas, inclusive, um valor objetivo e socialmente referenciado para o estudar como possibilidade de efetivação de si como sujeito social.

Uma característica importante da formação da personalidade, portanto, é que, no seu núcleo, como sistema “EU”, opera-se um processo de autocriação, autotransformação do ser para si e para os outros. Essa criação tem como fonte a transformação que o sujeito opera na realidade objetiva junto com pares em processo de colaboração, de atuação em uma mesma atividade. O mesmo para a atividade de estudo compreendida aqui como realizada socialmente e não de forma isolada. Na perspectiva de Elkonin (1961, p. 240 *apud* PUENTES, 2018, p.772) “[...] a autotransformação da própria criança como produto (é o objeto da atividade de estudo), a partir das transformações que se operam durante a execução no objeto [...]”. Ainda, Repkin (2003, p. 15) aponta para a centralidade da formação da personalidade, quando afirma que,

Uma pessoa se desenvolve como personalidade apenas na medida em que ela se desenvolve como um agente<sup>2</sup>, pois a atividade de uma pessoa nunca é atividade individual. Qualquer atividade que está conectada com outras pessoas ou envolve outras pessoas é de uma forma ou de outra conjunta, atividade social. Esta é a forma na qual uma pessoa inicia contato com outras pessoas e interage com elas – isto é, se transforma como uma personalidade.

A apropriação, como forma de autotransformação criativa dos modos de ser da personalidade, a ponto de que os indivíduos não somente se apropriem da cultura mais elaborada, mas que possam efetiva e criticamente promover a transformação da sua sociedade, precisa ser o horizonte para o desenvolvimento do pensamento

---

<sup>2</sup> Um agente é uma fonte de dinamismo, uma fonte de atividade. A atividade é o modo de existência do agente, e ele não existe em qualquer outra forma que não seja a atividade. Assim, um agente é uma forma estabelecida de existência de atividade, de atividade potencial (REPKIN 2003, p. 16).

teórico. Uma questão fundamental para o desenvolvimento humano é que a sociedade possa educar seus sujeitos para que tenham a própria humanidade como escopo da sua atividade social. A superação do individualismo em direção a uma existência comunitária é uma exigência de valor vital para a humanidade, que pode efetivamente ser alcançado quando a atividade de estudo, na perspectiva proposta por estes autores, promove o desenvolvimento autônomo e crítico da consciência dos estudantes sem que eles percam a comunidade de onde surge a sua própria atividade. Autonomia e comunidade são complementares.

A importância da escola como o espaço historicamente desenvolvido no qual e pelo qual, considerando a sua atividade, as crianças têm a possibilidade de se apropriar dessa forma de pensamento a coloca em uma posição de relevo na sociedade e para a formação cultural. É importante considerar, por isso, que na escola, por meio da correta organização da atividade de estudo, as crianças podem desenvolver não somente processos cognitivos a partir dos conteúdos e materiais de estudo relacionados à ciência, arte, filosofia, política, economia, mas, principalmente, relações sociais pelas quais compreendam o valor da vida comunitária e o correspondente desenvolvimento da sua personalidade para um novo tipo de sociedade a ser produzida por elas mesmas no futuro. Nas palavras de Elkonin,

O desenvolvimento do pensamento teórico é possível somente onde um problema teórico emerge, *mas ele pode emergir somente em um mundo ampliado*. O principal objetivo deve ser expandir o mundo da criança em profundidade e amplitude além das fronteiras do seu mundo diretamente perceptível. (EL'KONIN, *apud* HAKKARAINEN; VERESOV, 1999, p. 5-6, grifo no original).

O alargamento do mundo da criança, nesse sentido, não se dá apenas em propiciar o contato com o maior número possível de objetos da cultura, mas que, nesse oferecimento, seja igualmente possível a própria criança aprofundar o conhecimento sobre tais objetos pelo pensamento teórico transformador do conhecimento sobre os objetos e sobre si mesmo nessa relação. O valor da autotransformação criativa pela atividade de estudo, nesse sentido, liga-se ao fato de que o domínio dos procedimentos do pensamento teórico pode agir em duas linhas diferentes, complementares e necessariamente coexistentes. Essa

autotransformação da personalidade que ocorre pela transformação ativa, criadora e objetivada pelo estudante sobre a realidade concreta, pode, por isso, ser revolucionária tanto para a personalidade quanto para as ações que a partir dela o indivíduo estabelece em relação à sua sociedade. Só uma personalidade que tem domínio consciente sobre si mesma, autonomia, pode realizar tal transformação.

#### **4 Pensamento teórico, personalidade e prática revolucionária**

*Na atividade revolucionária, o transformar a si mesmo coincide com o transformar as circunstâncias (MARX, 2007, p. 209).*

Começaremos este tópico por uma citação de Vygotski (2000), para analisar a questão principal deste artigo sobre por que é importante iniciar a atividade de estudo pelo pensamento teórico. O autor apresenta a seguinte proposição:

A consciência científica [...] considera que a revolução e a evolução são formas de desenvolvimento vinculadas entre si, formas que se pressupõem reciprocamente. Para a consciência científica o próprio salto que se produz durante estas mudanças no desenvolvimento da criança é um ponto determinado em toda a linha do desenvolvimento. (p. 141-142).

[...] A própria essência do desenvolvimento cultural radica na *colisão* dos desenvolvimentos *das formas culturais* da conduta, que a criança vai conhecendo, *com as formas primitivas* que caracterizam seu próprio comportamento. (p. 142, grifo nosso).

Para responder à questão posta desde o início do artigo, precisamos considerar, agora, essa afirmação sobre o fato de o desenvolvimento ser revolucionário, e que a essência deste processo é a colisão entre sistemas diferentes, o natural e o cultural. Nessa questão radica a essencialidade, também, do porquê da diferença entre o pensamento teórico e o pensamento empírico, que não supera os processos de percepção, fundada nos meios primitivos da sensibilidade.

Partimos, então, da compreensão do surgimento do pensamento como uma necessidade gestada no processo de desenvolvimento histórico dos homens entre si e com a natureza. Estamos nos baseando no fato de que, em sociedade, os

processos primitivos da sensibilidade e da percepção entram em colisão com as novas necessidades de conhecimento criadas pela prática social de produção da vida. Pensar, então, tornou-se um problema vital.

Sendo, assim, um problema vital social, o pensamento não poderia ser concebido como um fenômeno de natureza individual. Por isso, a primeira providência para analisar o surgimento do pensamento e o seu desenvolvimento histórico nos indivíduos é tomar novamente aquelas condições do surgimento da atividade vital consciente: a transformação social da natureza, a comunicação – intercâmbio – e a linguagem ou significação.

Essa conversão do sujeito em sujeito do pensamento é um processo revolucionário, porque é um *salto* qualitativo a ruptura do uso preponderante dos processos perceptivos para a análise da realidade objetiva. Significa a superação, por incorporação, do sistema primitivo por meio de um sistema criado pela atividade humana: o sistema de significação e sua transformação em linguagem. Como explica Vygotski (2000, 84, grifo do autor), “[...] a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais, do ponto de vista psicológico é a *significação*, isto é, a criação e o emprego dos signos [...], isto é, de sinais artificiais.”

A criação desse sistema se dá na atividade transformadora da realidade. Por isso, a significação na atividade de estudo acontece por meio do processo de transformação do seu objeto. Assim, quando Davidov (1988, p. 182, grifo nosso) expõe as principais peculiaridades das ações de estudo, salienta que,

*A ação inicial (podemos dizer principal) é a transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de revelar certa relação universal do objeto dado, o que deve ser refletido no correspondente conceito teórico. É importante assinalar que se trata da transformação orientada a um fim dos dados da tarefa, dirigida a buscar, descobrir e distinguir uma relação completamente definida de certo objeto integral.*

Quero ressaltar que a função do pensamento no sistema psicológico é essencialmente a de *análise, abstração e síntese* (RUBINSTEIN, 1959) da diversidade da existência objetiva e subjetiva. Um processo de afastar, ou desagregar e agrupar

por conexões, ligações, coerência, etc. de modo a criar idealmente gêneros dinâmicos de inter-relações que permitam abarcar a complexidade da realidade em suas múltiplas formas e conteúdos na formação de conceitos.

A generalização como processo de organização do mundo se apresenta em diferentes tipos que foram estudados por L. S. Vygotski (2001; 1996); A. R. Leontiev (1978); V. V. Davydov (1981) e que caracterizam tanto o processo evolutivo quanto o revolucionário do desenvolvimento do pensamento.

Podemos pensar, então, que cada momento no desenvolvimento do pensamento representa uma transição evolutiva e revolucionária do pensamento que caminha no sentido da apropriação das formas mais complexas de análise da realidade socioculturalmente desenvolvidas que dependem tanto das condições naturais, básicas das funções psíquicas, quanto da atividade social na qual o sujeito está inserido. Aqui, é importante ressaltar, mais uma vez, que a atividade é essencial para essas transições, tanto a motora quanto a de significação.

Na exposição didática e resumida das proposições de L. S. Vigotski proferidas por Davydov (1992, p. 2-3), notamos que as distintas formas - “amontoados sincréticos [...], objetos reagrupados sem um fundamento suficiente, segundo uma impressão casual”; o “complexo – a criança junta os objetos apenas segundo a experiência sensível imediata, ainda conforme nexos objetivos”, e “o pseudo-conceito – a unificação foi efetuada pela criança segundo um genuíno reconhecimento visual [...] que conserva, também, o nosso pensamento cotidiano, que se baseia na linguagem comum” -, passam pela transição da forma primitiva da sensibilidade ao uso das palavras, dos signos e dos significados pelo mesmo princípio da sensibilidade socialmente constituída. Restou, então, o problema apontado por Davydov (1992) da análise da transição do pseudo-conceito ao conceito científico. Em suas palavras e segundo o próprio L.S. Vigotski, “A solução consiste em mudar o ponto de vista pelo qual se considera o conceito mesmo, ao passar para uma análise de sua dialeticidade” (DAVYDOV, 1992, p. 4).

O principal problema aparece no fato de que ocorre uma persistência na vida do adulto na forma de pensamento com base nos pseudo-conceitos, isto é, um adulto pode não superar essa forma de pensamento pelo fato de que a sua

atividade, cotidiana, não oferece situações nem meios para tal superação e transição à forma conceitual científica mais desenvolvida. Se retomarmos as condições do desenvolvimento psicológico e considerarmos que a atividade é fundamento para tais transformações, fica compreendido esse problema do desenvolvimento do pensamento na sua forma mais desenvolvida. Nas palavras de Vigotski (*apud* DAVYDOV 1992, p. 4),

Mas os mesmos conceitos do adolescente e do adulto, na medida em que sua utilização se limita à esfera da simples experiência cotidiana, frequentemente não superam o nível dos pseudo-conceitos e, também tendo todas as características do conceito do ponto de vista lógico-formal, não o são, ainda, características do conceito do ponto de vista da lógica dialética, ficando não mais que representações comuns, isto é, complexos.

Na análise da formação dos conceitos espontâneos e dos científicos, Vigotski (2001) demonstra que os espontâneos se desenvolvem por meio do uso da palavra para incluir os objetos e relações concretas em determinadas classes formando uma representação geral – do objeto para o conceito - com base no uso cotidiano da linguagem. Essa atividade do pensamento com base no uso do signo como meio da sua relação concreta, por meio da qual toma consciência das relações aparentes das coisas não expressa a essencialidade delas, isto é, as suas relações e conexões internas. Essa forma do pensamento é ainda, portanto, pseudo-conceito.

O desenvolvimento do conceito propriamente dito, do conceito científico, começa, de acordo com Davydov (1992, p. 5, grifo nosso), “[...] *com o trabalho sobre o conceito mesmo* enquanto tal, da sua designação verbal, daquelas operações que não pressupõem um uso espontâneo destes conceitos”. A via do desenvolvimento deste tipo de conceito não é a relação imediata com os objetos concretos da sua atividade, mas essa mesma relação mediada pelas relações lógicas entre objetos em direção ao objeto concreto, por isso realiza o caminho do conceito para o objeto e não o contrário. As consequências para a formação da consciência são compreendidas a partir do fato de que

A consciência das operações do pensamento significa a sua reprodução, o seu radicar-se na imaginação e a sua expressão



verbal. Isto está imprescindivelmente conectado com a generalização dos próprios pensamentos e com o dirigir-se da consciência *ao plano da própria atividade pessoal, isto é, com a reflexão*. Isso produz aquele tipo particular de generalização que existe no conceito científico e implica as formas superiores do pensamento humano. (DAVYDOV, 1992, p. 5, grifo nosso).

Temos, por isso, que o trabalho que vai do conceito ao objeto exige o emprego de funções do pensamento, como análise, abstração e síntese que levam ao desenvolvimento de outras funções essenciais para a formação da própria personalidade, como a reflexão, uma nova hierarquia de valores, o lugar e a participação do sujeito, por exemplo. Iniciar por esse tipo de atividade de pensamento reestrutura todo o sistema de funções psicológicas que estarão subordinadas a uma nova forma de organização da atividade. A orientação da atividade por um tipo diferente de tarefa a ser realizada modifica os meios e instrumentos, o seu uso e finalidade e a transição do plano de ação da atividade motora para o pensamento.

Nesse sentido, altera-se a relação vital do sujeito com a atividade, sua motivação, sentidos e necessidades. A relação vital do indivíduo social não é uma relação mecânica de sobrevivência, visto que uma característica essencial da atividade humana é a criação, a transformação da natureza por meio da conexa autotransformação de si, do valor vital que tem para ele esse movimento de criação e autocriação do ser em dadas circunstâncias modificadas por ele. Nesse movimento, como propõe Repkin (2003, p. 16, tradução nossa), “Tornar-se uma personalidade é uma tarefa vital. Enquanto uma pessoa torna-se um agente espontaneamente, ele somente pode vir a ser uma personalidade conscientemente, na medida em que dá uma direção à sua vida”. Por isso, na atividade em que o sujeito pode vir a ser uma personalidade consciente, ele alcança também autonomia, a possibilidade de pôr para si objetivos em relação à sua atividade por meio da reflexão, compreendida como “a avaliação dos resultados do pensamento anterior” (REPKIN, 2003, p. 27, tradução nossa), isto é, como o meio pelo qual o sujeito avalia o seu próprio ser agente em dada atividade e referente a determinadas tarefas que estão presentes em sua vida e que têm para ele um sentido vital.

Davidov (1988) enfatiza que a atividade de estudo somente acontece quando o sujeito é portador de uma necessidade para isso. É claro para nós que a necessidade do sujeito é igualmente uma necessidade da pessoa, do ser integral, da totalidade social que representa o indivíduo. Por isso, a atividade de estudo precisa ser, antes de tudo, uma atividade da pessoa dirigida à sua autotransformação.

Nesse sentido, o sujeito da atividade de estudo, quando inicia pelo pensamento teórico, é forçado pelas circunstâncias a alterar a sua relação com a realidade, superar os meios cotidianos da percepção sensível e alcançar uma forma totalmente diferente daquela pela qual realiza o seu ser no mundo. Marx (2007, p. 534), quanto a isso, afirma que “A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”. Por isso, quero colocar aqui um termo de igualdade entre a autotransformação, a prática revolucionária e o pensamento teórico. O pensamento teórico representa, então, uma verdadeira revolução para a personalidade. O nível de reflexão alcançado pelo pensamento teórico devolve a personalidade alienada do sujeito pelo pensamento empírico ao seu verdadeiro dono, o indivíduo consciente do seu ser social.

A atividade de estudo, pensada desta maneira, como propõem os autores referenciados, é, por isso, ela mesma, uma necessidade social vital. Porque revolucionária no plano da personalidade dos indivíduos, quiçá, possa ser igualmente revolucionária por meio de uma nova geração de estudantes, para a própria sociedade.

## 5 Considerações finais

A discussão sobre o desenvolvimento do pensamento teórico na atividade dos estudantes é uma questão de fundamental importância na atualidade. Porque é muito evidente que os nossos estudantes, mas também, em larga medida e por consequência da formação onde não se encontrou essa proposta, os professores não dominam os procedimentos dessa forma de pensamento. Trata-se, então, de destacar a atividade de estudo, como é proposta pelos autores aqui representados, como uma necessidade premente para a formação de professores e estudantes.

Aponto para essa necessidade, visto que, sem a devida formação de professores para a correta organização da atividade de estudo, nossos estudantes podem, por muito tempo ainda, não superar aquilo que L. S. Vigotski apontou como fenômeno social do processo educativo no qual e pelo qual isso seria possível aos estudantes mais novos e aos adolescentes: a persistência do pensamento com base no pseudo-conceito, do pensamento que não supera a necessidade da atividade cotidiana. Por isso, o estado de alienação e a formação de uma personalidade contrária à atividade de estudo têm se constituído de forma geral.

Os resultados dessa contradição aparecem de forma muito clara no ambiente escolar, no sofrimento psicológico tanto dos professores quanto dos alunos. Para os pequenos, em sua maioria, a atividade de estudar é uma obrigação realizada a contragosto; da mesma forma, é a atividade de ensinar para a maioria dos professores, quando repetidamente se frustram com o resultado da sua atividade.

É mais contraditório ainda quando os alunos e professores festejam pelo fato de que não terão aula por algum motivo. Tomando a criatividade como essencialidade da atividade humanizadora, na transformação da realidade que se constitui como meio para atividade vital e na superação das contradições postas pelo gênero social, percebemos, então, que, nas nossas escolas, esse processo humanizador não se realiza a contento. Estudar não se constitui como o sentido pessoal de autotransformação da personalidade.

É importante considerar, nesse sentido, e para as finalidades deste artigo, algumas qualidades do pensamento teórico e suas implicações para a formação da personalidade dos estudantes. Uma vez que a colisão de sistemas radica na própria atividade transformada, a partir da contradição entre a atividade natural e a cultural, e que é por meio da atividade nos seus diferentes processos culturais que se caracterizam os períodos de transição do desenvolvimento e da personalidade, entendemos que a atividade organizada desde o início pelo pensamento teórico, como no caso da atividade de estudo, representa a possibilidade do salto qualitativo no pensamento que supera o pensamento empírico e abre a possibilidade de pensar a realidade em um nível superior de análise.

A primeira característica do pensamento nesse plano, que é importante notar, é que ele só se formará em uma atividade especialmente planejada para isso e sob a mediação de professores que organizam esta atividade para esse fim específico (DAVIDOV, 1999). A segunda, ocorre por um processo de imaginação criativa na formação de um sistema conceitual que possibilita pôr à prova o conteúdo da realidade representado nos conceitos sem a necessidade da relação direta com os objetos desse conteúdo (DAVYDOV, 1990). Essa atividade altera a organização discursiva, lógica, do pensamento de modo que a generalização, por meio da análise, a abstração e a síntese da atividade, é agora uma ação que se realiza no pensamento (LEONTIEV, 2005). E a terceira característica refere-se ao domínio do movimento concreto da gênese e desenvolvimento, contradições e transições, da realidade concreta pelo pensamento (DAVYDOV, 1990), que possibilita o sujeito agir, ser agente das possíveis transformações na realidade por meio do experimento concreto e mental, do vir a ser, da utilização prática na transformação da realidade.

Quero destacar, ainda, algumas ideias entre a relação ensino/aprendizagem, formação da personalidade e pensamento teórico. Quero notar que a personalidade é resultante da atividade social, mas que, também, tem implicações para a própria atividade social dos indivíduos. Nesse sentido, a atividade social é também formada pela personalidade humana, isto é, as relações sociais adquirem as qualidades das personalidades que cria. Assim, o conjunto das relações sociais particulares de um indivíduo são caracterizadas também, por ele mesmo, como diria Vygotski (2000), como drama, como luta, como colisão de sistemas, quando ele mesmo se apresenta como um sistema pessoal frente ao sistema social. Ou, como diria Marx (2007, p. 43), “[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.

Quais são as implicações para a personalidade do estudante? Primeiro, os conhecimentos teóricos só poderão ser dominados pelo estudante quando ele mesmo domina os procedimentos dessa forma de pensamento, quando participa da atividade escolar que o coloca frente a esse tipo de conhecimento e trava uma verdadeira luta entre o pensamento espontâneo e o teórico, o

conceito científico. Se a atividade de estudo se resume à utilização do pensamento empírico, formal, cria-se um sistema lógico de reprodução verbal, discursiva do conhecimento que evidentemente não o habilita a operar no pensamento nem tampouco na realidade com os conceitos teóricos.

Os conhecimentos, nesse caso, não servirão para uma análise complexa da realidade. Não serão meios para a resolução de problemas não cotidianos, isto é, problemas da ciência, da arte, da filosofia, da política etc. que constituem o mundo mais amplo de que ele precisa se apropriar para a sua plena humanização.

Segundo, e por isso mesmo, não se desenvolverão no pensamento aquelas funções do processo de imaginação criativa que possibilita o experimento mental, o planejamento de ações novas na realidade, a criação de meios e instrumentos, de novos conceitos que permitem criar hipóteses de soluções para os problemas da sua própria, e da sua comunidade, atividade vital. Podemos pensar no drama, na colisão dos desejos próprios com as determinações de uma realidade não compreendida, que enfrentam os sujeitos que, na impossibilidade de pensarem por si próprios os destinos da vida, dependem que outras pessoas que façam para eles as escolhas que deveriam ser genuinamente suas.

Terceiro, que, em consonância com o que foi dito acima, não se forma no pensamento do sujeito um sistema explicativo dos fenômenos, característica essencial do pensamento teórico, que lhe possibilita antecipar-se ao vir a ser da realidade na qual existe, planejar com consciência as transformações necessárias, ter autonomia para criar e recriar as condições de sua vida

É por isso que uma educação que se preocupa com a formação da personalidade, que considera o drama do desenvolvimento e do sentido vital do pensamento para o enfrentamento desse drama prepara o estudante não somente para ter meios de enfrentamento da realidade contraditória, mas, na mesma medida em que o pensamento teórico é revolucionário, habilita as novas gerações para essa tarefa revolucionária da transformação da sociedade, do sentido vital da existência humana criada por elas mesmas.

## Referências

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: Investigación psicológica teórica y experimental. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. *O que é a atividade de estudo*. Tradução de Ermelinda Prestes. *Escola inicial*, n.7, p.1-9, 1999.

DAVÝDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

DAVYDOV, V. Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula. Translated by Joan Teller. Soviet Studies in Mathematics Education. Volume 2. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.

DAVYDOV, V. *O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky*. Texto de conferência proferida na reunião do Comitê Internacional da International Society for Cultural Research and Activity Theory. Departamento de Ciências Psiquiátricas e Medicina Psicológica da Universidade de Roma, 1992.

EL'KONIN, D. B. *On the Structure of Learning Activity*. *Journal of Russian & East European Psychology*, 1999. 37:6, 84-92.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Lecture 37. The Genesis of Human Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 5, September–October 2005, p. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059260>.

LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A.K.; DAVIDOV, V. V. *Formación de la actividad docente de los escolares*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Raniere, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

HAKKARAINEN, P.; VERESOV, N. Editors' Introduction: D.B. El'konin and the Evolution of Developmental Psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 1999. 37:6, 3-10. DOI: <https://doi.org/10.2753/rpo1061-040537063>.

PUNTES, V. R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIN, P. A. P. A atividade de estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Re-Vista | Uberlândia, MG*, v.25, n.3, p. 766-789, set./dez. 2018. ISSN: 1983-1730. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>.

REPKIN, V. V. Developmental Teaching and Learning Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*. vol. 41. no 5, September-October 2003, p. 10-33.

RUBINSTEIN, S. L. *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1959.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas. Tomo IV: Psicología infantil*. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas. Tomo I*. 2 ed. Traducción de José Maria Bravo. Madrid, Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique*. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas. Tomo II: Problemas de psicología general*. 2 ed. Traducción de José Maria Bravo. Madrid: Visor, 2001.

Recebido em dezembro 2020.  
Aprovado em fevereiro 2021.

# Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino

Learning activity and human development:  
the double movement methodology in teaching

*Eliane Silva*<sup>1</sup>  
*José Carlos Libâneo*<sup>2</sup>

## RESUMO

O texto aborda as relações entre a atividade de estudo e o desenvolvimento humano, conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov, e os estudos de M. Hedegaard e S. Chaiklin sobre a metodologia do duplo movimento no ensino entre conceitos científicos e conceitos cotidianos no desenvolvimento do pensamento teórico. Os três primeiros tópicos trazem, por meio de pesquisa bibliográfica, o posicionamento desses pesquisadores em relação ao ensino desenvolvimental, à atividade de estudo e à metodologia do duplo movimento. No tópico final, é apresentada pesquisa empírica, realizada na forma de experimento didático-formativo, tendo em vista o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva do ensino desenvolvimental. O estudo indica correlação entre a revisão teórica e a análise dos dados de observações feitas ao longo do experimento didático-formativo mostrando a efetividade do duplo movimento no ensino em promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano nos alunos.

**Palavras-chave:** Atividade de estudo. Ensino e desenvolvimento humano. Ensino radical-local. Duplo movimento no ensino. Experimento didático-formativo.

## ABSTRACT

This article focuses on the relation between learning activity and human development based on V. Davydov's developmental teaching theory, and M. Hedegaard and S. Chaiklin's study about double movement teaching between scientific concepts and daily concepts in the development of theoretical thought. The first three topics reported bring us, by means of bibliography research, the authors' view about developmental teaching, learning activity and double movement methodology. The last item is about empirical research, conducted by a formative-didactic experiment, aiming to develop a methodology to teach science to young school children, in the perspective of developmental teaching. The study indicates positive correlations between the theoretical review and the observations conducted in the classroom, showing the effectiveness of the double movement in teaching in promoting learning and human development in students.

**Keywords:** Learning activity. Human development. Radical-local teaching. Double movement in teaching. Formative-didactic experiment.

<sup>1</sup> Curso de Pedagogia da PUC Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7638-1722>. E-mail: [elianepuc@gmail.com](mailto:elianepuc@gmail.com).

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação, PUC Goiás, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8105-2165>. E-mail: [libaneojc@uol.com.br](mailto:libaneojc@uol.com.br).



## 1 Introdução

O presente estudo se insere no conjunto das investigações, dentro da teoria histórico-cultural, que buscam analisar a atuação da educação e do ensino no desenvolvimento psíquico dos alunos. Neste texto, destaca-se a organização da atividade de estudo, na modalidade proposta por V. Davydov na teoria do ensino desenvolvimental, e o desenvolvimento de motivos e de capacidades individuais e sociais dos alunos. A análise incorpora a abordagem do ensino radical-local de M. Hedegaard na qual é formulado o procedimento pedagógico do duplo movimento no ensino entre conceitos científicos e conceitos cotidianos gerados nas práticas socioculturais e institucionais de que os alunos participam.

A questão posta à discussão é como desenvolver, na atividade de estudo, o domínio de relações conceituais básicas de uma matéria de estudo em conexão com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos de modo que os conhecimentos científicos apropriados pelas crianças sejam utilizados nas práticas da sua vida cotidiana na família e na comunidade. Desse modo, nosso objetivo foi investigar relações entre a atividade de estudo e desenvolvimento humano com o aporte teórico da teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e dos estudos de M. Hedegaard e S. Chaiklin em sua abordagem do Ensino Radical-Local na qual introduzem a metodologia do duplo movimento no ensino, ou seja, o movimento entre conceitos científicos e conceitos cotidianos no desenvolvimento do pensamento teórico-dialético. O relato da pesquisa empírica visa a mostrar, pela análise dos dados da observação, a efetividade da metodologia do duplo movimento em promover a aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos com sentido pessoal e social.

## 2 A teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov

A teoria do ensino desenvolvimental, formulada por V. Davydov, de base materialista histórico-dialética, está fundamentada na teoria histórico-cultural de L. Vigotski (2001), na teoria da atividade de A. Leontiev (1983) e nos estudos de D. Elkonin (1987) e tem como conteúdo básico o estudo e a investigação da relação entre o desenvolvimento psíquico e a atuação da educação e do ensino

(DAVYDOV, 1988a, 1988b, 1988c). Dessa proposição, Davydov passou a conduzir pesquisas sobre processos lógicos e psicológicos envolvidos na apropriação dos saberes por parte dos alunos. Davidov e Márkova (1987) escrevem que o desenvolvimento humano se realiza com a apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social representada nos conhecimentos e habilidades, onde estão condensadas as capacidades humanas e as formas gerais da atividade psíquica. Desse modo, o ensino tem como função promover os meios que assegurem a apropriação, pelo aluno, dessa experiência humana histórica e socialmente elaborada de modo a promover avanços qualitativos no desenvolvimento das capacidades humanas. Segundo Davydov, na escola “as crianças assimilam os elementos básicos das formas mais desenvolvidas de consciência social como a ciência, a arte, a moralidade e a lei” (DAVYDOV, 2008, p. 115), realizando uma atividade adequada à atividade humana historicamente incorporada, ou seja, a atividade de estudo. Na atividade de estudo, tem lugar a assimilação dos conceitos científicos cujo objetivo é a transformação do aluno à medida que ele vai adquirindo novas capacidades de pensar e agir por meio desses conceitos. Assim, o conteúdo principal dessa atividade é o conhecimento teórico pelo qual são assimilados conteúdos e procedimentos generalizados de ação visando ao desenvolvimento psíquico.

As qualidades humanas desenvolvidas no processo histórico e social não são assimiladas espontaneamente e nem fazem parte das características individuais; elas são constituídas historicamente nas relações sociais. É assim que a aprendizagem que promove o desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual não ocorre na relação direta do sujeito com o objeto, mas por um processo de educação e ensino socialmente mediado. A pedagogia e a didática formulam os princípios e as formas dessa mediação para que os alunos aprendam e formem conceitos, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos, por meio da atividade de estudo, em ligação direta com as práticas socioculturais por eles vivenciadas (LIBÂNEO, 2004, 2012, 2015).

Davydov fundamentou-se em Vygotsky para conceber um tipo de ensino que impulsiona o desenvolvimento e, em Leontiev, para dar forma à estrutura da atividade de estudo. Dando sequência ao método genético-causal empregado por Vygotsky, introduziu o método genético-modelador para investigar as relações entre o desenvolvimento psíquico das crianças e a educação e ensino dessas crianças. Posto em ação em um experimento formativo, esse método consiste na intervenção ativa do pesquisador nos processos psíquicos estudados na situação pedagógica por meio de ações didáticas e tarefas de estudo.

Na concepção de Davidov (1999, p. 1), o processo de ensino na escola precisa de uma nova “organização do aprendizado, por parte dos alunos, dos conhecimentos e habilidades sob a forma de atividade de estudo”. Na atividade de estudo, subjaz o conceito filosófico e pedagógico de atividade, ou seja, a transformação criativa da realidade e de si próprias pelas pessoas por meio do trabalho, do qual decorrem os demais tipos de realidade material e espiritual. Os elementos constitutivos da atividade foram designados por Leontiev como sendo necessidades, motivos, objetivos, ações, operações, condições e meios que, para Davydov, compõem, também, a estrutura da atividade de estudo, incluindo o princípio criativo transformador a partir do conhecimento teórico. O caminho de apropriação do conhecimento teórico requer a investigação dialética de seus aspectos lógico-gnosiológicos (DAVYDOV, 1997). Um conceito teórico contém um sistema, base genética ou célula, que oferece condições para que, por ações intelectivas, possa ser deduzido seu processo total de desenvolvimento. Dito de outro modo, o pensamento teórico emprega um procedimento especial para compreender os fenômenos e os acontecimentos refletindo sobre o seu desenvolvimento e as condições que os originaram. Esse procedimento consiste no método de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto em que o concreto pensado “necessita de um tipo especial de abstrações com a ajuda das quais se acompanham realmente as conexões internas (no fim das contas, o desenvolvimento) de determinado sistema integral estudado” (DAVYDOV, 1988a, p. 143).

As operações mentais que visam ao desenvolvimento de conexões internas mobilizadoras da formação do pensamento teórico são impulsionadas pelas ações didáticas e tarefas de estudo que constituem a forma adequada de organização do ensino. Davidov (1999, p. 2) aponta dois requisitos da atividade estudo: primeiro, a necessidade da aprendizagem, ou seja, a criança precisa ter uma necessidade interna e motivação para a apropriação de conhecimento e habilidades; segundo, a transformação ou experimentação de forma real ou mental de um objeto de estudo da qual resulte um novo produto mental. Ele escreve:

[...] as necessidades e os motivos de estudo direcionam as crianças para a apropriação de conhecimentos como resultado de transformações de um dado material [...] no qual se revelam certas relações internas ou essenciais, cuja consideração permite ao aluno detectar *a origem* das manifestações externas (aparências) do material que está sendo apropriado. (DAVIDOV, 1999, p. 2).

Precisamente, os conhecimentos obtidos da interligação entre aspectos essenciais gerais e aspectos particulares são chamados de *conhecimento teórico*, o conteúdo próprio da atividade de estudo.

### **3 A abordagem do Ensino Radical-local de M. Hedegaard e S. Chaiklin**

A teoria do ensino desenvolvimental, como vimos, se alicerça no papel desenvolvimental do ensino na formação da personalidade dos alunos e na busca de meios psicológicos e pedagógicos que podem ajudar os alunos no desenvolvimento psíquico e em suas potencialidades. Em consonância com essa proposição, M. Hedegaard e S. Chaiklin acrescentam à teoria de Davydov resultados de suas pesquisas sobre relações entre práticas institucionais, condições históricas e culturais de vida e a atividade de estudo dos alunos (HEDEGAARD, 2004). Na formulação desses pesquisadores, práticas culturais vivenciadas pelos alunos em diferentes instituições da sociedade precisam ser consideradas nas atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos são, ao mesmo tempo, pessoas individuais e participantes ativos de uma coletividade social (HEDEGAARD, 2008a).

Hedegaard (2002b, 2002c, 2002d, 2008b), Hedegaard e Chaiklin (2005) e Chaiklin e Hedegaard (2013) propõem um modelo de desenvolvimento e

aprendizagem de crianças a partir da participação em práticas institucionais em que confluem perspectivas sociais, institucionais e pessoais. Na perspectiva societal, a sociedade é considerada em suas tradições sociais e práticas culturais que vão constituindo atribuições valorativas a posições, modos de vida, *habitus*, orientações legais, normas. Na perspectiva institucional, as tradições e valores são conectados a interações em diferentes instituições como a família, a creche, a escola, a comunidade, o trabalho, das quais as crianças participam. Na perspectiva pessoal, a pessoa vivencia cotidianamente essas diferentes situações sociais de desenvolvimento que podem promover ou inibir mudanças qualitativas nos seus motivos e competências. A pesquisadora, assim, introduz na teoria desenvolvimental o conceito de práticas institucionais em que são realçadas as relações entre práticas socioculturais e o pensamento das pessoas. Para isso, se apropria de pesquisas no âmbito da psicologia cultural e da antropologia, ampliando as ideias de Vygotsky acerca da situação social de desenvolvimento (HEDEGAARD, 2004).

Ao aplicar esse modelo no processo de ensino-aprendizagem, Hedegaard propõe articular os processos de apropriação do conhecimento teórico-dialético, na perspectiva de Davydov, com a situação social de desenvolvimento, ou seja, com as condições sociais, culturais, institucionais que permeiam a subjetividade dos alunos na escola e que incidem nos seus motivos, na aprendizagem dos conteúdos, nas mudanças em seus modelos conceituais, em síntese, no desenvolvimento de competências individuais e sociais. Na prática escolar, isso significa promover interfaces entre os conceitos científicos trabalhados na escola e os conceitos cotidianos gerados nas condições históricas, sociais, culturais concretas da prática cotidiana. Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 40) denominam sua proposta educacional de Ensino Radical-Local que visa a “criar uma integração entre o conhecimento espontâneo da criança trazido de casa e da comunidade e o conhecimento do conteúdo apresentado na escola tal como prescrito nas matérias escolares e nos planos curriculares”. Os autores se embasaram nas ideias de Vygotsky sobre os conceitos cotidianos e científicos e de Davydov sobre o pensamento teórico e a atividade de estudo para introduzir sua própria proposta de experimento formativo. Nessa proposta, a atividade de estudo é organizada

por meio de intervenções instrucionais, mediante procedimentos investigativos que promovam o desenvolvimento do pensamento teórico e instiguem o desenvolvimento humano por meio de tarefas e ações em torno de problemas, em íntima ligação com as práticas socioculturais dos alunos.

Depreende-se das influências teóricas assinaladas, três ideias-chave do ensino e aprendizagem radical-local: primeira, a combinação das relações conceituais básicas (conceito nuclear) do conteúdo com a situação de vida das crianças; segunda, a integração do conhecimento acadêmico com o conhecimento local de modo a transformar com qualidade os conceitos cotidianos das crianças e, terceira, a possibilidade de o conhecimento acadêmico ser usado na prática local das crianças. A partir dessas ideias-chave, o ensino-aprendizagem radical-local combina os seguintes elementos: o modelo conceitual como expressão de relações básicas, assim como forma de atuar nos motivos e na capacidade de formular perguntas e despertar o interesse pela elaboração de respostas por parte do aluno; o entendimento do escopo do conteúdo; a relação entre interesse e motivos com problemas, conflitos e contrastes na aprendizagem de conceitos cotidianos e científicos; o desenvolvimento de motivos combinado ao desenvolvimento e à formação de capacidades nos alunos; por fim, o duplo movimento no ensino.

Uma vez que o ensino-aprendizagem radical-local se propõe a mobilizar os motivos das crianças, formar sua capacidade de apreender contradições e conflitos, estabelecer contrastes e solucionar problemas, o ensino precisa focar os conteúdos que circundam a vida e o mundo da criança, orientando suas descobertas e servindo-lhe de motivação desde que ela tenha formas de explorar ativamente o conteúdo. Em um processo dialético, o interesse da criança e os motivos em relação ao conceito científico vão surgir à medida que ela conviver intelectualmente com contradições e contrastes e lidar com procedimentos mentais que a conduzam a reflexões, mas igualmente, participar da investigação ativa de problemas.

#### **4 Atividade de estudo e a metodologia do duplo movimento no ensino**

Na teoria do ensino desenvolvimental, a atividade de estudo é o meio principal na apropriação do conhecimento teórico-conceitual e das capacidades

humanas conexas a ele, como base para o desenvolvimento da personalidade. Na abordagem do Ensino Radical-Local, conforme vimos, os conhecimentos e práticas da vida cotidiana dos alunos dão o impulso inicial para os professores relacioná-los aos conceitos científicos e às ações mentais que envolvem a matéria ensinada, tendo em conta a formação do pensamento teórico conforme o método de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto. A metodologia do duplo movimento dos conceitos no ensino, isto é, entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, fica assim caracterizada:

O ponto principal no duplo movimento no ensino é criar tarefas de aprendizagem que possam integrar o conhecimento local com as relações conceituais nucleares de um conteúdo de modo que a pessoa possa adquirir conhecimento teórico que pode ser usado nas práticas locais da pessoa. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 69).

O duplo movimento no ensino constitui-se de uma proposta metodológica de ensino planejada por Hedegaard (2002a, 2002b, 2008b, HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005) com a colaboração de Chaiklin (2002, CHAIKLIN; HEDEGAARD, 2013), dentro da abordagem do Ensino Radical-Local no âmbito da teoria do ensino desenvolvimental.

Considera-se, na metodologia do duplo movimento, a interligação entre conteúdos de ensino e conhecimentos locais advindos das vivências do aluno em suas práticas socioculturais, tal como formulam os autores: “os conceitos da matéria e o conhecimento cotidiano da criança podem ser integrados utilizando o conhecimento teórico como referência para as atividades de ensino e aprendizagem” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 69). Desse modo, tarefas de aprendizagem articulam conhecimento local e relações conceituais nucleares da matéria a fim de que os alunos adquiram o conhecimento teórico que possa ser utilizado na prática local das pessoas.

Os procedimentos didáticos do duplo movimento se orientam por quatro princípios: elaboração de um modelo nuclear do conteúdo em investigação para orientar o ensino; emprego de procedimentos de pesquisa similares ao modo como problemas são investigados pelos pesquisadores; realização de ações no processo

de ensino que reflitam mudanças qualitativas na aprendizagem da criança; formação dos motivos dos alunos por meio de tarefas de pesquisa e pelo incentivo à comunicação e cooperação entre as crianças.

### *Elaboração de modelo nuclear do conteúdo como orientador do ensino*

Nas ações didáticas da atividade de estudo indicadas por Davydov, a primeira e mais importante consiste na transformação dos dados da tarefa de aprendizagem para descobrir a relação geral inicial e universal visando a formar o conceito científico do objeto. Na operação seguinte, os alunos observam como esta relação universal se manifesta em outras relações particulares referentes ao objeto. Hedegaard e Chaiklin realçam a importância de os alunos discernirem as relações básicas que envolvem um objeto de estudo de modo a chegar à formulação do que denominam modelo nuclear do conteúdo. Para eles, a formação do pensamento teórico requer a utilização de princípios abstratos tendo em vista a análise de situações concretas: “modelos conceituais expressam relações básicas em um tema-problema e fornecem ferramenta analítica para desenvolvimento e organização de conteúdo substantivo” (CHAIKLIN; HEDEGAARD, 2013, p. 35). O uso de modelos conceituais como ferramenta no ensino ajuda a criança na análise de fenômenos concretos e na resolução de problemas. Mas os autores alertam que o modelo conceitual pode se tornar inócuo se as crianças não tiverem sido motivadas para a formulação de perguntas “ou, depois de formularem perguntas, não conhecerem procedimentos específicos para buscar respostas” (CHAIKLIN; HEDEGAARD, 2013, p. 36).

Nesse modelo, que requer na sua formulação profundo conhecimento do assunto estudado, o processo de ensino desencadeia a aprendizagem do conteúdo pelos alunos, por meio de “tarefas, projetos, exercícios e questões que são baseados nas relações gerais do modelo nuclear, incorporando ao mesmo tempo as formas das crianças de formular questões e os seus interesses na substância específica das atividades realizadas” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 71). A atividade do professor requer, assim, o exame da temática de modo a basear o ensino no modelo nuclear das relações conceituais do conteúdo, o conhecimento do



contexto sociocultural e material dos alunos e a identificação de seus interesses e motivos, e a proposição de tarefas e elaboração de problemas e perguntas que esclareçam os conceitos nucleares.

### *Emprego de procedimento de pesquisa como reprodução do caminho percorrido pelos cientistas*

Na organização da atividade de ensino a partir do modelo das relações conceituais e do núcleo do conteúdo, requer-se a atividade exploratória baseada na solução de problemas e formulação de perguntas nas quais transpareçam contradições, conflitos, contrastes. Segundo Rubtsov (2003, p. 131), nos processos de aprendizagem é necessário distinguir entre “a resolução de um problema de aprendizagem e a de um problema concreto e prático”, pois a primeira demanda não somente a aprendizagem de conteúdos, mas também a de procedimentos mentais. “Propor um problema de aprendizagem a um escolar é confrontá-lo com uma situação cuja solução em todas as variantes concretas pede uma aplicação de método teórico geral” (RUBTSOV, 2003, p. 131). Concordando com a visão de Rubtsov, escreve Freitas (2012, p. 415):

O ensino desenvolvimental propicia uma [...] abordagem do ensino por problemas que busca privilegiar a conexão entre o processo de investigação de um conteúdo com o processo de sua aquisição como um conceito, um procedimento mental, uma nova habilidade mental. No ensino desenvolvimental, a busca da solução do problema visa à criação de novas estruturas e procedimentos mentais pelo aluno (e vice-versa). Tanto é importante o processo de aprender como o resultado da aprendizagem do aluno, evidenciado nas mudanças em sua personalidade.

De acordo com a autora, a inovação trazida pelo ensino por problemas na abordagem histórico-cultural é seu foco na formação de um tipo de pensamento: o pensamento por conceitos, ou seja, o pensamento teórico. A autora realça a afirmação do próprio Davydov para quem o conhecimento “não é transmitido aos alunos de maneira pré-formada, mas é adquirido por eles no processo da atividade cognoscitiva autônoma, na presença da situação baseada em problemas” (DAVYDOV, 1988b, p. 173).

Para Aquino (2017, p. 171), “o uso adequado da pergunta no processo de ensino-aprendizagem constitui uma ferramenta didática para a formação de conceitos científicos na escola”. O autor adverte, no entanto, sobre a qualidade da pergunta, pois ela precisa instigar o aluno à pesquisa na busca da resposta. “A resposta não se acha nas aparências, nem se formula com a descrição externa do objeto, vez que está oculta na multiplicidade de determinações e nexos que configuram o objeto. O aluno precisa descobrir a qualidade intrínseca do fenômeno” (AQUINO, 2017, p. 181).

### *Realização de ações de ensino que reflitam mudança na aprendizagem*

Em consonância com as ações e tarefas de estudo propostas por Davydov (1998b; 2008) e Hedegaard e Chaiklin (2005), são realçadas as condições que irão facilitar a aquisição pelas crianças do modelo nuclear e os procedimentos para a pesquisa. Desse modo, em consonância com Davydov, são propostas as seguintes ações de estudo: formulação de tarefas que possibilitem a imaginação dos objetivos e problemas de aprendizagem a serem investigados na área do conteúdo em estudo; elaboração conjunta de tarefas que propiciem a formulação do modelo nuclear das relações conceituais e a investigação dos problemas por meio de procedimentos investigativos de pesquisa; execução de tarefas que suscitem a atividade principal pela avaliação do modelo nuclear e a autoavaliação da aprendizagem de conhecimentos e habilidades.

Com base nas indicações de Davydov, Hedegaard e Chaiklin, Libâneo (2016) e Freitas (2016) reforçam o entendimento de que, no início das atividades, é o professor que planeja e se responsabiliza pela organização e condução das ações didáticas e tarefas de estudo. À medida que o trabalho vai se desenvolvendo, as crianças vão sendo orientadas a se responsabilizar pelas atividades relacionadas com a apreensão das relações conceituais do objeto de estudo e a modelação do núcleo do conceito. Realçam, também, que o professor precisa sempre reavaliar seu planejamento inicial à medida que vai acompanhando o desempenho dos alunos em relação às tarefas e observando mudanças qualitativas em suas operações mentais.

### *Formação dos motivos dos alunos e incentivo à comunicação e cooperação entre as crianças*

Os motivos dos alunos para aprender e adquirir habilidades e conhecimentos se desenvolvem na relação direta com a atividade em que estão inseridos. Segundo Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 79), “motivos e conhecimento estão dialeticamente ligados porque o conhecimento fornece conteúdo para motivos e motivos determinam a apropriação do conhecimento”. Os autores concordam com o entendimento de Elkonin (1987) de que, na idade escolar, a aprendizagem é a atividade principal da criança e pode direcioná-la para o conhecimento sobre o mundo em geral, a exploração de novas descobertas e para a formação de habilidades valorizadas na comunidade a que pertence, mas acrescentam que, neste estágio de desenvolvimento psicológico, também são importantes os motivos sociais e os motivos de brincar. Desse modo, o procedimento metodológico do duplo movimento para a consecução do ensino-aprendizagem radical-local enseja a reflexão sobre dois aspectos fundamentais: o direcionamento do objetivo das atividades para a formação e valorização dos motivos dos alunos; o incentivo à comunicação e cooperação entre as crianças.

Requer-se, pois, na metodologia do duplo movimento, a consideração dos interesses, curiosidades e motivos das crianças, a responsabilização das crianças pela pesquisa do conteúdo, de modo a se capacitarem a descobrir as relações básicas do conteúdo e a elaborar o modelo nuclear. A par disso, é imprescindível o trabalho colaborativo<sup>3</sup> para a consecução de tarefas investigativas mediante formulação e solução de problemas.

Ainda acerca da motivação das crianças e do trabalho colaborativo, os autores destacam que, por si só, os conteúdos do meio sociocultural não

---

<sup>3</sup> A metodologia do duplo movimento combina a formação de motivos para a cognição com a capacidade de os alunos desenvolverem a comunicação e a cooperação. Para isso, os autores afirmam que se, na sala de aula, os alunos valorizam a opinião de seus pares, é importante aproveitar este “interesse para apoiar o *trabalho colaborativo* em tarefas de investigação e formulação de problemas que exigem esforço coletivo para a sua solução” (itálico no original). (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 80).

satisfazem como ferramenta teórico-metodológica para favorecer o entendimento do conteúdo de ensino pela criança e tampouco esclarecer implicações e possibilidades para as suas próprias vidas. Seu papel é assegurar uma ligação mais próxima entre o conteúdo da educação escolar, os interesses e motivos dos alunos, visando, por parte deles, à compreensão conceitual e à relação com o seu desenvolvimento social. Eles assim sintetizam esse entendimento:

Embora seja útil, e até mesmo importante, usar material proveniente do ambiente social cotidiano das crianças como uma forma de ativá-las a se empenhar em atividades intelectuais e de alfabetização, não é suficiente como um objetivo educacional. Serem ativadas não é a mesma coisa de usar esse material de forma que ele desenvolva relações disciplinares e críticas entre o material e a situação de vida de uma pessoa. (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 50).

A consideração dos motivos dos alunos e da situação social de desenvolvimento em relação ao conhecimento vincula-se ao núcleo da perspectiva radical-local no ensino, ou seja, à inter-relação entre os conteúdos do ensino, às condições sociais e culturais da comunidade local e ao desenvolvimento pessoal do aluno. Desse modo, recorrer a experiências da vida cotidiana não visa apenas a mobilizar o interesse do aluno para a matéria, mas contrastá-la com os conceitos científicos e, com isso, promover o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos para suas vidas fora da escola.

## **5 Experimento didático-formativo no ensino de ciências pelo duplo movimento**

As bases teóricas formuladas por Davydov voltaram-se para a organização da atividade de estudo e a estruturação das matérias escolares, tendo em vista formas de organização do ensino suscetíveis de influenciar o desenvolvimento psíquico das crianças. Foi este, precisamente, o propósito desse pesquisador ao criar o método do experimento formativo cuja característica é investigar a relação entre a intervenção ativa do pesquisador, por meio do ensino, e o desenvolvimento dos processos psíquicos. Hedegaard, apropriando-se da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, propôs a intervenção

experimental pela metodologia do duplo movimento no ensino radical-local. Correspondendo à orientação epistemológica de Davydov e de Hedegaard, o experimento que apresentamos partiu de dois pressupostos: que a formação e o desenvolvimento do pensamento pela criança no âmbito escolar se efetivam pelo conhecimento teórico e pelo método de pensamento dialético e que ambos auxiliam na constituição do conhecimento pessoal (local) mediante a articulação entre conhecimentos do conteúdo escolar e conhecimentos do cotidiano. Desse modo, a intervenção pedagógica planejada ocorreu sob a forma de experimento didático-formativo, conforme um microciclo, ou seja, com duração menor (ZUCKERMAN, 2011), tendo como objetivo investigar a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma atividade de estudo, conforme formulação da teoria do ensino desenvolvimental e do Ensino Radical-local. O planejamento e o desenvolvimento do experimento focalizaram o conteúdo “água” na disciplina ciências. O objetivo geral foi estudar as potencialidades do desenvolvimento de crianças por meio da implementação de condições e formas de organização do ensino visando a mudanças qualitativas nos processos psíquicos dos alunos.

O experimento didático-formativo decorreu de pesquisa teórica e empírica aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da PUC Goiás (SILVA, 2020) e foi realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal em Goiânia (Goiás), no Ciclo I, Turma C (3º ano). A turma se compunha de 31 alunos, sendo 09 meninas e 22 meninos com idades entre 8 e 10 anos, a maioria com 9 anos. Participaram da pesquisa 29 alunos. A escolha dos anos iniciais se justificou porque nesta fase tem início o processo de escolarização, etapa também privilegiada nas pesquisas de Davydov e outros, por corresponder ao período de desenvolvimento em que a atividade principal é a atividade de estudo que contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico pelo ensino, estudo e aprendizagem dos conteúdos por parte das crianças desde o início do processo de escolarização.

O período de duração do experimento transcorreu de agosto a dezembro de 2017. Os meses de agosto e setembro foram empregados para ambientação da pesquisadora com a escola: participações de reuniões de planejamento de

professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visita à sala de aula da professora; discussão e seleção, junto à professora, do conteúdo a ser planejado para a atividade de estudo; efetivação de estudos tanto sobre a teoria da atividade de estudo quanto sobre o objeto do experimento; elaboração do Plano de ensino da atividade de estudo. Os meses de outubro a dezembro foram utilizados para a efetivação do experimento na sala de aula, abrangendo 6 semanas com 12 dias, às segundas e terças feiras, das 13h às 16h, perfazendo 36 horas de aulas observadas sistematicamente mediante anotações em um diário de campo e filmagem. Inserido no processo de ensino-aprendizagem promovido pela professora, o plano de ensino elaborado para o experimento contemplou, como mencionamos acima, o conteúdo “água” no ensino de ciências.

No planejamento da intervenção, a pesquisadora e a professora trabalharam em conjunto na realização do experimento. A professora manteve o seu lugar como regente da sala de aula; a pesquisadora promoveu a formação da professora nas bases teóricas e operacionais da teoria; elaborou o plano de ensino da atividade de estudo junto com a professora; acompanhou e monitorou, por meio de observação sistemática e assistência pedagógica, o desenvolvimento da intervenção didática e as atividades visando a mudanças e avanços no desenvolvimento psíquico das crianças. À medida que a professora realizava estudos sobre a teoria e o conteúdo do plano de ensino sob a supervisão da pesquisadora, o experimento tornava-se um meio, ao mesmo tempo, de pesquisa e formação, em situação real de trabalho (FREITAS, 2010). Pesquisadora e professora mantiveram encontro semanal para replanejamento e avaliação do experimento (ZUCKERMAN, 2011), discutindo mudanças planejadas e observadas em sala de aula. Além de intervir nas aulas, a pesquisadora estabeleceu interlocução constante com a professora para avaliação de procedimentos investigativos, tarefas de estudo e ações didáticas, enfim, as atividades norteadas por problemas cognitivos e a elaboração do modelo conceitual. Por sua vez, as atividades de sala também sugeriam alterações necessárias às tarefas.

Davydov (1997) argumenta que o domínio do particular sobre o geral, do concreto sobre o abstrato, é uma capacidade de desenvolvimento que se manifesta nos conceitos cotidianos. Esta relação se inverte na aprendizagem dos conceitos científicos em que o geral domina sobre o particular, ou seja, a generalização do

pensamento domina sobre a generalização das coisas. Expondo o mesmo raciocínio de outro modo, Hedegaard e Chaiklin (2005) explicam que “o plano de ensino do professor deve avançar de características abstratas e leis gerais de um conteúdo para a realidade concreta, em toda a sua complexidade. Inversamente, a aprendizagem dos alunos deve ampliar-se de seu conhecimento pessoal cotidiano para as leis gerais e conceitos abstratos de um conteúdo” (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 70). Esta é a compreensão deste experimento na perspectiva do duplo movimento no ensino aliada aos motivos dos alunos para a cognição. Desse modo, o conteúdo “água” foi selecionado pela professora como necessário à aprendizagem dos alunos e passou a ser objeto do experimento didático-formativo devido a alguns fatores inter-relacionados que concorreram para a formação do conceito “água”: a prática institucional escolar observada pela professora de que as crianças não apresentavam aprendizagem efetiva do conteúdo “água” porque não conceituavam e nem distinguem os elementos constitutivos do ciclo da água e não demonstravam clareza sobre os seus usos sociais; o contexto sociocultural das crianças ao tempo em que o experimento foi realizado na escola, quando houve um período intermitente de escassez de água em diversificados bairros de Goiânia que atingiu diretamente as crianças participantes da pesquisa; a motivação da professora em relação ao assunto, decorrente de participações em minicursos e palestra sobre a teoria do ensino desenvolvimental que familiarizaram sua percepção sobre a possibilidade de o conteúdo “água” ser trabalhado a partir de relações conceituais, diferente da forma prescritiva tradicional encontrada sobre o assunto nos livros didáticos e, por fim, a reconhecida relevância biofísica, cultural e político-social da água na relação com as interferências humanas e a negligência social com a preservação da água potável no Planeta.

No plano, abordaram-se dois tópicos: o ciclo da água na natureza e os usos sociais da água como criações culturais. Os alunos deveriam compreender que a água é um elemento natural que passa por transformações produzidas histórica e culturalmente pelos homens para ser usada socialmente. Desse modo, a água é situada em um sistema de relações dialéticas que determinam

a complexidade de seus usos no contexto histórico-social e produtivo (PEREIRA; SANTOS; CARVALHO, 1993).

Perscrutando o caminho para a formação da relação geral básica do conceito “água”, recorreremos à pesquisa de Giest e Lompscher (2003) que operacionaliza a abordagem teórica histórico-cultural e desenvolvimental na análise da pesquisa empírica sobre fenômenos naturais. A água é um fenômeno natural combinado aos fatores sociais que nela são intervenientes. Diversos fenômenos naturais podem ser relacionados ao movimento da matéria. Para os autores, em um “sentido filosófico, movimento significa mudança. Mudanças na natureza são chamadas *processos naturais*. Processos naturais ocorrem sob condições definidas e causam mudanças adicionais, processos naturais adicionais” (GIEST; LOMPSCHER, 2003, p. 275). Assim, os alunos precisam compreender o sentido do movimento permanente no desenvolvimento da natureza.

No experimento didático-formativo, enfocamos a água como fenômeno natural influenciado por processos histórico-sociais e econômicos, permanecendo em constante movimento. A relação geral do conceito “água” implica submetê-lo a quatro características dos processos naturais: (a) é condição necessária para processos naturais adicionais, a exemplo da chuva; (b) existe em diferentes formas, estados - líquido, sólido e gasoso ou vaporoso; (c) passa por um constante ciclo que mantém seu fluxo natural; (d) exerce um papel social determinado por aspectos histórico-culturais, políticos e econômicos. Giest e Lompscher (2003) afirmam que as descobertas precisam surgir das investigações dos alunos e para isso a atividade de aprendizagem se faz necessária.

Com o objetivo de incentivar as descobertas nas investigações dos alunos pela atividade de estudo, no experimento didático, colocou-se em foco, no plano de ensino, o conceito, o núcleo do conceito e o problema de aprendizagem:

- Conceito “água”: elemento natural constitutivo da vida na Terra, vegetal, animal e, em especial, dos homens em suas relações sociais.
- Núcleo do conceito “água”: substância componente da natureza indispensável à vida social.



- Problema de aprendizagem: por que estamos vivenciando uma situação de falta de água em nossa cidade? O que pode acontecer se a água não mais existir?

O experimento didático procurou desenvolver a metodologia do duplo movimento no ensino, dentro da abordagem do ensino radical-local de Hedegaard e Chaiklin (2005), por meio de três categorias que se determinaram dialeticamente: o contexto sociocultural e institucional e seus impactos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; a atividade pedagógica da professora e a atividade de aprendizagem dos alunos. Estas categorias foram desenvolvidas e analisadas considerando a escola, a sala de aula e a relação social entre professora e alunos, mediante o procedimento das tarefas de estudo e ações didáticas (DAVYDOV, 1988b, 1988c).

Em seguida exporemos dois episódios<sup>4</sup> destacados do experimento didático-formativo em que se verificou a inter-relação entre o contexto sociocultural e institucional e a atividade de estudo dos alunos por meio da tarefa de estudo no desenvolvimento da ação didática que enfatizava a aprendizagem do núcleo do conceito “água”, pelo ciclo da água e seus usos sociais, no ensino de ciências.

**Episódio da 1ª ação didática:** “transformação dos dados da tarefa com a finalidade de descobrir a relação universal do objeto, que deverá ser refletida no correspondente conceito teórico” (DAVYDOV, 1988b, p. 174). Os alunos foram colocados em grupos para realizarem a tarefa; solicitamos que lessem e discutissem um texto curto, adaptado da lição do livro didático, sobre o ciclo da água e o seu uso social. Na exposição intergrupos, percebemos que as observações sobre o assunto não versavam sobre o conteúdo do texto e sim sobre o que já sabiam a respeito da necessidade da água para a vida e os usos que as pessoas fazem dela: “a água é muito importante para a vida das pessoas”; “as pessoas usam água para fazer tudo o que precisam”.

---

<sup>4</sup> Os episódios de ensino não se definem por um conjunto de ações lineares, porém “são momentos que evidenciam os traços importantes, as múltiplas determinações e as relações essenciais que possibilitam a compreensão do fenômeno para além de sua aparência imediata”. (ZOCOLER e SFORNI, 2019, p. 210).

Prosseguindo com da tarefa, projetamos um vídeo: “Evian Water Boy”. A música do vídeo era “We Will Rock You”, da Banda Queen, interpretada por voz de criança, em língua inglesa, mas sem legenda. A história tratava da saga de uma gotinha de água que representava o movimento de transformação da água na natureza e no meio social. As peripécias da gotinha evidenciavam que no processo natural de transformações pelas quais passava, ao mesmo tempo em que se modificava, a água permanecia o elemento natural água. As crianças pediram que o vídeo fosse reproduzido mais duas vezes. Aproveitando a motivação que havia sido gerada, os grupos foram orientados a lerem outro texto curto para, em seguida relacioná-lo oralmente com figuras coloridas distribuídas entre eles que evocavam imagens do ciclo da água, dos usos sociais e do desperdício da água pelas pessoas. Mediante a leitura, a reflexão com base nas figuras, a discussão grupal e intergrupal, os alunos deveriam fundamentar a atividade exploratória e a solução do seguinte problema de estudo: se a água é um recurso que se renova, por que falta água?

Dentre os cinco grupos, três apresentaram depoimentos interessantes que indicaram a formação de ações mentais na direção da descoberta da relação geral: “Eu não sabia que o ciclo da água é a renovação da água que acontece todo dia em todo lugar da Terra” (Aluna 2 - Grupo 1). “A renovação da água acontece quando a água da chuva vem da nuvem, cai no rio e vira rio, depois o rio mistura com o mar. Eu vi a chuva cair no rio lá no sítio do meu avô” (Aluna 1- Grupo 1). “As pessoas não sabem como é difícil a renovação da água, então desperdiçam e aí falta água como está acontecendo na minha casa. Eu acho que é preciso conscientizar as pessoas” (Aluna 5 - Grupo 3). “A água de beber também é renovação, mas passou pela filtragem dos homens na Saneago (Saneamento de Goiás)” (Aluno 15 - Grupo 4).

Na perspectiva dos procedimentos didáticos do duplo movimento no ensino, para se chegar a estes resultados, foram necessários procedimentos investigativos aproximados aos dos cientistas como a leitura, a discussão, a busca em novas fontes como outras leituras, uso da linguagem imagética do vídeo, emprego de figuras e o trabalho colaborativo. Houve a realização de ações de ensino que refletissem em mudança na aprendizagem dos alunos e o incentivo à participação, comunicação e cooperação entre eles que embasaram a formação de motivos para a

cognição. Constatamos que as práticas socioculturais e institucionais que alicerçam a aprendizagem de conceitos e as relações sociais estabelecidas pelos alunos na escola puderam ser percebidas em alguns depoimentos: uma aluna atribuiu sentido ao conceito de renovação da água com o que ela pôde presenciar no sítio do avô; outra relacionou o desconhecimento do complexo processo de renovação da água com o seu desperdício pelas pessoas, remeteu à escassez de água e usou como exemplo a sua própria casa; vimos o interessante depoimento do aluno que discerniu o conceito de renovação natural da água do conceito de filtragem da água pela ação do trabalho de pessoas na empresa Saneamento de Goiás. Por fim, foi possível conferir que houve duas descobertas importantes feitas pelos alunos: a combinação do conceito de renovação com o ciclo da água como um movimento na Terra e a necessidade de uma forma de conscientização das pessoas sobre o desperdício de água ligada ao conhecimento do ciclo da água.

**Episódio da 2ª ação didática:** modelação da relação universal (DAVYDOV, 1988b). Os alunos assistiram a um vídeo: “Juca Pingo D’água” em que uma criança era impedida de ir para a escola porque havia faltado água em sua casa e adjacências. Do ponto de vista sociocultural, a história assistida foi conectada ao problema de aprendizagem: “como podemos relacionar a experiência vivenciada pela criança do vídeo com a falta de água em nossas casas?” No início, as respostas foram emitidas no nível do conhecimento cotidiano: “não podemos tomar banho; não podemos vir para a escola”. Posteriormente, os alunos foram colocados em atividade conjunta e receberam duas sugestões de modelo de relações conceituais para formularem o seu próprio modelo e problematizarem motivos que poderiam gerar a escassez de água nos bairros em que residiam.

Após orientação, uso de material de apoio, leitura de textos curtos, realização de atividade exploratória intermediada por questões-problema, discussão grupal e intergrupal, em dois grupos surgiram questões importantes. Por exemplo, em relação ao ciclo da água, um grupo respondeu que “no tempo da seca não tem água suficiente debaixo da terra para subir e pressionar as nuvens com o vapor para poder chover, quando chove é porque já vai começar outro ciclo

da água” (Aluno 8 - Grupo 4). Em outro momento, em que eram abordados os usos sociais da água, outro grupo afirmou que “quando na época da seca falta água, alguns bairros a prefeitura tinha de atender com aqueles caminhões de água que passa na televisão” (Aluna 5 - Grupo 3).

Por meio da comunicação, colaboração e interação entre os colegas, esses grupos haviam conseguido formular reflexões que indicaram: 1) o entendimento de que há interferência do período seco no movimento do ciclo da água e a percepção de que a chuva é um processo natural de retomada do ciclo hidrológico; 2) a compreensão de que deve haver responsabilidade social com a escassez de água em bairros da cidade. O grupo identificou que havia escassez de água nos locais em que a maioria de alunos residia e apresentou uma solução em relação ao problema.

Examinando o procedimento metodológico geral da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, que se organiza de modo não linear pela reflexão, a análise e o plano interior das ações, afirmamos, por meio desses episódios, que a participação dos alunos no grupo e os motivos para a cognição gerados por meio de perguntas, respostas e problematizações que os fizeram pensar, levaram esses alunos a formarem ações mentais, e eles puderam fazer uma transição do pensamento abstrato ao pensamento concreto na direção da formação da relação geral do conceito “água” ou núcleo do conceito. A metodologia do duplo movimento no ensino, ao valorizar o conhecimento cotidiano e local na aprendizagem do conhecimento escolar, favoreceu o alcance da formação de relações conceituais.

## **6 Considerações Finais**

Tendo como referências a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988a, 1988b, 1988c) e os estudos de Hedegaard e Chaiklin (2005) e Chaiklin e Hedegaard (2013) sobre a metodologia do duplo movimento no ensino, foi relatada uma metodologia de ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental posta em prática por meio de experimento didático-formativo. No experimento, foi enfatizada a formação do pensamento teórico na atividade de estudo, em articulação com práticas socioculturais, buscando explicitar como alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem aprender conceitos no ensino de ciências,

desenvolvendo ações de estudo e participando de tarefas de solução de problemas que propiciam sua transformação e desenvolvimento psíquico.

A conquista de uma forma teórica de pensar não é tarefa simples, mas fruto de um trabalho lógico-psicológico, dialético e investigativo do conhecimento. Vygotsky e Davydov compreenderam que o patrimônio histórico e cultural acumulado pela humanidade na Filosofia, na Ciência e nas Artes ao ser ensinado na escola, poderia contribuir para o desenvolvimento humano por meio da capacidade de pensar teoricamente desde o início da idade escolar. Foi este o desafio posto pela abordagem do ensino radical-local de Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin na proposição da metodologia do duplo movimento no ensino. Neste texto, pretendemos ter articulado a proposta desses autores com a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov e a teoria histórico-cultural de Vygotsky, para realçar nossa compreensão da atividade de estudo desenvolvida no experimento didático-formativo. Em síntese, a formação do pensamento teórico nas crianças terá de destacar as atividades de descoberta e investigação dos conceitos científicos, a partir da valorização de conteúdos cotidianos e locais, assim como as práticas institucionais e socioculturais em que essas crianças estão inseridas.

## Referências

AQUINO, O. F. Influências da pergunta na formação de conceitos científicos: um ensaio de interpretação. *Obutchénie: Revista De Didática e Psicologia Pedagógica*, 1(1), 168-186, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-8>.

CHAIKLIN, S. A developmental teaching approach for school education. In: GORDON, W.; CLAXTON, G. (eds.). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. New York: Blackwell Publishing Ltd., (Chapter 13) 2002.

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 30-44, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2151>. Acesso em 28 jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2151>.

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo? Traduzido de Natchalnaia Shkola. In: *Revista Escola Inicial*, n. 7, 1999.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: *La psicología evolutiva en la URSS*: antología. Recopilación, comentarios y traducción de Martha Shuare. Prefacio de Vasili Davídov y Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987. p. 316-349. (Biblioteca de Psicología Soviética).

DAVYDOV, V. V. Principais teses da teoria materialista dialética do pensamento. In: Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, august, v. 30, n. 8, 9, 10, sob o título: “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research”. (Capítulo 4). 1988a. p. 118-157. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DAVYDOV, V. V. A atividade de estudo no primeiro período escolar. In: Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, august, v. 30, n. 8, 9, 10, sob o título: “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research”. (Capítulo 5). 1988b. p. 158-183. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DAVYDOV, V. V. A relação entre a atividade de estudo e a estruturação das matérias escolares (Item 1). In: Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, august./v. 30, n. 8, 9, 10, sob o título: “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research”. (Capítulo 6). 1988c. p.184-192. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

DAVYDOV, V. V. Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky. In: *Studi di Psicologia dell'Educazione*, v. 1, 2, 3. Armando, Roma, 1997.

DAVYDOV, V. V. Learning activity in the primary school age. In: *Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study*. Translated by Peter Moxhay. New York: Nova Science Publishers, 2008. (Series Editors: Professor Vladislav A. Letorsky and Dorothy Robbins. (Chapter 5) p. 115-136.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS - Antología*. Recopilación, comentarios y traducción del Martha Shuare. Prefacio de Vasili Davídov y Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124. (Biblioteca de psicología soviética).

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*. Uberlândia, v. I. 2010. p. 01-11.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. In: *Educação e Pesquisa*. Scielo, v. 38, n. 2. São Paulo. abr. /jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aop478.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011005000011>.

FREITAS, R. A. M. da M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. In: *Educativa, Goiânia*, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/issue/view/261/showToc>. Acesso em: 17 fev. 2017. DOI : <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5392>.

GIEST H.; LOMPSCHER, J. Formation of learning activity and theoretical thinking in science teaching. In: KOZULIN, A. et al. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. (Chapter 13). p 267-288. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core>. Acesso em: 08 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511840975.015>.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 199-227.

HEDEGAARD, M. Thinking in a sociocultural and historical perspective In: *Learning and child development: a cultural-historical study*. Arhus University Press. Denmark. 2002b. (Chapter 3). p. 44-54.

HEDEGAARD, M. Goals, motives, motivation and cognition. In: *Learning and child development: a cultural-historical study*. Arhus University Press. Denmark. 2002c. (Chapter 4). p. 55-68.

HEDEGAARD, M. Learning, development and social practice. In: *Learning and child development: a cultural-historical study*. Arhus University Press. Denmark. 2002d. (Chapter 5). p. 69-79.

HEDEGAARD, M. A Cultural-historical Approach to Learning. In: *Classrooms. Outlines*. Critical Practice Studies, 6 (1), 2004, p. 21-34.

HEDEGAARD, M. A cultural-historical theory of children's development. In: HEDEGAARD, M.; FLEER, M. *Studying children: a cultural-historical approach*. McGraw Hill Education: New York; Open University Press: London, 2008a. (Chapter 2). p. 10-29.

HEDEGAARD, M. The educational experiment. In: HEDEGAARD, M.; FLEER, M. *Studying children: a cultural-historical approach*. McGraw Hill Education: New York; Open University Press: London, 2008b. (Chapter 11). p. 181-200.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 2005.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-24, set /out /nov /dez 2004. Versão online ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Acesso em: 26 jul 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000300002>.

LIBÂNIO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. R. (org.). *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de ensinar*. Porto Alegre: Sulina. (Capítulo II) 2012.

LIBÂNIO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 11 jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LIBÂNIO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. In: *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. ISSN 1983-7771. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/issue/view/261/showToc>. Acesso em: 17 fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>.

PEREIRA, D. A. C.; SANTOS, D.; CARVALHO, M. B. Água: novos e antigos ritmos. In: *Geografia dos lugares*. São Paulo: Atual, 1993. (Capítulo 9) p. 88-95. (Geografia-ciência do espaço; v. 1).

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOSVSKAYA, I. (org.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 129-137.

SILVA, E. *A atividade de estudo no Ensino Fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências*. 2020. 283f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Goiás, Goiânia, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia).



ZOCOLER; J. C.; SFORNI, M. S. F. O ensino de ciências da natureza e a formação da concepção de mundo. In: SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI; C. M. (org.) *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica*. Curitiba: CRV, 2019. p. 201-225.

ZUCKERMAN, G. A. Developmental Education: a genetic modeling experiment. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 49, n. 6, nov./dec, 2011, p. 45–63. DOI: <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405490603>.

Recebido em dezembro 2020.

Aprovado em fevereiro 2021.

# A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar

Learning Activity in the production of schooling historical knowledge

*Olavo Pereira Soares<sup>1</sup>*

---

## RESUMO

O texto trata da atividade de estudo e das suas potencialidades nos processos de produção do conhecimento histórico escolar. No primeiro momento, são analisadas três categorias essenciais desta proposta didática: as tarefas de estudo, a motivação e a aprendizagem conceitual. O referencial teórico sobre tais categorias está baseado em precursores da teoria histórico-cultural e dos pesquisadores que desenvolveram as categorias básicas para a compreensão da atividade de estudo enquanto perspectiva teórico-metodológica para a didática. Na segunda parte apresenta proposições e princípios que sejam plausíveis de ser recomendados tanto para os professores que atuam nas práticas escolares quanto para as pesquisas que se dedicam ao ensino e a aprendizagem da história na escola. O artigo destaca que a atividade de estudo é um referencial teórico-metodológico que abre promissoras possibilidades de melhorias qualitativas para a produção do conhecimento histórico escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Atividade de estudo. Desejo e motivação. Aprendizagem conceitual.

## ABSTRACT

The text deals with learning activity and its potentialities in the processes of producing schooling historical knowledge. In the first moment, three essential categories of this didactic proposal are analysed: learning tasks, motivation and conceptual learning. The theoretical framework on such categories is based on precursors of historical-cultural theory and the researchers who developed the basic categories for understanding learning activity as a theoretical-methodological perspective for didactics. In the second part, it presents propositions and principles that are plausible to be recommended both for teachers who work in school practices and for researches dedicated to the teaching and learning of history at school. The article highlights that learning activity is a theoretical-methodological framework that opens up promising possibilities for qualitative improvements for the production of school historical knowledge.

**Keywords:** History teaching. Learning activity. Desire and motivation. Conceptual learning.

---

## 1 Introdução

A educação escolar se diferencia dos demais processos educativos quando consegue estabelecer o diálogo entre os conceitos formulados na cultura cotidiana com os conceitos científicos. Na vida extraescolar, os alunos atribuem sentidos aos

---

<sup>1</sup> Olavo Pereira Soares - Programa de Pós-graduação em Educação, UNIFAL/MG - Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-9227>. E-mail: [olavo.soares@unifal-mg.edu.br](mailto:olavo.soares@unifal-mg.edu.br).

conceitos cotidianos sobre os números, a água, a energia, o tempo. Em sala de aula eles vão interagir com esses mesmos conceitos, mas em seus significados científicos. Assim, uma das especificidades da educação escolar é justamente a de lidar com processos de ensino e aprendizagem nos quais a vida cotidiana e os conhecimentos científicos se relacionam de modo intermitente.

A educação escolar deve desenvolver um espaço de troca de experiências que é específico: se, por um lado, ela lida com a produção de um conhecimento novo, característico da escola, por outro, ela precisa considerar que a produção desse conhecimento depende essencialmente das múltiplas mediações estabelecidas por professores e alunos. O conhecimento escolar resulta da mediação entre *o que sabemos* e *como a ciência trata do que sabemos*.

Pensar a escola nessa perspectiva significa aceitar a concepção de que a educação escolar pode e deve admitir uma didática que seja desenvolvvente, ou seja: práticas de ensino que valorizem as aprendizagens dos estudantes, os seus processos de apropriação e objetivação do conhecimento, o desenvolvimento de sua autonomia e de suas capacidades psíquicas mais complexas. Nessa perspectiva, o professor deve ter um papel ativo nos processos de produção do conhecimento escolar, pois os docentes precisam ajudar os alunos a estabelecer relações entre as diferentes formas de conhecimento e de interpretação da realidade.

A defesa de uma educação escolar humanizadora envolve inúmeros aspectos das práticas escolares. Aqui, o nosso objetivo é propor uma metodologia de ensino que contribua para melhoras qualitativas nos processos de ensino-aprendizagem da história escolar. Para tanto, nos referenciamos nas teorias sobre a atividade de estudo que foram desenvolvidas no interior da perspectiva histórico-cultural.

O texto se divide em dois momentos. Inicialmente analisamos algumas categorias essenciais da atividade de estudos, com destaque para as tarefas de estudos, a motivação e a aprendizagem conceitual. Posteriormente, apresentamos as possibilidades de utilização deste referencial teórico-metodológico nos processos de produção do conhecimento histórico escolar, considerando a apropriação, por professores e alunos, das ferramentas básicas da produção historiográfica.

## **2 As tarefas, a motivação e os conceitos na atividade de estudo**

A elaboração de métodos de estudo é algo implícito às práticas escolares, seja na perspectiva do senso comum ou das teorias sobre a didática. Como dividir e intercalar o tempo de estudo dos alunos, bem como definir metodologias para os exercícios individuais ou em grupo é um desafio para as pesquisas em educação e para as práticas escolares.

No senso-comum sobre o ensino de história, os métodos de estudo dos alunos são recorrentemente lembrados como sendo processos de memorização. No caso brasileiro, ainda encontramos práticas de avaliação nas quais os exercícios sugeridos aos alunos são relacionados às datas, personalidades e fatos (FERNANDES; GOMES, 2018). Ao restringir a produção do conhecimento a esses três elementos, as tarefas passam a ser compreendidas como um ato individual de memorizar e retransmitir informações.

Pesquisas no campo sugerem que as práticas de memorização estão mais vinculadas a concepções historiográficas do que com a tradição escolar (BITTENCOURT, 2005). Sabemos que, embora a historiografia que se desenvolveu ao longo do século XIX tenha sido suplantada por inúmeras e inovadoras perspectivas historiográficas, suas peculiaridades em termos de organização do currículo e das práticas escolares ainda estão presentes. De fato, se analisarmos a prescrição apresentada na atual BNCC – Base Nacional Comum Curricular - (BRASIL, 2017) para o ensino de história, nós veremos a sombra de uma perspectiva historiográfica eurocêntrica, baseada no modelo quadripartite francês e que sugere práticas de ensino voltadas para a memorização.

Ao identificar que os modelos didáticos das práticas de ensino de história estão vinculados às perspectivas historiográficas, as pesquisas sobre ensino de história no Brasil voltaram suas atenções para as outras possibilidades didáticas que se identificam com perspectivas historiográficas contemporâneas e que valorizam outros processos de ensino-aprendizagem (BITTENCOURT, 2005). Nas pesquisas sobre os currículos para o ensino de história, vemos com mais nitidez esse movimento. As mudanças na prescrição curricular, notadamente após os anos 1980, são justificadas

mais em função das modificações na historiografia do que nas pesquisas do campo da didática e dos processos de ensino-aprendizagem (FONSECA, 2003).

Este movimento de buscar proximidade com a historiografia é muito importante, porque atualiza o campo em relação às conquistas da produção de conhecimento científico sobre a história. No entanto, mantém as mesmas dificuldades no que tange às tarefas de estudo. Por exemplo, atualmente é uma unanimidade a defesa do uso das fontes históricas nos processos de ensino. No entanto, pouco se pesquisa sobre como os alunos se relacionam com as fontes; quais fontes são mais adequadas para determinadas etapas do processo formativo; quais metodologias de ensino indicam que as fontes nos auxiliam na produção do conhecimento escolar.

Em pesquisa sobre as metodologias de ensino nos livros didáticos de história para as séries iniciais, nós constatamos este paradoxo: os livros apresentam inúmeras fontes históricas que poderiam ser utilizadas para explicitar o racismo estrutural da sociedade brasileira; contudo, a forma como as fontes são metodologicamente apresentadas acabam por legitimar esse racismo (MONTEIRO; SOARES, 2019). Assim, torna-se fundamental pesquisar e justificar o uso das fontes nas práticas de ensino, afinal a análise das fontes é uma das principais características do ofício do historiador. Ou seja, ainda precisamos pesquisar mais sobre os métodos e procedimentos didáticos de seus usos nas salas de aula.

Em nossa aproximação com a perspectiva histórico-cultural e com a teoria da atividade, nós constatamos que o uso das fontes históricas no processo de produção do conhecimento é essencial para possibilitar aos estudantes “*novas necessidades de conhecimento*” (SOARES, 2008, p. 134). Quando utilizadas de forma adequada, ou seja, através de tarefas de estudo direcionadas a estes objetivos, as fontes despertam nos alunos indignação, alegria, revolta, compaixão, solidariedade, empatia. Sentidos que os levam a buscar mais conhecimentos, e, portanto, novas fontes.

Ao ter contato com a obra de V. V. Davídov, nós compreendemos que o uso das fontes, além de nos aproximar do ofício dos historiadores, também possibilita aos professores e alunos o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre a história e suas formas de produção (DAVÍDOV, 1978). Nessa perspectiva, além de

aguzar os sentidos e criar necessidades de conhecimento, as fontes exigem a formulação de perguntas e de hipóteses, o desenvolvimento da pesquisa, o pensamento abstrato, a elaboração do conceito. Nenhum desses objetivos será factível sem a elaboração de tarefas de estudo que sejam a ele compatíveis.

Segundo Elkonin, a tarefa de estudo

[...] não é apenas uma tarefa que o aluno realiza na sala de aula ou em casa. A tarefa de estudo representa um sistema completo. A resolução de um sistema de tarefas provoca a formação de modelos generalizados de resolução de outras tarefas da área estudada. (ELKONIN, 2020, p. 161).

As tarefas são a própria estrutura da atividade de estudo. Seus objetivos não podem estar desvinculados dos objetivos da atividade: a autonomia dos estudantes em relação ao conhecimento e ao seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, é preciso entender os estudantes, sejam crianças, adolescentes ou adultos, como sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem: “a atividade se caracteriza somente se a criança é sujeito, agindo de forma consciente e responsável, em outras palavras, livremente. Ela não está estudando porque o professor mandou, mas porque é necessário para ela” (REPKIN, 2019, p.221). Assim, as tarefas de estudo devem ser pensadas não apenas para a assimilação ou interação com o conhecimento, mas para a transformação, apropriação e objetivação deste conhecimento, que se torna mais complexo na medida em que os estudantes, em sua trajetória escolar, transformam o conhecimento e a si mesmos.

A elaboração das tarefas de estudo exige da docência a inversão da lógica empirista que se tornou tradição nas práticas escolares (ILYENKOV, 2007). Nessa tradição, as atividades escolares são elaboradas objetivando a percepção e a representação do conhecimento, em uma concepção de ensino linear que vai do simples ao complexo, do concreto ao abstrato (DAVÍDOV, 1978).

Para subverter as práticas empiristas, precisamos modificar os modelos didáticos da disciplina: de atividades baseadas em conteúdos e conhecimentos que têm perguntas e respostas prontas, para atividades que geram perguntas, hipóteses e necessidades de novos conhecimentos.

As tarefas de estudo devem motivar os estudantes no processo de produção do conhecimento. Na perspectiva que estamos desenvolvendo, a motivação deve ser entendida como o movimento interno que mobiliza os estudantes para o conhecimento. Não nos referimos à motivação como um ato ou ação que é exterior ao sujeito ou como algo que vá motivá-lo através de uma recompensa, como querem os comportamentalistas; ao contrário, nossa atenção está nos motivos que vinculam os estudantes às atividades escolares.

Entendemos a motivação em suas semelhanças e similaridades com a categoria motivo, tal como foi apresentada por A. Leontiev (s/d; 1978). Para esse pesquisador soviético, que contribuiu para lançar as bases teóricas da teoria da atividade de estudo, o motivo que é interno e específico a cada indivíduo, nos ajuda a compreender as relações que os seres humanos estabelecem com as diferentes atividades de sua vida (LEONTIEV, s/d; 1978).

O motivo é a incorporação consciente pelos indivíduos dos “*fins*” de uma determinada atividade: “aquilo para o que está orientado esse processo pode parecer o que o impulsiona, o que constitui seu motivo; se é assim, então é uma atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 218-219, tradução nossa). Portanto, estar em atividade significa orientar-se de forma consciente nas ações que estão sendo realizadas.

Os argumentos de Leontiev provocam uma revolução nas pesquisas sobre a didática, justamente por identificar que os processos de ensino, em si, podem estar distantes das aprendizagens pretendidas. Um de seus exemplos é esclarecedor:

Os alunos do primeiro e segundo anos sabem para que estudam e em geral sabem para que têm de estudar. Porém acaso isto os obriga *verdadeiramente* a escutar com atenção o mestre e a cumprir com zelo suas tarefas no lar? Não, não é assim. O que verdadeiramente os impulsiona a estudar são outros **motivos**: é possível que desejem aprender a ler, escrever e contar; talvez queiram obter a nota mais alta; talvez queiram conservar seu prestígio em família, em classe, diante do mestre. (LEONTIEV, 1978, p. 231, tradução e grifo nossos).

Leontiev identifica que as ações que os estudantes desenvolvem nas escolas nem sempre têm no conhecimento um motivo consciente. Podem estar conscientes para os alunos as notas, o agrado aos pais e professores, a recompensa familiar. O

motivo que os vincula à escola e aos processos de aprendizagens não está relacionado ao seu desenvolvimento como indivíduo e à sua inserção na sociedade através da apropriação do conhecimento.

A teoria de Leontiev sobre a atividade irá impulsionar as pesquisas sobre a didática e a atividade de estudo, justamente porque se vislumbra na constatação de Leontiev que é possível desenvolver tarefas de estudo que possibilitem a incorporação do motivo da atividade, que é a produção do conhecimento. E a chave para esse processo didático reside em outra categoria essencial da obra de Leontiev que é tributária do materialismo histórico: as necessidades (LEONTIEV, s/d; 1978).

A necessidade é o que impulsiona os indivíduos para uma ou outra atividade, e, por conseguinte, determina a incorporação do motivo. Se a necessidade do aluno é agradar os pais, suas ações caminharão com este objetivo e o motivo que encaminha a sua atividade será esse. Por outro lado, se uma tarefa de estudo for capaz de modificar essa necessidade básica do aluno, teremos então a possibilidade de surgimento de um novo motivo.

Pensemos então no motivo como o movimento interno do indivíduo que o motiva a realizar um conjunto de tarefas que compõem uma atividade de estudo de história. Neste caso, nosso primeiro desafio passa a ser conseguir transformar o conhecimento histórico em uma necessidade para os estudantes. Em nossas pesquisas, temos visto que este é o elemento mais complexo de elaboração de atividades de estudo em história: transformar as necessidades cotidianas dos alunos em necessidades de conhecimento.

Quando nos debruçamos sobre as necessidades cotidianas e práticas dos estudantes, notadamente daqueles do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, é possível identificar necessidades distintas: não desagradar à família, socializar, se alimentar ou não ficar “na rua, sem fazer nada”; muitos estudantes do Ensino Médio têm a necessidade de se preparar para as provas e exames que permitem acesso ao Ensino Superior. Entretanto, junto a essas necessidades básicas e cotidianas, há outro conjunto de necessidades inerentes aos estudantes que são as suas emoções e desejos.



Em uma de suas últimas publicações, Davíдов (2020) argumenta que o desejo deve ser considerado como um elemento que compõe e alimenta as necessidades.

De acordo com nossas observações da vida real e segundo alguns dados científicos, entendemos que as emoções e as necessidades não podem ser consideradas por separado, pois as necessidades se mostram por meio das manifestações emocionais.

O termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das necessidades. Ao discutir certa emoção, podemos sempre identificar a necessidade em que aquela está baseada. E, quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam, para especificarmos o que foi citado acima. (Davíдов, 2020, p. 292-293).

Não precisamos falar em camadas de necessidades, mas podemos identificar tipos de necessidades que são significativamente diferentes entre os estudantes: as necessidades práticas e cotidianas e aquelas vinculadas com as suas emoções e desejos. Davíдов nos ajuda a sermos coerentes com a teoria vigotskiana na qual os seres humanos se desenvolvem como unidade que congrega em suas funções psíquicas superiores um grande conjunto de capacidades: a racionalidade, a emoção, a sensibilidade artística, a capacidade de abstração, a memória, a linguagem, a criatividade (VIGOTSKI, 2000; 2001).

As emoções e os sentidos que os alunos atribuem ao conhecimento histórico são elementos essenciais para o desenvolvimento das tarefas que compõem a atividade de estudo. Tais tarefas devem ajudar a aflorar os sentimentos dos alunos, considerando que eles têm necessidades de conversar, se manifestar, se indignar ou de festejar. Nas aulas de história as emoções não podem ser consideradas como sentimentos de segundo plano, mas a “porta de entrada” que irá proporcionar novas formas de conhecimento.

Até o momento, tratamos da importância da atividade de estudo para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em relação ao conhecimento histórico. Defendemos que as emoções e as diversas motivações dos alunos devem ser consideradas nas tarefas de estudo das aulas de história, pois são vias para o desenvolvimento de novas necessidades de conhecimento. Agora, precisamos

apresentar o objetivo desta didática: o desenvolvimento do pensamento teórico a partir da aprendizagem e domínio dos conceitos históricos.

Na perspectiva que estamos desenvolvendo, e buscando coerência com o conjunto das pesquisas sobre a atividade de estudo, nós entendemos que o pensamento teórico e a aprendizagem de conceitos correspondem a uma unidade em relação ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. A apropriação e objetivação dos conceitos dependem do pensamento teórico, e o seu oposto é igualmente verdadeiro.

Um aspecto significativo da obra de Davídov (1978) diz respeito justamente à ausência desses elementos na aprendizagem dos estudantes das escolas com didáticas tradicionais. Sua constatação é singular, e assim como em Leontiev, igualmente revolucionária: na tradição escolar, os alunos aprendem o resultado dos conhecimentos científicos, mas não desenvolvem capacidades cognitivas semelhantes às dos cientistas, pois se mantêm no nível do pensamento empírico sobre a realidade (DAVÍDOV, 1978). Na obra de Davídov, essa constatação se justifica pelas pesquisas que demonstram que a maioria dos estudantes não desenvolve uma aprendizagem sobre os conceitos científicos. Nas práticas escolares, ainda segundo Davídov (1978), os conceitos são apresentados em suas “aparências” e em suas relações com “as partes” e não na “essência” que compreende a totalidade dos fenômenos.

Na dependência empírica, a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma. Nas dependências descobertas pela teoria, a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo. Tal trânsito de coisa a coisa, a superação da especificidade da coisa durante sua conversão em outra, isto é, sua conexão interna, aparece como objeto do pensamento teórico. Este sempre lida com coisas reais, dadas sensorialmente, mas alcança o processo de sua mútua passagem, de sua relação dentro de certo todo e na dependência dele. (DAVÍDOV, 1978, p.307, tradução nossa).

Ao analisarmos o ensino de história em suas práticas, materiais didáticos e currículos, nós verificamos com clareza essa diferenciação entre as partes e o todo, entre o empírico e o teórico. É possível verificar também como tais práticas dificultam o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a história e a realidade.

Currículos e materiais didáticos induzem os professores a tratar de um mesmo conceito ao longo da trajetória da vida escolar. Por exemplo, o conceito de trabalho está presente em todas as fases da escolarização; para as crianças, pedem-se: o estudo das profissões na família; posteriormente, das diferenças entre o trabalho escravo e o assalariado; do trabalho no contexto da imigração; do trabalho nas fábricas; da atualidade do trabalho. Na forma de sua apresentação, não temos a essência do conceito. O trabalho surge como uma “*coisa isolada*”, “*aparece como uma realidade autônoma*” (DAVÍDOV, 1978, p. 307, tradução nossa). Como o conceito está em séries e anos diferentes, temos a aprendizagem das suas aparências, de suas características exteriores, não da sua essência, o que define o conceito de trabalho.

Por outro lado, “a superação da especificidade da coisa durante sua conversão em outra, isto é, sua conexão interna, aparece como objeto do pensamento teórico” (DAVÍDOV, 1978, p. 307, tradução nossa). Caso o conceito de trabalho fosse a base para o seu estudo nas diferentes etapas da escolarização, os estudantes poderiam recorrer sempre ao todo e abstrair sobre as partes. A própria definição do conceito exige um pensamento que se distancia do empírico. “Este sempre lida com coisas reais, dadas sensorialmente, mas alcança o processo de sua mútua passagem, de sua relação dentro de certo todo e na dependência dele” (DAVÍDOV, 1978, p. 307, tradução nossa). Na atividade de estudo, o sensorial e perceptível é uma descoberta dos estudantes, e não um dado pronto apresentado pelo professor.

O que temos defendido é que nas práticas de ensino de história a aprendizagem dos conceitos seja a base que deve estruturar a elaboração de currículos e materiais didáticos. Como vimos, é na aprendizagem conceitual que ocorre o desenvolvimento do pensamento teórico, pois “o conceito é o meio de reprodução e estruturação mental do objeto” (DAVÍDOV, 1978, p. 359, tradução nossa).

Sabemos de nossas dificuldades nestas proposições. A principal delas está relacionada à própria definição sobre os conceitos históricos que se originam como fruto do debate historiográfico. A história, assim como as demais ciências humanas, tem uma especificidade que as diferencia dos demais campos da

ciência: são seres humanos pesquisando sobre outros seres humanos, e não sobre animais, fórmulas, cálculos ou materiais inorgânicos. Esta particularidade da ciência histórica explica a variabilidade e a mutabilidade dos conceitos ao longo da história da humanidade. Davídov compreendia essas especificidades e defendia que os conceitos históricos na escola precisam incorporar, no estudo da sua essência, essa mutabilidade (DAVÍDOV, 1978).

Outra dificuldade está relacionada ao fato de que a maioria das pesquisas e relatos de experiência no campo da atividade de estudo está relacionada às séries iniciais dos processos de escolarização. No caso brasileiro, há nos currículos oficiais a inserção do conhecimento histórico nas séries iniciais. No entanto, seja em função dos processos de formação de professores ou da excessiva importância dada às avaliações sistêmicas, o ensino de história nas séries iniciais é relegado ao segundo plano. Em função desses fatores e da nossa experiência docente na escola básica e na formação de professores da área de história, nossas pesquisas se desenvolvem tendo como foco os níveis do Ensino Fundamental II e Médio.

Nas linhas que seguem, nós iremos apresentar alguns princípios que consideramos básicos para o desenvolvimento da atividade de estudo nas práticas de produção do conhecimento histórico escolar.

### **3 A atividade de estudo nas aulas de história e sua viabilidade**

Nas tarefas de estudo, temos como premissa básica que, na interação com os objetos do conhecimento, os estudantes transformem a si, e não apenas o objeto (ELKONIN, 2020; REPKIN, 2019). Nesse movimento, é imprescindível que as emoções e sentimentos sejam considerados como aspectos das necessidades básicas dos alunos: o afeto, o diálogo, as amizades, o carinho, a empatia; e considerar também o oposto, que são interiorizados como desrespeito, racismo, revolta, falta de empatia. As emoções dos estudantes apresentam indícios de suas relações com a sociedade e com o conhecimento histórico.

O objetivo das primeiras tarefas deve ser conhecer essas necessidades dos alunos e permitir que eles apresentem seus sentimentos e exponham suas formas de compreensão e interpretação sobre determinados elementos da realidade. Ao

professor de história cabe orientar sobre o conhecimento histórico a ser analisado e qual será o objeto da aprendizagem conceitual. As necessidades iniciais são dos estudantes, mas é o professor quem deve definir qual o conceito a ser elaborado em função das etapas de aprendizagem de cada série ou turma.

Vamos exemplificar esse movimento. Para tanto, utilizaremos o conceito de indústria cultural, que está presente nos currículos para o ensino de história no Ensino Fundamental II e Médio.

As primeiras tarefas devem ser dedicadas a compreender como a indústria cultural está presente na vida dos alunos e como se vincula às necessidades básicas deles. Por exemplo: o professor leva para a sala de aula alguns “memes” ou “paródias” que foram intensamente divulgadas nas redes sociais durante a semana. De preferência, algo que ele já saiba ser do conhecimento dos alunos. Neste movimento será possível perceber como os alunos se relacionam em sala, qual a idade psicológica da turma, quais interesses culturais e de relacionamento social eles têm, como veem e percebem as relações entre as informações das redes sociais e da escola.

Despertadas e socializadas as necessidades básicas, temos um terreno mais fértil para o desenvolvimento de novas necessidades, necessidades de conhecimento (SOARES, 2008). Como afirma Repkin (2019), este pode ser um movimento dolorido para alunos e professores, afinal ao desestabilizar os conhecimentos empíricos e cotidianos, os alunos ficam incomodados.

Um segundo bloco de tarefas pode começar com perguntas provocativas, por exemplo: são vocês que procuram nas redes sociais o que lhes interessa ou são as redes que conduzem seus gostos e sentimentos?

Essa pergunta, se bem realizada pelo professor, pode encaminhar as seguintes ações mentais dos alunos: exigir posicionamentos, levantar hipóteses, buscar informações e exemplos, pesquisar se esse é um fenômeno apenas do presente ou se é também histórico. É um movimento que exige o pensamento abstrato, e como afirma Davídov (1978), o abstrato não elimina o concreto; a busca da essência do conhecimento, o seu conceito, não prescinde da interpretação sobre sua aparência.

É tarefa do professor auxiliar os alunos nesse processo interpretativo. Pode começar demonstrando aos alunos que embora as redes sociais por meio digital sejam uma novidade do ponto de vista tecnológico, a sua essência enquanto indústria cultural nos remete à primeira metade do século XX. Vale lembrar que essa intervenção do professor não deve ser realizada na forma de uma aula expositiva, do professor para os alunos, mas junto com os alunos.

Para fazer esse movimento interpretativo, o professor pode levar para a turma fragmentos das pesquisas realizadas por Theodor Adorno, expoente da Escola de Frankfurt, sobre o rádio nos Estados Unidos nos anos 1930 (CARONE, 2019). Nestas, foi demonstrado como as rádios cativavam a audiência ao se antecipar aos *likes* e *dislikes* dos ouvintes. Para identificar os gostos dos ouvintes e se antecipar ao que seria um sucesso musical, as emissoras de rádio faziam *surveys* semelhantes aos que as redes sociais fazem atualmente<sup>2</sup>.

Por ser uma atividade de estudo da história é fundamental que o professor mobilize fontes históricas de pesquisa e análise. Por exemplo, na análise da influência da indústria cultural na disseminação e formação dos gostos musicais, é possível pesquisar sobre diferentes tempos e espaços: a *beatlemania* nos Estados Unidos dos anos 1960, o *axé* e o *pagode* no Brasil dos anos 1990, o *sertanejo* e o *funk* no Brasil contemporâneo.

Nestas tarefas, é importante verificar se os alunos estão em atividade, ou seja, se eles conseguem compreender que um determinado fenômeno não está congelado no passado, mas está presente na vida cotidiana deles e apresenta transformações e permanências que se relacionam com aspectos da atual vida em sociedade. Afinal, a atividade de estudo deve ter este objetivo: modificar o sujeito e a sua relação com o mundo.

Como nos adverte Repkin, não é um processo fácil:

Sentir-se um ser humano e não um dente em uma engrenagem não é uma coisa tão agradável. É um sentimento que está associado com sofrimento agudo. O sujeito encontra-se em uma situação de escolha

---

<sup>2</sup> Sobre a manipulação de dados nas redes sociais, ver os seguintes documentários: a) Privacidade Hackeada. Direção de *Karim Amer* e *Jehane Noujaim*. Roteiro de *Karim Amer* e *Pedro Kos*, 2019; b) O Dilema das redes. Direção de *Jeff Orlowski*. Roteiro de *Jeff Orlowski*, *Davis Coombe*, *Vickie Curtis*. 2020.

relacionada à personalidade: ou tomar o caminho mais fácil para resolver a tarefa ou parar e começar a tentar melhorar a si mesmo, buscar uma razão. (REPKIN, 2019, p. 233).

Um bom e adequado estudo da história deve ser exatamente isto: um incômodo. Não é fácil verificar que nossos sentimentos mais íntimos estão sempre relacionados aos processos históricos, que nossos gostos, vontades e desejos não estão separados do contexto histórico em que vivemos. Viver na contramão não é fácil, pois a sociedade brasileira contemporânea prega justamente o contrário: que o sucesso ou fracasso dos sujeitos se explica por sua individualidade. Estar na contramão dessa pregação ideológica é um dos papéis e funções da história.

Ao verificar como os estudantes interpretam e analisam as fontes, o professor pode avaliar se eles estão em processo de aprendizagem conceitual. Para tanto, é preciso que estejam desenvolvendo autonomia em relação ao conhecimento: a capacidade de acionar informações, fontes e conhecimentos diversos para formular uma síntese do conceito. Um conjunto de tarefas deve se dedicar a este movimento: à apropriação de uma questão específica e à objetivação das hipóteses dos estudantes. Neste caso, a questão é: o que define a indústria cultural?

A verificação das aprendizagens passa por outro conjunto de tarefas: a assimilação dos conceitos através de pesquisas elaboradas pelos próprios estudantes (REPKIN, 2019). Para que essas pesquisas sejam tarefas de estudo, o professor precisa ajudar os alunos a organizar as suas perguntas e hipóteses. A definição sobre tempos e espaços a serem pesquisados deve ser dos alunos que contam com o auxílio do professor em função de sua maior experiência e conhecimento do currículo.

Na socialização das pesquisas, o professor poderá ajudar os alunos a ampliar sua compreensão do conceito. Se o conceito de indústria cultural ajuda os estudantes a compreender tempos e espaços distintos, bem como aspectos da contemporaneidade, a finalização da atividade os levará a outras necessidades de conhecimento. É possível que os estudantes queiram analisar o conceito de alienação, as diversas formas de relação dos sujeitos com a indústria ou a cultura

juvenil em tempos de hipereposição midiática. Se a turma chegar a esse nível de abstração, poderemos concluir que a atividade foi satisfatória.

Teremos, então, nos aproximado das proposições apresentadas por pesquisadores da atividade de estudo e que tem em Davíдов e Márkova (2019) uma síntese:

os estudantes aprendem gradualmente a buscar, em primeiro lugar, frente a um problema particular, o princípio geral de solução de problemas semelhantes, dirigindo-se a diferentes fontes de conhecimentos para identificar este princípio, preocupar-se com a autodidática etc. A atividade de estudo está justamente orientada a formar nos alunos este tipo de pensamento teórico. (Davíдов; Márkova, 2019, p. 204).

Todas as aulas de história deveriam estar baseadas nos princípios da atividade de estudo. A cada tarefa, o *problema particular* irá ficar mais complexo, assim como as *fontes de conhecimento*. Espera-se que a atividade modifique os alunos e professores internamente, em suas formas de pensar e se relacionar com a história e com a sociedade. Esperamos também que o conhecimento escolar seja elaborado e assumido pelos estudantes como fonte para o seu desenvolvimento.

Nenhuma disciplina escolar deve apartar-se dos interesses e necessidades dos alunos. Principalmente a história, que lida com a vida dos seres humanos no tempo e em sociedade. O que nos diferencia de outras perspectivas didáticas é que defendemos os interesses e necessidades de desenvolvimento dos alunos, e não a adaptação deles ao consumo e ao mercado de trabalho. Não temos dúvida de que a história e a produção de seu conhecimento, na perspectiva da atividade de estudo, permitem aos estudantes sentirem-se mais humanos.

#### **4 Breves considerações**

Pesquisar sobre a atividade de estudo exige de nós um exercício de revisão de paradigmas. Afinal, a educação escolar que conhecemos e com que convivemos por mais de doze anos de nossas vidas foi moldada em séculos de empirismo e de lógica formal. Nessa tradição escolar, ainda persiste a ilusão de que os estudantes aprendem o que os professores ensinam, de que se os



alunos fizerem os exercícios solicitados eles irão compreender a matéria, de que a preparação para a vida em sociedade está relacionada às habilidades das profissões e do mercado de trabalho.

Mudar os paradigmas implica saber que os alunos compreendem, aprendem e se apropriam se houver uma relação entre os interesses pessoais e o conhecimento escolar. Denominamos esses interesses de necessidades, e a sua direção rumo ao conhecimento como motivo, ou àquilo que o motiva ao conhecimento.

As modificações nesses paradigmas devem fazer parte dos processos de formação inicial e continuada dos professores. A busca por autonomia em relação ao conhecimento deve ser o principal valor da atuação pessoal e profissional dos professores. Se os professores não pensam de forma autônoma, eles não terão condições de desenvolver atividades de estudo da história para seus alunos. Isto ocorrerá porque a atividade de estudos não é uma metodologia a ser aplicada, mas um princípio didático que inverte a lógica da tradição escolar: as atividades começam compreendendo os estudantes em suas emoções, sentimentos, e, sobretudo, em seus conhecimentos da vida em sociedade. Ao conhecer as necessidades dos estudantes, o professor pode possibilitar novas necessidades de conhecimento.

Como já afirmamos, apresentamos aqui um estudo introdutório. Ainda há muito que pesquisar sobre a atividade de estudo da história.

Precisamos de mais pesquisas teóricas sobre o papel do conceito na formulação da atividade. Na história, assim como nas demais ciências, o conceito está impregnado de mutabilidade e o próprio processo histórico exige que o conceito se modifique. A cada mudança na história, há modificações nos conceitos. O conceito de indústria cultural, como apresentado aqui, por exemplo, não é uma primazia da chamada Escola de Frankfurt. Outros teóricos analisaram e deram definições diversas a esse conceito, assim como sabemos que o conceito foi e ainda é objeto de questionamento de inúmeros teóricos.

Compreendemos que a unidade conceitual da atividade de ensino de história é o estudo da humanidade em tempos e espaços diversos, em suas

transformações e permanência. No entanto, essa unidade conceitual tem na historiografia uma ramificação quase infinita de formulações conceituais.

Necessitamos também de pesquisas que analisem as diferenças entre as atividades de estudo para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto para as crianças as atividades tendem a se aproximar da unidade *a humanidade no tempo*, as atividades para adolescentes visam a se aproximar da diversidade de conceitos dentro da unidade, ou seja, do *estudo dos conceitos que auxiliam a compreensão da humanidade no tempo*.

É importante também desenvolver pesquisas sobre o uso das fontes históricas nas atividades de estudo e sobre as aproximações entre as ações de estudo com o ofício do historiador. Não há dúvida de que o uso das fontes é essencial para o desenvolvimento das atividades de estudo. Porém, precisamos pesquisar sobre como a sua utilização se transforma em ações que aproximem os estudantes da pesquisa historiográfica e da própria formulação de conceitos históricos. Na atividade de estudo, não queremos mini-historiadores, mas estudantes que compreendam como a história científica e acadêmica é produzida, que saibam identificar produções de *fake news* sobre a história, que se desenvolvam no sentido de identificar a diferença entre a história e suas narrativas e representações.

Parafraseando Ilyenkov (2007, p. 49), sem esse movimento, teremos acesso a produções historiográficas altamente sofisticadas e inovadoras, mas com métodos de ensino que não nos diferenciam do empirismo de Locke e Comenius.

## Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. *O ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CARONE, Iray. *Adorno em Nova York: Os estudos de Princeton sobre a música no rádio (1938-1941)*. São Paulo: Alameda, 2019.

DAVÍDOV, Vasily V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

- DAVÍDOV, Vasily V. Uma nova abordagem para o entendimento e estrutura da atividade. In: AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin. V. V. Davíдов e V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- DAVÍDOV, Vasily V; MÁRKOVA. A. A concepção de atividade de estudos dos alunos. In: MELLO, Sueli. A.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Teoria da atividade de estudo*. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin. V. V. Davíдов e V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 43, n. 4. p. 1363-1384, 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 2003.
- ILYENKOV, Evald V. Our Schools Must Teach How to Think! *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4, 2007.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, s.d.
- LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.
- MONTEIRO, Juliana R. M.; SOARES, Olavo P. De boas intenções o inferno está cheio: as metodologias de ensino nos livros didáticos de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, 2019.
- REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: MELLO, Sueli. A.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Teoria da atividade de estudo*. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- SOARES, Olavo P. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- VIGOSTKI, Lev S. *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. In: VIGOSTKI, Lev S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 2000, p.139-168.
- VIGOSTKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em dezembro 2020.  
Aprovado em fevereiro 2021.

# Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares<sup>1</sup>

## Contributions of learning activity to the development of authorship in students

Érika Christina Kohle<sup>2</sup>

Stela Miller<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de um experimento didático-formativo realizado com crianças de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, de um projeto de recuperação e reforço de uma escola da rede estadual de ensino de um município do estado de São Paulo, em situação de criação de escrita de enunciados realizada por meio de atividade de estudo, caminho metodológico escolhido para guiar a prática pedagógica do experimento. O desenvolvimento dessa atividade objetivou que as crianças se apropriassem do conceito *diário pessoal* como um gênero de enunciado, por meio de análise, reflexão e planificação mental, desenvolvendo, nessa trajetória, em sua forma ainda incipiente, o pensamento teórico, a criatividade, a autonomia no pensar e no agir, resultando em sua capacidade para produzir seus enunciados de forma autoral. As análises do material gerado durante o experimento foram realizadas com base nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo que forneceram as bases para a compreensão do processo de apropriação e objetivação de conceitos teóricos pelas crianças em suas relações com o objeto de conhecimento e com os sujeitos

### ABSTRACT

This article presents the results of a formative-didactic experiment carried out with children of the third, fourth and fifth years of elementary school, of a project for the recovery and reinforcement of a state school in a municipality in the state of São Paulo, in situation of creating written statements through learning activity, methodological path chosen to guide the pedagogical practice of the experiment. The development of this activity aimed at children to appropriate the personal diary concept as a statement genre, through analysis, reflection and mental planning, developing, in this trajectory, in its still incipient form, theoretical thinking, creativity, autonomy in thinking and acting, resulting in their ability to produce their statements in an authorial way. The analyzes of the material generated during the experiment were carried out based on the references of the Historical-Cultural Theory and the Theory of Learning Activity that provided the basis for the understanding of the process of appropriation and objectification of theoretical concepts by children in their relations with the knowledge object and with social subjects in their environment, aiming at understanding how qualitative changes happen in their psyche. It concludes by affirming learning activity as a

<sup>1</sup> Parte de uma pesquisa financiada pela agência de fomento Capes.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - *Campus* de Marília – São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0907-4420>. E-mail: [erika.kohle@gmail.com](mailto:erika.kohle@gmail.com).

<sup>3</sup> Professora voluntária – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - *Campus* de Marília – São Paulo, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3521-9526>. E-mail: [stelamillercel@gmail.com](mailto:stelamillercel@gmail.com).

sociais em seu meio, visando à compreensão de como acontecem as mudanças qualitativas em seu psiquismo. Conclui afirmando a atividade de estudo como um caminho propício ao desenvolvimento da capacidade de autoria em alunos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Educação. Atividade de estudo. Gênero diário pessoal. Capacidade autoral.

conducive path to the development of the authorship capacity in school students in the early years of Elementary School.

**Keywords:** Education. Learning activity. Personal diary genre. Authorial capacity.

## 1 Introdução

Vivemos hoje, ao encerrarmos a segunda década do século XXI, um momento de transformações de ordem política, social, econômica e ideológica que traz nefastas consequências para a educação, bem como para a vida dos trabalhadores e para a defesa dos direitos humanos: o poder central decisório está nas mãos “de uma ‘nova direita’ que procura combinar o *liberalismo econômico* [...] com o *autoritarismo social*” (FREITAS, 2018, p. 13, grifos no original), objetivando “implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem garantias do processo de acumulação” (FREITAS, 2018, p. 22).

Tudo passa pela lógica do livre mercado. Para a educação, isso se reflete nas demandas para a privatização das escolas públicas, na livre concorrência e na meritocracia para a definição da qualidade das escolas e dos profissionais que nelas trabalham, e na padronização curricular pela via da Base Nacional Comum Curricular e das avaliações feitas em nível nacional.

Em termos de suas finalidades, as propostas para a área de educação, dentro dessa lógica, visam ao preparo do educando para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, almejam a garantia de que a educação dada esteja dentro dos limites da visão de mundo adotada por seus defensores.

São propostas reducionistas que, sob o manto de um ideário que defende ensino de qualidade, liberdade de escolha da educação pretendida e aprendizagem para todos,

na verdade produzem a desfiguração das funções da escola, principalmente aquela que se refere à promoção das condições institucionais, curriculares e pedagógicas para a apropriação do conhecimento constituído social e historicamente e, por meio dele, alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. (LIBÂNEO, 2020, p. 34).

Impedem, com isso, a possibilidade de as escolas se organizarem de modo a atender adequadamente à sua coletividade, escolhendo os meios mais eficazes, conforme suas peculiaridades, para oferecer um processo de ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento humano de seus educandos, concretizado pela via da apropriação dos conceitos científicos de todas as áreas do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades e capacidades que lhes possibilitam compreender a vida em sociedade, ter chance participar dela e, até mesmo, de transformá-la, agindo crítica, autônoma e criativamente em seu meio.

Embora todas as reformas pensadas e implantadas pelo poder ora instituído mantenham e aprofundem a divisão entre explorados e exploradores, entre os que têm acesso a boas escolas e os que se submetem, sem possibilidade de escolha, à realidade das instituições escolares oficiais, nem sempre dotadas de recursos adequados para seu funcionamento, a prática social gera contradições que põem em cheque a ordem estabelecida e oportunizam a mobilização de forças contrárias, manifestadas por ações democráticas que advêm da necessidade de diminuição das desigualdades sociais. Em todas as instâncias da vida social, em especial no trabalho e nas relações interpessoais, a apropriação de conhecimentos para além daqueles necessários à formação profissional restrita torna-se cada vez mais necessária. A busca desse conhecimento e todos os meios necessários para a sua obtenção passam a ser o conteúdo das reivindicações das camadas sociais mais afetadas por essas reformas: boas escolas para todos, igualdade de acesso a todos os níveis de escolarização, bibliotecas e demais recursos materiais adequados, inclusive os tecnológicos, disponibilizados nos espaços escolares, etc.

No bojo dessas reivindicações, novas propostas para a condução do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes eventualmente acabam por

ser acolhidas pelas escolas como meio de superação do reducionismo imposto à formação discente pelas políticas públicas vinculadas estritamente ao atendimento do mercado de trabalho. Essas escolas cumprem, com isso, seu papel fundamental: levar as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos científicos produzidos social e historicamente, e, ao mesmo tempo, ajudá-las a desenvolverem valores cada vez mais humanos com os quais serão capazes de construir sociedades pacíficas e democráticas.

Este artigo traz para a discussão uma dessas propostas, a atividade de estudo, focalizando, especificamente, sua contribuição para o desenvolvimento da autoria de enunciados em alunos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o fato de que as capacidades autorais constituem-se como um instrumento eficaz de inserção das classes menos favorecidas nas instâncias de participação social voltadas à transposição dos filtros sociais de exclusão.

A linguagem escrita, como um instrumento cultural complexo e o mais importante sistema de representação criado pelo homem, ao ser apropriada pelos sujeitos sociais, propicia-lhes o contato com uma gama imensa de produções escritas que foram produzidas ao longo da história e que estão disponibilizadas em variados tipos de suportes, bem como o estabelecimento de relações sociais que estão na base da formação da consciência, que “emerge de relações materiais sociais intrinsecamente vinculadas à constituição da palavra significativa, do signo humano por excelência” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 143).

Resulta, pois, crucial o desenvolvimento da capacidade de autoria nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que esse aprendizado extrapola os limites da sala de aula: para além de sua formação intelectual, possibilita-lhe participar ativamente da vida social, com consciência de seu papel social, com autonomia para pensar e agir.

## **2 Metodologia**

Tendo em vista que a investigação em Ciências Humanas deve analisar os dados a partir dos significados sociais, situados em determinados contextos culturais, a opção metodológica para a condução do trabalho aqui exposto foi o

experimento didático-formativo, que implica considerar o nível de desenvolvimento real dos sujeitos, as condições dentro das quais podem ser desenvolvidas as atividades de ensino e aprendizagem e o planejamento do trabalho a ser feito em função disso, visando a acompanhar o desenvolvimento de novas formações mentais nesses sujeitos.

O experimento didático-formativo, adequado às pesquisas do campo pedagógico, tem uma dupla função: ao mesmo tempo em que realiza uma intervenção pedagógica, focalizando experimentalmente um objeto de estudo, acompanha as mudanças qualitativas que ocorrem no psiquismo das crianças por meio dessa intervenção. Constitui-se como uma modalidade do experimento formativo (LIBÂNEO, 2007), também denominado genético-modelador, “que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino” (DAVÍDOV, 1988, p. 196).

O experimento foi realizado com crianças de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, de um projeto de recuperação e reforço de uma escola da rede estadual de ensino de um município de médio porte do estado de São Paulo, em situação de criação de escrita de enunciados realizada por meio de atividade de estudo, caminho metodológico escolhido para guiar a prática pedagógica do experimento. O desenvolvimento dessa atividade objetivou que as crianças se apropriassem do conceito *diário pessoal* como um gênero de enunciado, por meio de análise, reflexão e planificação mental, desenvolvendo, nessa trajetória, em sua forma ainda incipiente, o pensamento teórico, a criatividade, a autonomia no pensar e no agir, resultando em sua capacidade para produzir seus enunciados de forma autoral.

As análises do material gerado durante o experimento foram realizadas com base nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo que forneceram as bases para a compreensão do processo de apropriação e objetivação de conceitos teóricos pelas crianças em suas relações com o objeto de conhecimento e com os sujeitos sociais em seu meio, visando à compreensão de como acontecem as mudanças qualitativas no psiquismo dos escolares.



### 3 Análise dos dados

Os dados aqui analisados decorrem de uma proposta de trabalho de criação de enunciados determinada pelas necessidades discursivas das crianças, detectadas ao longo de um período de aproximadamente três meses e meio, ao fim do qual elas conseguiram expressar o desejo de relatar acontecimentos que haviam ocorrido consigo mesmas, e, também, as experiências recém acontecidas, contar seus segredos, desejos e anseios e/ou relatar suas projeções para aquele dia ou para aquela semana em que se davam as aulas. Antes disso, ao entrevistarmos as crianças sobre o que gostariam de escrever, falavam mais sobre o que estavam acostumados a fazer na sala de aula regular, ou seja, das expectativas que eram lançadas sobre elas e não propriamente de suas próprias necessidades e expectativas. O tempo decorrido foi, então, necessário para a realização de um trabalho feito com base nas necessidades das crianças.

Com o objetivo de transformar os desejos de expressão das crianças em necessidade comunicativa e em interesse pelo estudo de gênero textual que suprisse as suas necessidades, o *diário pessoal* foi escolhido pelo coletivo como o primeiro gênero de enunciado a ser trabalhado por meio da atividade de estudo que privilegia os processos de abstração e de generalização, no processo de desenvolvimento do pensamento teórico-científico, por meio de um método que reduz

[...] a diversidade de uma determinada área dos fenômenos da realidade à sua base geradora universal, à essência que é fixada dentro de uma abstração original, com subida subsequente do abstrato para o concreto. O elo central de mediação nesse processo é a abstração teórica (de conteúdo) [...] [que] contém a relação fundamental - geneticamente original - de um objeto estudado refletindo o conteúdo dos potenciais de seu movimento, sua auto-modificação e seu desdobramento em multiplicidade concreta. (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p. 311, tradução nossa).

Pensada para ser uma proposta transformadora dos sujeitos que a realizam, a atividade de estudo organiza-se com base nos princípios de um ensino que desenvolve, que gera modificações qualitativas no psiquismo dos sujeitos – o Ensino Desenvolvimental (ou Desenvolvente) -, a saber: 1) a atividade de estudo tem como

base o conteúdo científico produzido historicamente, que é transformado, psicológica e didaticamente, em tarefas de estudo; 2) estas são organizadas em um sistema de ações de estudo conforme situações particulares; 3) os alunos, ao realizarem as tarefas, percorrem um caminho que leva à descoberta das condições sob as quais determinado conceito é visto em sua gênese, aprendendo, pela análise, a buscar a base para seu surgimento; e 4) a atividade de estudo é organizada com base no experimento (é quase-investigativa) por meio do qual conduz o aluno à apropriação de um método de estudo: ele passa do conhecimento abstrato e centrado na totalidade do conteúdo de estudo para o conhecimento específico e elaborado mentalmente, tendo, com isso, uma compreensão das múltiplas determinações do objeto em sua existência (MAGKAEV, 2018).

Para a concretização da atividade de estudo com o gênero de enunciado *diário pessoal*, elaboramos uma tarefa de estudo cujo conteúdo seria o conhecimento teórico desse gênero, para as crianças criarem sua própria página de diário a partir da consciência cognitiva de sua essência, que seria encontrada, por meio da primeira ação de estudo, com a realização da análise de obras contendo páginas de diário, visando à abstração substancial de sua célula mater – que não só está presente em todas as manifestações desse gênero, mas também deu a origem a esse gênero discursivo, como veremos a seguir.

### **3. 1 A primeira ação de estudo: abstração substancial**

A partir do estabelecimento do desafio – elaborar uma página de *diário pessoal* para contar algo sobre si mesmo – demos início à primeira ação de estudo, propondo às crianças a análise do material fático sobre o assunto, com o objetivo de distinguir a relação essencial geneticamente original desse sistema particular de objeto, com o qual estabelecemos interação com o outro, nesse caso, o próprio sujeito. Iniciamos essa análise, feita coletivamente, com dois livros de Doreen Cronin: “Diário de uma Aranha” (CRONIN, 2008) e “Diário de uma minhoca” (CRONIN, 2010).

Essa primeira ação dá início a um trabalho de análise de enunciados do gênero *diário pessoal*, visando ao domínio, pelas crianças, ao longo da

atividade, de um método generalizado de ação, que é “a principal forma da atividade subjetiva teórica que dá origem a neoformações psicológicas essenciais na forma de necessidades e capacidades específicas, conhecimento e interesses, relações e inter-relações” (MAGKAEV, 2018, p. 297, tradução nossa), que conduzem à capacidade de autodesenvolvimento necessário à relação ativa da criança com seu meio e consigo própria.

Dada a existência de um só exemplar de cada obra selecionada, o pesquisador deu início à primeira ação de estudo pela oralização do enunciado em foco, à medida que mostrava as imagens correspondentes a ele em cada página. Em seguida, foi realizado um diálogo visando à busca da compreensão das características internas desse gênero discursivo por meio da análise do conteúdo dos enunciados e do modo como foram organizados em sua unidade. Foram focalizados também os aspectos relativos à função social desse gênero. Parte do diálogo estabelecido após a leitura do “Diário de uma minhoca” segue abaixo:

Pesquisadora 1: - O que descobrimos sobre o Minhoca?

Mariana: - Que ele comeu a tarefa.

[...]

Igor: - Ele tem uma irmã.

Tina: - Ele tentou ensinar o Aranha a cavar.

Kátia: - Ele aprendeu a falar oi para as formigas com seu avô.

Igor: - Ele e o Aranha se divertem muito.

Pesquisadora 1: - Por qual motivo o Minhoca escreveu seu diário? O que vocês acham?

Lucas: - Para contar as coisas que ele fez.

Kevin: - Para guardar segredo.

Mariana: - Para lembrar quando ele fez as coisas.

Pesquisadora 1 - Vocês acham que foi importante para a vida dele escrever esse diário? Por quê?

Lucas: - Foi, para ele saber.

Mariana: - Sim, para ele conseguir saber em que dia ele fez cada coisa.  
(Diálogo de 26/03/2019)

Na sequência, prosseguindo com o objetivo de levar as crianças a distinguirem entre o que é e o que não é essencial no gênero diário e se conscientizarem dos conteúdos que podem compor a sua essência, fizemos a proposta de leitura de uma

página do Diário de Anne Frank (2014), que traz as memórias de uma menina cuja história trágica criou nelas a necessidade de conhecer um pouco de sua vida e motivou-as a querer ler o relato feito por ela em seu diário.

Como qualquer atividade humana, a atividade de estudo supõe, como ponto de partida, a necessidade de apropriação de certo objeto que a satisfaça. Encontrado o objeto, ele se transforma no motivo e no objetivo da atividade da criança, efetivada por meio de um conjunto de ações e operações dentro das condições dadas pela tarefa de estudo (LEONTIEV, 1988).

Em meio às relações entre esses elementos que estruturam a atividade de estudo, as crianças envolveram-se na ação de discernir entre as diferentes partes que compõem a totalidade do objeto, trabalhando com ele ainda no plano sensível, com o concreto real, material, para chegar a uma primeira abstração substancial, em um movimento de redução dos dados materiais ao plano das ideias, imprescindível para o movimento que se inicia, daí por diante, de ascensão do abstrato ao concreto pensado que leva à formação do pensamento teórico, em conceitos.

O surgimento de concepções ideais no pensamento das crianças muda fundamentalmente sua atitude em relação ao mundo circundante. Os objetos idealizados começam a cumprir a função de conhecimento dos objetos reais. Equipado com esta ferramenta para conhecer a realidade, o pensamento individual torna-se genuinamente reflexivo. (MAGKAEV, 2018, p. 301, tradução nossa).

Por trazer à consciência das crianças a relação universal do objeto que se reflete no correspondente conceito teórico (DAVIDOV, 1988), a primeira ação de estudo, que pode ser considerada a principal, conduz o processo inicial de formação da capacidade de agir sobre os objetos no plano mental, propiciando o surgimento das concepções ideais no pensamento da criança. O diálogo a seguir mostra parte do processo experienciado pelas crianças:

Igor: – Já encontrei a data, aqui, catorze de junho...

Pesquisadora 1:- Tem alguém que encontrou mais alguma parte?

Mariana: - Não tem assinatura.

Pesquisadora 1: - Isso mesmo. Tem despedida, crianças?

Tina: - Sim.

Pesquisadora 1: - Onde está a despedida?

Tina: - Aqui embaixo.

Pesquisadora 1: - Isso mesmo. “Até logo...” é despedida, não é?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora 1: - Alguém encontrou algum vocativo, chamando o diário, falando com o diário como o Aranha e o Minhoca falavam “Querido diário”. Tem aí?

Igor: - Não.

Mariana: - Não, nesse não tem.

Pesquisadora 1: - Isso mesmo. Nessa página de diário não tem. O que mais que tem?

Lucas: - O que ela fez no dia do aniversário dela.

Pesquisadora 1: - E como se chama essa parte em que ela conta sobre o aniversário dela, sobre os presentes que ganhou etc.?

Mariana: - Desenvolvimento?

Pesquisadora 1: - Sim. Nele estão os acontecimentos da vida da pessoa que escreve o diário, seus pensamentos sobre as coisas e seus segredos...

[...]

Pesquisadora 1: - O que Anne conta no desenvolvimento?

Lucas: - Dos presentes que ela ganhou no aniversário dela.

Pesquisadora 1: - Isso mesmo. O que mais ela conta para o diário?

Mariana: - Que ela levou o que sobrou para escola e deu para seus amigos.

[...]

(Diálogo de 02/04/2019)

Após as crianças tomarem consciência de que a página de diário é composta de certos elementos de contextualização e um núcleo central que contém as informações constituidoras do relato do autor, nomeado como desenvolvimento, propusemos a análise do desenvolvimento da página do *Diário de Anne Frank*, anteriormente lida, com enfoque em seu conteúdo. Até esse momento, as crianças já tinham percebido que no desenvolvimento da página de um diário pode haver opiniões de quem o escreve e fatos que ocorreram com essa pessoa. Iniciamos o trabalho solicitando às crianças que selecionassem apenas os fatos ocorridos com Anne e relatados por ela em sua página de diário.

Pesquisadora 1: - Percebemos que o desenvolvimento é a parte mais importante do diário, por isso, agora, o que vocês acham de estudarmos apenas o desenvolvimento da página do diário de Anne Frank?

Mariana: - Tá bom.

Lucas: - O que tem que fazer?

Pesquisadora 1: - Vamos pensar no que tem apenas no desenvolvimento. Está bem?

Lucas: - Sim

Mariana: Ela conta que achou a festa de seu aniversário divertida

Igor: - Ela ganhou presente.

Kátia: - Que sua festa de aniversário foi divertida.

Tina: - Com seus amigos.

Lucas: - Viu o filme do cachorro.

Pesquisadora 1: - Esses são os fatos relatados por ela. Em duplas, vamos marcar no texto os fatos que ela contou e depois vamos falar para a sala.

(Diálogo de 02/04/2019)

Na sequência das discussões, as crianças demonstraram conseguir discriminar entre fatos relatados no diário, opiniões emitidas por sua autora, aspirações secretas, desejos, que compõem a totalidade da expressão subjetiva própria de um enunciado como o diário. Até esse momento, elas detectaram, então, a ideia geral que organiza esse gênero discursivo, cumprindo, assim, com o objetivo que dirige a primeira ação de estudo, que prevê a apropriação da célula de determinado objeto de estudo, ou seja, a apropriação de uma abstração substancial inicial que “[...] contém em si as potências do todo, e, ao mesmo tempo, se reproduz de novo por esse todo como sua base geral” (DAVÝDOV, 1981, p. 340, tradução nossa). Sobre essa base, as crianças passaram à segunda ação de estudo – a modelação.

### **3.2 Segunda ação de estudo: modelação**

A segunda ação de estudo “consiste na modelação em forma objetual, gráfica ou com letras da relação universal” (DAVIDOV, 1988, p. 182) encontrada pelos educandos durante a primeira ação de estudo. Os modelos produzidos durante esse momento da atividade “constituem o elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVIDOV, 1988, p. 182).

No modelo estão contidas as propriedades internas do objeto de estudo que não podem ser observadas diretamente no material concreto sensível utilizado no ponto de partida da atividade. Nesse momento, os estudantes lidam com signos, analisando o material de estudo por meio de ações mentais e

conseguem, então, uma representação esquemática, de caráter geral e essencial, da estrutura real do objeto.

O encaminhamento para a elaboração do modelo simplificado e esquematizado do objeto de estudo foi feito por meio de discussão coletiva, que é o modo de interação pelo qual inicia-se o processo de formação de todas as funções psicológicas superiores, como a formação de conceitos, a atenção voluntária e o desenvolvimento da vontade. “Ao princípio, as funções, no ambiente coletivo, se estruturam na forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade” (VYGOTSKI, 2000, p. 152), constituindo, nesse processo, sua capacidade de reflexão, uma das neoformações características da atividade de estudo. Parte do diálogo estabelecido com as crianças segue abaixo.

Pesquisadora 1: - Então vamos fazer um quadro aqui na lousa com o que pode ter no desenvolvimento. Está bem?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora 1: - Vocês disseram que as pessoas contam coisas que aconteceram com elas. Isso a gente chama de fatos ou de acontecimentos. O que tem em maior quantidade no desenvolvimento?

Lucas: - Tem segredos.

Igor: - Tem opiniões.

Pesquisadora 1: - A pessoa pode dizer do que ela gosta?

Crianças: - Sim.

Tina: - Escrever de quem ela gosta.

Pesquisadora 1: - Isso mesmo. Ela pode contar como são as pessoas e como elas se comportaram?

Lucas: - Pode.

Pesquisadora 1: - Em um diário pode ter relato de diálogos entre pessoas?

Lucas: - Não.

Crianças: - Sim.

Pesquisadora 1: - Não pode contar o que as pessoas disseram?

Lucas: - Pode.

Pesquisadora 1: - Não apareceu o que o pai da Anne falou para ela no diário?

Mariana: - Apareceu sim.

Pesquisadora 1: - O que ela sentiu?

Mariana: - Medo de se esconder.

Pesquisadora 1: - Pode colocar os sentimentos no diário?

Kevin: - Sim. Ela coloca de quem ela gosta. (Apontando para Kátia.)

Kátia: - Fica quieto! (Demonstrando muita timidez)  
 Pesquisadora 1: - Vamos ver o que a Pesquisadora 2 anotou sobre o desenvolvimento no quadro.  
 (Diálogo de 16/04/2019)

À medida que as crianças se manifestavam, o quadro ia sendo elaborado e registrado na lousa. Segue quadro com as decisões tomadas pelo coletivo da sala para expressar o conteúdo próprio de uma produção de uma página de diário.

Quadro 1 – Modelo do gênero diário

DESENVOLVIMENTO DO DIÁRIO (o autor do diário registra:)	
- FATOS/ACONTECIMENTOS - OPINIÕES - DIÁLOGOS	- DESEJOS/GOSTOS - ATITUDES - SEGREDOS

Fonte: Quadro elaborado durante a pesquisa.

Pesquisadora 1: - Nesse quadro da lousa, a Pesquisadora 2 escreveu o que faz parte do desenvolvimento?  
 Kevin: - Isso. Nós falamos para ela escrever.  
 Pesquisadora: 1 - Agora, vocês têm um modelo de como pode ser um desenvolvimento.  
 Lucas: - Então, o desenvolvimento é assim?  
 Pesquisadora 1: - Isso mesmo. Ele pode ter fatos, opiniões, diálogos, desejos, atitudes, segredos. Entenderam?  
 Kevin e Lucas: - Sim.  
 (Diálogo de 16/04/2019)

O quadro acima (Quadro 1) mostra uma forma simples de abstração científica, resultante das ações mentais realizadas pelas crianças sobre o objeto analisado – página de *diário pessoal* –, que denota o nível de sua apropriação em relação a esse objeto, em termos da compreensão de sua essência.

O modelo elaborado não só serve como a representação da célula do conhecimento teórico objeto de estudo, mas também como uma ferramenta transformadora das ações das crianças sobre o material sensível – o próprio texto – em ações mais complexas realizadas no plano mental, por meio de abstrações, criando nelas, conseqüentemente, capacidades mais elaboradas tanto para agir sobre novos objetos de conhecimento quanto para refletir sobre eles.



### 3.3 Terceira ação de estudo: transformação do modelo

A terceira ação de estudo – transformação do modelo - é realizada “com o fim de estudar a propriedade da relação universal do objeto que foi diferenciada” (DAVÍDOV, 1988, p. 183, tradução nossa) no início da atividade. A transformação e a reconstrução do modelo permitem que as crianças estudem as propriedades da abstração essencial da relação universal. “A orientação dos escolares para a relação universal do objeto integral estudado serve de base para formar neles certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo e assim formar o conceito sobre a ‘célula’ inicial desse objeto” (DAVÍDOV, 1988, p. 183, tradução nossa).

Para a realização dessa ação de estudo, propusemos a leitura de uma página de diário alterada em sua construção composicional (BAKHTIN, 2003) pela inserção de um trecho de um conto de fadas e um trecho de uma receita culinária. Temas como esses podem ser incluídos em diários, porém conformando, em relação às outras partes do relato, uma totalidade de organização e significação, diferentemente da proposta apresentada às crianças.

Após leitura da página de diário, pedimos para as crianças analisarem a página separando, inicialmente, os fatos relatados pela autora, protagonizando o seguinte diálogo:

Pesquisadora 1: - Quantas coisas que aconteceram com ela? Marque apenas os fatos. Tá bem?

Crianças: - Tá.

Pesquisadora 1: - Vamos contar quais foram os fatos que a menina relatou ao seu diário?

Crianças: - Sim

Lucas: - Eles vão cuidar do primo.

Kevin: - Essa parte aqui não é.

Pesquisadora 1: - Não é o quê?

Kevin: - De diário, porque tem rei, princesa, essas coisas...

Mariana: - No final tem uma receita.

[...]

Pesquisadora 1: - Realmente, esses trechos não são de diário.

Mariana: - É da princesa e da ervilha, a gente leu no começo do ano.  
(Diálogo de 07/05/2019)

Com a mesma estratégia de inserção de trechos que quebravam a noção de totalidade do gênero do enunciado em estudo, foi pedido às crianças que colocassem em ordem uma página de diário que estava dividida em pequenas partes semelhantes em extensão. Nessa página, inserimos, da mesma forma que fizemos com o texto anterior, um trecho de um conto de fadas e um trecho de uma receita culinária, que elas deveriam retirar durante a montagem da página de diário com que trabalhavam naquele momento. Segue parte do diálogo que mostra as tomadas de decisões de duas crianças.

Mariana: - Separei esses aqui.

Pesquisadora 1: - Por que você separou estas partes aqui?

Mariana: - Nestes aqui, eu acho que tem pegadinha.

Pesquisadora 1: - Explica isso melhor para mim.

Kátia: - A gente acha que não faz parte do diário.

Pesquisadora 1: - Vocês acham isso por quê?

Mariana: - Sabe por quê? Porque eu acho que estes trechos não seriam do diário.

Pesquisadora 1: - Você tem que montar toda a página para confirmar essa hipótese, para ver se esses trechos não se encaixam em nenhuma parte do diário.

Mariana: - Essa aqui eu tenho quase certeza. Olha! Então ficaram com a certeza de terem encontrado uma princesa verdadeira. [...]

Pesquisadora 2: - Tem mais algum trecho?

Mariana: Essa parte aqui é de uma receita de bolo. Olha só: Depois espalhe sobre o bolo ainda quente e quando esfriar vai formar uma casquinha.

Pesquisadora 1: - Ela leu junto com você?

Mariana: - Sim.

Pesquisadora 1: - Vocês estão certas.

(Diálogo de 07/05/2019)

Na relação entre manifestações do não-objeto e as que caracterizam substancialmente o objeto em estudo, as crianças vão se apropriando das propriedades internas que caracterizam a essência desse objeto, e, por esse meio, apropriam-se do conhecimento teórico do objeto que implica a sua abstração original, a elaboração de modelo que a represente e as possíveis transformações desse modelo, em um processo que integra a assimilação do conteúdo do objeto de estudo, o método para descobrir sua célula essencial e

as possibilidades de transformá-la na busca pela superação do conhecimento superficial do objeto.

Nesse processo, as crianças são levadas a realizar condutas analítico-sintéticas que, ao final, resultarão na formação do conceito. O diálogo a seguir mostra um momento em que a ação docente visava a buscar com elas uma síntese do conteúdo trabalhado até então.

Pesquisadora 1: - Vocês já entenderam quais são as partes do diário e o mais importante que é o que tem no desenvolvimento. O que pode ter no desenvolvimento?

Lucas: - Não sei.

Tina: - Um fato.

Igor: - Opiniões.

Pesquisadora 1: Fatos acontecidos ou que ainda estão acontecendo?

Lucas: - Acontecidos.

Pesquisadora 1: - Aqui, no diário, ela não relata o que estava acontecendo naquele momento?

Lucas: - É.

Pesquisadora 1: - Então, podem ser os dois. Fatos que aconteceram e fatos que estão acontecendo. A Anne conta um fato do passado que ela havia jogado pingue-pongue e tomado muito sorvete e um fato de seu presente que todos haviam saído de sua casa naquele momento. O que mais eu posso colocar no desenvolvimento do diário, além das opiniões e dos fatos?

Igor: - Diálogo.

[...]

Pesquisadora 1: - E na parte do diário de Anne Frank não tinha um diálogo?

Crianças: - Sim.

Luan: - Ela perguntava quando eles tinham que mudar.

Pesquisadora 1: - Para quem?

Lucas: - Para o papai dela.

Pesquisadora 1: - Sim. Eles teriam que se esconder. Assim, a gente viu que o desenvolvimento é parte em que...?

Mariana: - A pessoa conta o que fez.

Pesquisadora 1: - Isso mesmo. As coisas que acontecem ou que aconteceram são relatadas.

Kátia: - Conta os segredos.

Pesquisadora 1: - Exato. E o que mais?

Igor: - Fala as opiniões.

Pesquisadora 1: - Então, conforme vocês disseram, no diário contamos as coisas que aconteceram, dizemos o que estamos sentindo, damos nossas opiniões. É isso?

Crianças: - É.  
(Diálogo de 14/05/2019)

O movimento da análise à síntese compreende o processo que leva à visão da totalidade do objeto de estudo: pela análise, as crianças chegam à compreensão dos elementos, das propriedades e das relações que caracterizam o objeto de estudo, e, pela síntese, obtêm a junção dos elementos que haviam sido identificados no processo de análise do objeto de conhecimento (PETROVSKI, 1980). Para a expressão dessa síntese, pedimos às crianças que elaborassem uma explicação para o conceito formado para *diário pessoal*. A solicitação foi feita no diálogo transcrito a seguir.

Pesquisadora 1: - Em nosso estudo sobre a página de diário, o que percebemos?

Lucas: - Tem que ter o desenvolvimento.

Pesquisadora 1: - Isso, o desenvolvimento é o mais importante. Nele, as coisas que aconteceram são relatadas, os sentimentos e as opiniões são ditos. O que mais?

Mariana: - Podemos contar o que estamos pensando.

Pesquisadora 1: - Agora, eu tenho um desafio para vocês. Nesta folhinha aqui, vocês vão me responder – o que é um diário para vocês. Cada um vai responder a sua.

(Diálogo de 07/05/2019)

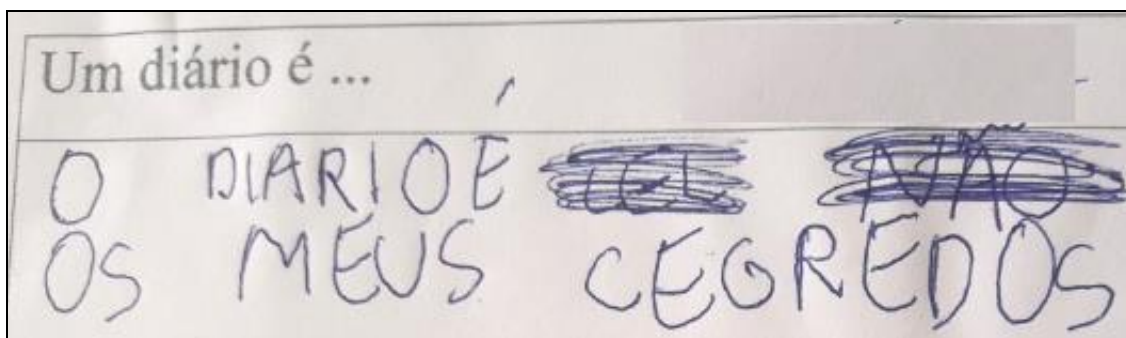
Quadro 3 – Explicação para conceito de diário pessoal

Um diário pessoal é...

Fonte: registros das pesquisadoras.

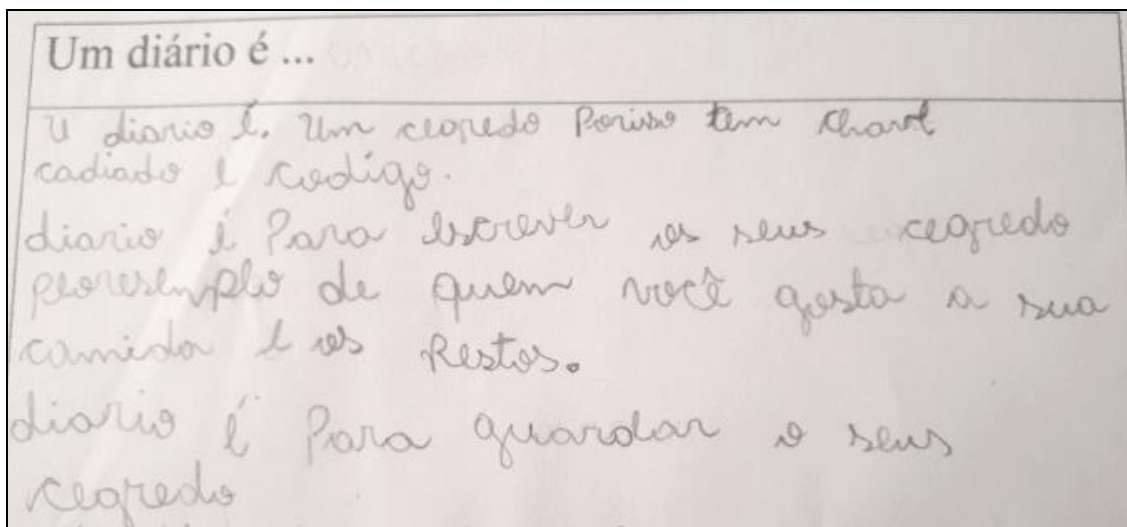
Seguem abaixo as explicações dadas para o conceito de *diário pessoal* por duas crianças:

Figura 1 – Explicação de Tina para o conceito de diário pessoal



Fonte: registros das pesquisadoras.

Figura 2 – Explicação de Kátia para o conceito de diário pessoal



Fonte: registros das pesquisadoras.

A culminância desse processo foi atingida na ação de estudo subsequente, durante a qual as crianças escreveram seus próprios enunciados do gênero estudado, tendo em vista seus desejos e necessidades de escrita, exercitando sua capacidade criadora autônoma para produzir, à sua maneira, as páginas de um *diário pessoal*, uma tarefa particular que reflete um aspecto essencial da atividade de estudo: sua ligação com o desenvolvimento do pensamento produtivo, ou criador, dos escolares.

### 3.4 Quarta ação de estudo: objetivação do objeto/fenômeno de estudo

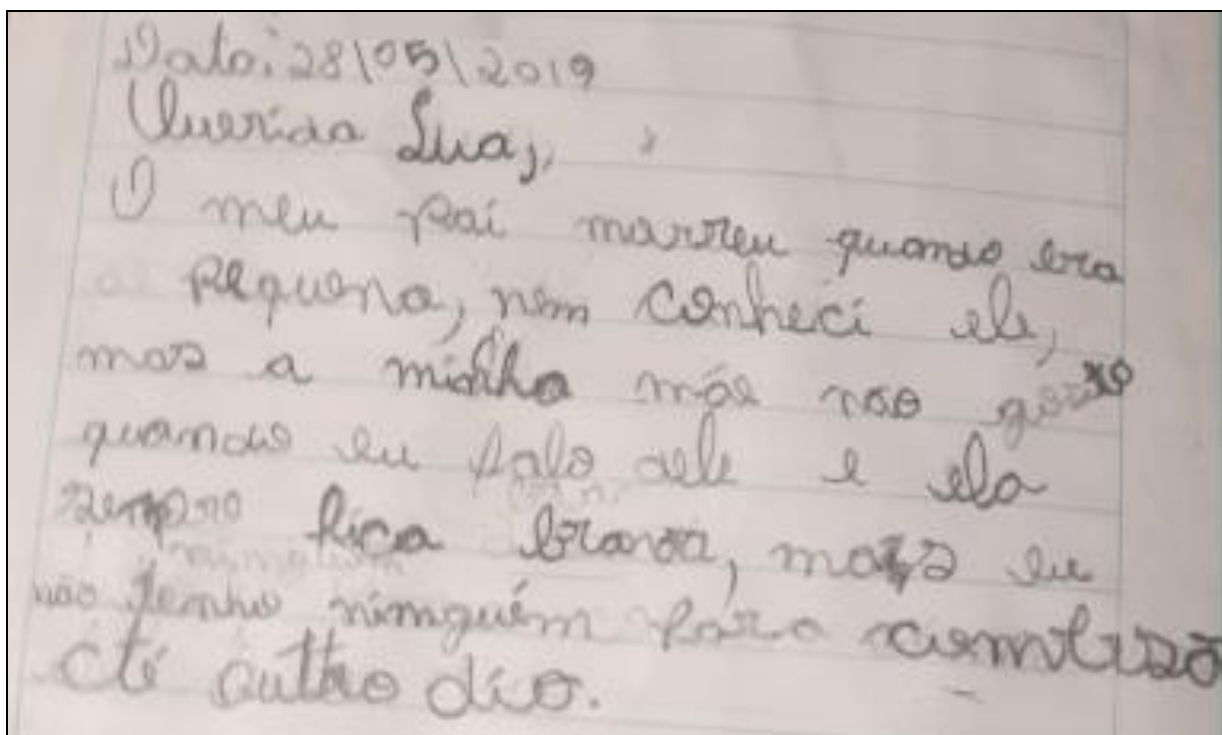
Por meio da quarta ação de estudo as crianças “concretizam a tarefa de estudo inicial e a convertem na diversidade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento único (geral), assimilado durante a realização das anteriores ações de estudo” (DAVÍDOV, 1988, p. 183, tradução nossa), que, no caso em análise, foi a escrita de uma página de *diário pessoal* com fatos acontecidos em suas vidas e que gostariam de relatar.

Durante o processo de produção dos enunciados, as crianças, em sua maioria, mostravam-se concentradas no que estavam fazendo, fornecendo, com isso, indícios de que estavam inseridas na atividade e que expressar algo sobre si mesmas tinha um sentido positivo para elas. Evidência disso pode

ser encontrada no conteúdo dos relatos de duas crianças que expressaram fatos de importância vital para elas: Tina revela um problema pessoal que a afeta, e Mariana relata o valor que tem em sua vida a participação em projeto mantido pela escola.

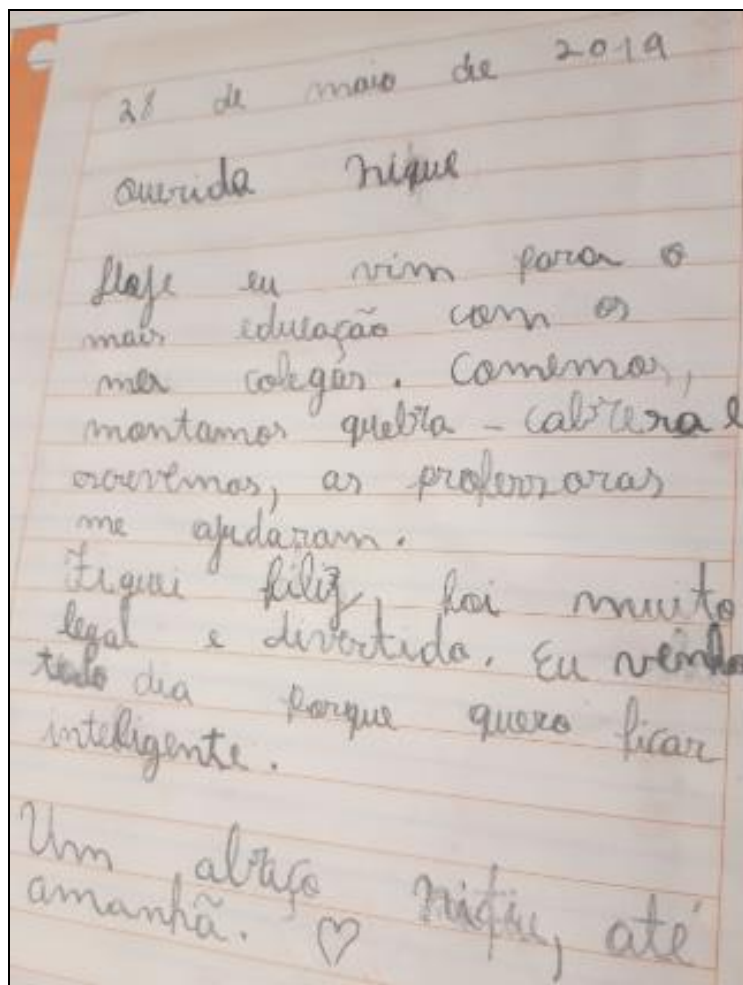
As produções finais revelam a objetivação das crianças a partir da apropriação que fizeram do conteúdo das ações desenvolvidas durante a atividade de estudo. Embora a maioria das crianças tenha compreendido o gênero discursivo *diário pessoal* em sua essência, elas se achavam em níveis distintos de domínio do conhecimento linguístico necessário à organização do enunciado, como se pode notar pelos enunciados que aparecem nas Figuras 4 e 5. Seguem as produções.

Figura 4 – Versão final da página de diário pessoal de Tina



Fonte: registros das pesquisadoras

Figura 5 – Versão final da página de diário pessoal de Mariana



Fonte: registros das pesquisadoras.

Apesar disso, durante o processo de desenvolvimento da atividade de estudo, todos participavam das discussões, expressando suas ideias, seus sentimentos, conteúdos de sua subjetividade que se encontram integrados àqueles das ações exercidas sobre o objeto de estudo formando uma unidade do cognitivo e do afetivo na formação do sujeito autor: as crianças adquirem conhecimento, desenvolvem habilidades a eles relacionadas e capacidades que lhes possibilitam, ao longo do tempo, pensar criativamente os conteúdos de suas tarefas de estudo e agir com autonomia em relação aos procedimentos a serem adotados para a resolução de novas situações de aprendizagem, configurando, com isso, sua capacidade de autoria.

### 3.5 Quinta ação de estudo: controle

A ação de controle destina-se a “estabelecer a correspondência da composição operacional da ação com as condições essenciais de sua realização” (DAVÍDOV, 1988, p. 231, tradução nossa), tendo como base a reflexão que propicia à criança o exame dos fundamentos das ações que realiza, objetivando assegurar que o procedimento geral assimilado tenha todas as operações necessárias à resolução de tarefas concretas particulares.

Essa é uma ação que, para ser realizada, mobiliza a capacidade de reflexão da criança, uma vez que está em jogo pensar sobre o procedimento que utiliza para realizar sua própria ação. No experimento, ela se desenvolveu por meio de diálogo entre o pesquisador e cada criança, durante o processo de produção de uma página de *diário pessoal*, pelo qual aquele exerce a função do par mais experiente que atua na zona de desenvolvimento proximal desta, onde estão as funções psíquicas superiores ainda em processo de formação, e que permite ao professor “determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOTSKII, 1988, p. 113).

### 3.6 Sexta ação de estudo: avaliação

A avaliação “permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

No experimento realizado, a avaliação se deu por meio da apreciação das páginas de diário das crianças por seus colegas, após decidirem que suas criações seriam lidas apenas pelas pessoas escolhidas por elas, caso quisessem mostrar seu texto a alguém, não apenas para constatar a adequação do escrito ao procedimento de sua produção, mas também para que o endereçamento real da página de *diário pessoal* fosse percebido pelas crianças – o relato íntimo para si e para seus confidentes. Parte desse processo de decisão está no diálogo a seguir.



Pesquisadora 1: - Kevin, para quem você vai mostrar seu texto?  
Kevin: - Para ela. (apontando para a sua irmã Kátia ao seu lado).  
Pesquisadora 1: - Você quer mostrar para mais alguém?  
Kevin: - Para ele. (apontando para Igor).  
Pesquisadora 1: - Igor, você pode deixar o Kevin ler seu texto?  
Igor: - Posso.  
Pesquisadora 1: - Então, fica assim – Kevin lê o texto de Igor e Igor lê o texto de Kevin. Pode ser?  
Kevin: - Tá.  
Igor: - Pode.  
[...]  
Pesquisadora 1: - Está ótimo. Sentem-se juntos para trocarem as páginas de diário. Agora, vocês poderão ver o que seus amigos fazem e o que relatam sobre seu dia.  
(Diálogo de 28/05/2019)

Após lerem as páginas do *diário pessoal* direcionadas a cada interlocutor, as crianças dialogaram com seus autores e com as pesquisadoras sobre o conteúdo das criações verbais. Estava em jogo o desenvolvimento, nas crianças, de sua capacidade de emitir opiniões, juízos de valor, não apenas sobre produções alheias, mas também sobre suas próprias produções, que são condutas nem sempre estimuladas pela escola em seu afã de transmitir conhecimentos aos alunos, mas que são imprescindíveis para a formação de sujeitos críticos, capazes de expressar suas próprias ideias e de tomar posição diante de fatos, acontecimentos, fenômenos e problemas com que circunstancialmente se defrontam. Segue diálogo estabelecido com um grupo de crianças.

Pesquisadora 1: - Para quem você mostrou sua página de diário, Mariana?  
Mariana: - Para as irmãs, para a Kátia.  
Pesquisadora 1: - O Lucas já viu seu texto e eu também. Você falou sobre nossos encontros, fico feliz que gosta de vir para cá estudar comigo e com as outras professoras.  
Mariana: - Vou mostrar para minha mãe, ela gosta de ver as minhas coisas da escola.  
Pesquisadora 1: - Ela vai gostar de saber que também se diverte por aqui.  
[...]  
Pesquisadora 1: - Meninas, o que acharam do diário da Mariana?  
Tauane: - Gostei porque ela falou de nós.  
Tina: - Tem o nome legal. (Referência ao nome dado ao diário: Nique)  
Pesquisadora 1: - Inspirado no diário de Anne Frank, não foi?

Mariana: - Sim.  
(Diálogo de 28/05/2019)

A ação de avaliação encerrou o trabalho que deu início ao processo de formação, nas crianças, da atividade de estudo, que é a atividade principal das crianças em idade escolar, estruturada de modo a desenvolver capacidades novas como análise, síntese, reflexão e ação mental sobre objetos de estudo, conduzindo-as, ao longo de um tempo à apropriação de um procedimento de estudo a ser adotado com autonomia e à aquisição de uma nova forma de pensamento, o pensamento teórico, em conceitos, para entender o mundo a sua volta e nele agir de forma criativa, como autores de sua própria vida.

#### **4 Considerações finais**

O movimento próprio da atividade de estudo, tal como se apresentou ao longo do experimento didático-formativo aqui relatado, revela o potencial dessa atividade como uma ferramenta metodológica apropriada tanto para a condução de pesquisas na área pedagógica, como para a organização do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por meio dessa atividade, é possível acompanhar o processo de formação, nas crianças, de novas funções psicológicas superiores como as capacidades relacionadas ao pensamento teórico – análise, síntese, reflexão, abstração, generalização e planificação mental – que demandam, para seu desenvolvimento, um tempo longo de inserção da criança nessa atividade, nas diferentes áreas do conhecimento. Favorece, também, a apropriação, pelas crianças, de conceitos científicos e, nesse processo, desenvolve nelas as capacidades do pensamento teórico acima mencionadas, a criatividade, a autonomia para agir e uma atitude positiva em relação ao conhecimento, mudando qualitativamente cada sujeito da aprendizagem.

O trabalho com a produção textual, tal como foi focalizado no experimento aqui relatado, não abarca todo o conteúdo e toda a complexidade que o processo de formação da atividade de estudo nas crianças exige, porém é uma parte integrante dele e coopera na obtenção do objetivo principal da atividade de estudo, qual seja, o da transformação qualitativa do próprio sujeito que a realiza.

Parte desse processo transformador é desenvolver na criança a consciência de que a escrita é uma necessidade vital que cumpre funções sociais diferentes conforme as necessidades de interação com o outro (ou para si mesmo, como é o caso do *diário pessoal*) pela via dessa linguagem. Difere frontalmente da forma como a escola habitualmente considera os escritos das crianças: produções que ficam guardadas em alguma pasta, em algum armário ou em alguma gaveta na escola, cuja única função é ter as capacidades gramaticais dos alunos avaliadas e seus erros ressaltados por meio das correções de seus professores.

As crianças que participaram do experimento, ainda que no início do processo de formação da atividade de estudo, ao longo do cumprimento da tarefa de estudo, conseguiram realizar as ações voltadas à apropriação da essência do gênero discursivo em foco e ao uso de suas capacidades de análise, de abstração, de generalização, de reflexão e de planificação mental. Nesse processo, foi possível para elas revelar essa essência e chegar ao final da atividade objetivando o que foi aprendido no seu transcorrer por meio da criação de enunciados do gênero *diário pessoal*, o que lhes permitiu avançar o desenvolvimento de suas capacidades autorais na área da linguagem escrita.

O experimento revelou que as crianças se interessam por participar das discussões realizadas pelo coletivo da sala, engajam-se na tarefa de estudo realizando as ações previstas para sua resolução, sentem-se motivadas quando veem um sentido vital para sua atividade, enfim, mostrou que há espaço para a implementação de um trabalho com base no conteúdo científico, no desenvolvimento das capacidades específicas do pensamento teórico, no estímulo à criatividade, na possibilidade de fazer escolhas, dar opiniões e tomar decisões no decorrer do processo de estudo.

A atividade de estudo, sem diminuir o valor da apropriação de conhecimento, dado que seu objeto é o conhecimento científico, projeta como seu objetivo último a transformação qualitativa do próprio sujeito da atividade: novas funções psíquicas vão se formando e reorganizando todo o sistema de funções, originando uma estrutura de funções com uma nova qualidade (VERESOV, 2014). Por essa razão, a ênfase é maior no processo que no produto da atividade,

porque é no movimento das ações destinadas à apropriação dos conceitos que são formadas as novas capacidades nos sujeitos da aprendizagem.

Tendo isso em vista, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem efetivado durante a realização do experimento formativo aqui relatado caracteriza uma proposta de trabalho pedagógico que reflete não apenas um direcionamento para a concretização de um produto final resultante da capacidade autoral da criança para a criação de enunciados – no caso, a elaboração de página de *diário pessoal*; reflete também, e principalmente, um caminho de desenvolvimento dessa capacidade que, ao longo do processo de formação da atividade de estudo, extrapola os limites do produto conseguido pela criança e vai até o desenvolvimento da capacidade de autoria da sua própria existência.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CRONIN, D. *Diário de uma Aranha*. Ilustrado por Harry Bliss. Rio de Janeiro: Companhia das letrinhas, 2008.
- CRONIN, D. *Diário de uma Minhoca*. Ilustrado por Harry Bliss. Rio de Janeiro: Companhia das letrinhas, 2010.
- DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVÝDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- DELARI JUNIOR, A. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LEONTIEV, A. N. uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. *Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula*. Texto de uso exclusivo do autor na disciplina “Didática e Ensino Desenvolvimental” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S. G. de L. et al (org.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MAGKAEV, V. KH. Theoretical Premises Underlying the Study and Diagnosis of the Development of Reflective Thinking. In. V.V. DAVYDOV & V.V. RUBTSOV. Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, *Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-571, 2018. To link to this article: DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>.

MEDVEDEV A.M; NEZHNOV P.G. Studying Contentful Analysis as a Component of Reflective Thinking: Methods and Results. In. V.V. DAVYDOV & V.V. RUBTSOV. Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, *Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-571, 2018. To link to this article: DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>.

PETROVSKY, A.V. *Psicología General*. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

VERESOV, N. Refocusing the lens on development: towards genetic research methodology. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. *Visual methodologies and digital tools for researching with Young children*. New York: Springer, 2014, p. 129-149.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

Recebido em dezembro 2020.  
Aprovado em fevereiro 2021.

# Acerca del valor teórico y metodológico de la categoría vygotskiana “Vivencia” para la Enseñanza

About the theoretical and methodological value of the Vygotskian category "Experiencing" for Teaching

*Maria Milagros Flebes Elejalde<sup>1</sup>*

---

## RESUMEN

En el presente artículo se analiza la concepción optimista del hombre que ofrece el Enfoque Histórico Cultural y se valora la obra de su impulsor L. S. Vygotski. Se define la categoría “vivencia” y describen las transformaciones que atraviesa la vivencia como realidad que une al sujeto con su medio desde el nacimiento del niño hasta edades en que la enseñanza refuerza el desarrollo psíquico con la maduración de funciones que se relacionan entre sí. Se explican las funciones de la vivencia y sus características a la vez que se intenta demostrar la importancia o necesidad de que los docentes profundicen en su estudio por la relación con la enseñanza desarrolladora.

**Palabras clave:** Enfoque histórico-cultural. Vivencia. Enseñanza.

## ABSTRACT

This article analyzes the optimistic conception of man offered by the Cultural Historical Approach and the work of its promoter L. S. Vygotski is valued. The category “experience” is defined and they describe the transformations that the experience goes through as a reality that unites the subject with his environment from the birth of the child until the ages when teaching reinforces the psychic development with the maturation of functions that are related to each other. The functions of the experience and its characteristics are explained while trying to demonstrate the importance or need for teachers to deepen their study due to the relationship with developer teaching.

**Keywords:** Historical-cultural approach. Experience. Teaching.

---

## 1 Introducción

El Enfoque Histórico Cultural del desarrollo psíquico creado por L. S. Vygotski y sus seguidores, constituye el punto de partida excepcional para una concepción optimista del hombre y su educación, de ahí que resulta de gran importancia que este enfoque se aplique consecuentemente a la enseñanza. Esta concepción centra su interés en el desarrollo integral del hombre, donde un papel

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología en la Universidad de la Habana (1971), Doutora en las Ciencias Psicológicas en la Universidad Estatal de Moscú (1977), Master en Psicología Educativa (1998) y Master en Grupo y Psicodrama en la Universidad de la Habana (2009), Profesora Titular (1990) y atualmente Consultante de la Universidad de la Habana (2013). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2952-5500>. E-mail: [maria.febles@psico.uh.cu](mailto:maria.febles@psico.uh.cu). [mafebles49@gmail.com](mailto:mafebles49@gmail.com).

fundamental juega la experiencia sociohistórico y cultural de la que es capaz el hombre de apropiarse. Su base filosófica es el materialismo dialéctico e histórico, el cual es asimilado por este autor de manera creadora y consecuente en el estudio del origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, forma en que denominó a la psique humana, ya que para él lo psíquico es una función del ser corporal, histórico y social que es el hombre. Esta nueva concepción histórico-cultural de dichas funciones inauguró un nuevo paradigma en la ciencia psicológica. Su impulsor dio los primeros pasos, que, sin estar exentos de críticas y errores, vislumbró un camino seguro a seguir en la investigación. Vio con claridad la encrucijada metodológica en que se encontraba la Psicología, interpretó y enfrentó la crisis con una coherente propuesta que marcó la vía del crecimiento humano, como dirección a seguir.

Pensamos que este genial psicólogo inauguró una teoría del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que sirve de marco para la investigación no solo de la subjetividad humana, sino también para la de la Enseñanza. Creó fundamentos psicológicos no solo para esta ciencia, sino también para otras áreas de trabajo como la Pedagogía, Sociología, Medicina, Comunicación, Comercio y otras muchas.

En el caso que nos ocupa, la enseñanza, son varios los aportes científicos en los que descansa. Empezando por el sistema de categorías que se utilizan y que posee un valor teórico y metodológico incuestionable, ya que nos proporciona realidades, que muy convenientemente se aplican al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien este enfoque no resulta una teoría acabada, si se considera la plataforma psicológica para la explicación del desarrollo humano. Conocemos que la enseñanza no ocurre paralelamente al desarrollo, ellos se entrecruzan de manera tal que la primera promueve cambios que estimulan el segundo. Todo ser humano cuenta con potencialidades de desarrollo que se hacen realidad cuando aparece lo nuevo que produce la enseñanza. Para una mayor y mejor comprensión de esto es necesario comenzar por la categoría vivencia, la cual por el lugar central que ocupa, exige su momento explicativo.

Nos hacemos personalidad y no somos conscientes de nuestras mediaciones, de aquellos canales que nos enlazan no solo con la realidad física exterior, sino también con el desarrollo histórico y social de la sociedad en que nacemos. Los signos - en la teoría vygotskiana - son instrumentos, órganos, subjetivos de lo psíquico, mediante los cuales el hombre asimila los productos sociales. Entre las diferentes categorías que elabora L.S. Vygotski en su plataforma teórica se encuentra una que por la posición central que ocupa merece ser tratada especialmente. Se trata de la vivencia. Este término fue anteriormente utilizado por el Psicoanálisis, y comienza a ser tratado por él en su "Psicología del Arte" ocupando aquí también un lugar determinado. En su conferencia "El problema del Entorno" este autor destaca el papel, el significado y la influencia del entorno en el desarrollo del niño, afirmando que éste es visto en dependencia de la posición interna del niño y del tipo de relación que establece con ese entorno. Está claro que el niño no está igualmente desarrollado para interpretar el mundo al año, a los 18 meses, ni a los 3 años, ya que sus posiciones internas son diferentes y van a caracterizar el desarrollo de cada uno. Con este trabajo intentamos develar la necesidad de que los docentes conozcan la categoría "vivencia" de manera que puedan utilizarla en su trabajo docente y educativo con el objetivo de lograr una enseñanza desarrolladora.

## **2 ¿Qué es, cómo surge y cambia la vivencia?**

Vygotski en su Psicología del Desarrollo destacó el papel importante del componente histórico-cultural en el surgimiento de las funciones psíquicas del hombre. Ya desde antes, filósofos marxistas advertían que la explicación de los hechos psicológicos había que buscarla fuera de ellos. Esta afirmación se comprende en tanto lo externo: la sociedad, su historia y la cultura, que, en un inicio, están fuera del sujeto, de su organismo, como fuentes proveedoras de los materiales a los que se enfrenta la subjetividad en formación. El hombre refleja, hace suyos los contenidos culturales en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado. Y lo hace a través de un proceso mediado, selectivo, de intercambio y de interrelación dialéctica con lo



externo. Este es el mecanismo de producción de la vivencia, la que refleja de modo particular lo interno y lo externo. Considerando a la realidad social como la primera fuente (léase fuente y no determinante) de desarrollo, la vivencia como hecho psicológico es un reflejo parcializado de la realidad histórico social externa a ella. Tiene una función selectiva, señalizadora, ya que hace posible que lo social significativo se transforme en individual, que lo social participe, signifique, y constituya la subjetividad humana.

De esta forma las vivencias son la unidad de lo interno y lo externo, ya que las mismas tienen como contenido lo externo, pero por su forma, reflejan las condiciones subjetivas internas. Han sido consideradas la unidad de la conciencia: “La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (VYGOTSKI, 1994, p. 290). Son además la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, ya que ponen en juego procesos emocionales y sensorio-perceptuales y de pensamiento, así como la esfera de los sentidos en dependencia de la edad psicológica de los sujetos vivenciales. Ellas se han considerado unidades de análisis de la Situación Social de Desarrollo, ya que a través de ellas se interioriza y refleja el contenido social, histórico y cultural del individuo de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado. Tienen un papel muy significativo en las transformaciones del desarrollo, ya que a través del prisma de ellas se facilita o no, que se produzcan las contradicciones internas que llevan al cambio. Al respecto Vygotski escribió: “...la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio...” (VYGOTSKI, 1994, p. 292), es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento.

El estudio aislado de las vivencias puede describir, pero no explicar la estructura y dinámica de la personalidad. Para ello es necesario hablar de otra función de la vivencia que es su función reguladora, su papel en las leyes fundamentales del desarrollo, sus características y etapas. Para el cambio es necesario que la lógica de los procesos de desarrollo interno de la subjetividad haya alcanzado su nivel de desarrollo óptimo (período sensitivo), este nivel de

desarrollo yace “subterráneo”, inconsciente, latente como en actitud de aceptación de la incertidumbre ante lo nuevo (nuevos objetos o fenómenos), de manera que bajo la guía de un adulto, otro contemporáneo, o el nivel de desarrollo autorreflexivo alcanzado, y la vivencia de la contradicción, se pueda dar el salto cualitativo con la aparición de las nuevas formaciones de la edad.

La mayoría de estos saltos ocurren de una edad para otra del desarrollo, por ello en cada una es necesario el estudio de cómo el medio o entorno interviene en la dinámica particular a través de la vivencia. Ello deberá una correcta solución al papel de cómo cada uno participa en la dinámica de la edad. Es decir que en el inicio de cada edad deberá estudiarse la relación que se establece entre el sujeto y el entorno que lo rodea, *sobre todo el social*, lo que nos hace acudir a un concepto que nos da la clave en la teoría psicológica histórico-cultural: esta es la categoría Situación Social del Desarrollo. Esta constituye el contexto psicológico en que se dan todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de la edad. La Situación Social del Desarrollo podemos definirla como aquella relación peculiar, única, especial e irrepetible entre el sujeto y su entorno que va a determinar las líneas de desarrollo, la forma y trayectoria que permiten al mismo adquirir nuevas propiedades de la personalidad. Aclarando la Situación Social de Desarrollo, conoceremos realmente cual es la dinámica de desarrollo de la edad correspondiente, ya que la vivencia, su unidad, aporta un referente que sirve de filtro de los contenidos culturales, afín a su sistema y revela lo específico y único de la situación que influye sobre el niño o adulto en una etapa del desarrollo y contexto específico. Es espacio en que la comunicación y la actividad determinan el desarrollo de las potencialidades. No está de más aclarar el carácter francamente individual de la misma. La palabra social solo se refiere al origen de este proceso que inicia cada subjetividad. El sujeto abocado en una etapa de desarrollo se encuentra en una unidad de elementos personales y ambientales únicos, posee un sistema de vivencias y experimenta otras nuevas vivencias provenientes de sus relaciones con el mundo real, dinámico, del medio con el que interactúa y que se transforma constantemente como resultado del carácter cambiante de las relaciones

psicológicas y sociales: económicas, laborales, organizacionales, familiares etc. Estos cambios son percibidos por el sujeto, pero no actúan linealmente, teniendo primero que penetrar en su sistema psicológico de representaciones, convirtiéndose, en contenidos psicológicos que en dependencia de ese nivel alcanzado entrará o no en contradicción con lo existente. Esto va creando las condiciones para la aparición de la crisis o etapas críticas.

Diferentes autores han analizado el papel de las condiciones externas en la producción de las crisis, observándose que la propia lógica interna del proceso de desarrollo (y el papel de las vivencias en ella) es la que provoca la necesidad de muchos períodos críticos, de viraje y no la presencia o ausencia de condiciones específicas en el entorno. Eso solo habla de un proceso interno que debe alcanzar cierto nivel de desarrollo para generar la contradicción. Las contradicciones se vivencian, es decir adquieren una expresión subjetiva ante los objetos y fenómenos del entorno que se relacionan de alguna forma con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades que coexisten en la subjetividad y son las únicas capaces de revolucionar, ocasionar la reconstrucción o reestructuración en la subjetividad del sujeto, ocasionando movimientos en sus relaciones y dependencias interfuncionales de la personalidad existentes. Como ya se ha señalado la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior (sistema de vivencias), reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación con el medio, es decir, en el cambio del sentido, de las necesidades y motivos asociados a él y que son los que determinan la relación. El sujeto como sistema psicológico, como personalidad se resiste y ello crea las crisis: malestares, desequilibrios, revoluciones. No es fácil describir teóricamente este proceso, por ello solo se intenta una aproximación al afirmar la creación de contradicciones internas que marcan la aparición de lo nuevo.

El cambio entre una edad y otra puede entenderse así, dialécticamente decía Vygotski, a partir de las leyes de la negación de la negación y de la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos (o ley de los saltos) a los que contribuye la vivencia con la apertura a nuevos contenidos. La integración

de algo nuevo niega lo viejo que era nuevo antes de la incorporación. De hecho, y en última instancia, la determinante principal del desarrollo es la solución de la acción mutua de las contradicciones internas inherentes al fenómeno; la ocurrencia de un automovimiento en todo lo existente. El desarrollo es aquella forma de activación que tiene un carácter interno, que constituye una unidad como vínculo interno entre estadios, es un movimiento dinámico, de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo viejo a lo nuevo, es cambio, siendo su motor el automovimiento que parte del impulso de solución de las contradicciones internas, que se formaron en la relación mutua con el medio circundante.

Si estamos de acuerdo en que, en el paso de una edad a otra, lo que se reorganiza es la estructura de la conciencia, la formación nueva principal de cada edad no es otra que el nuevo nivel de autoconciencia que se alcanza.

Es importante aclarar que L.S. Vygotski no incluyó la etapa de la juventud en el desarrollo infantil ya que la consideró el eslabón inicial en la cadena de edades maduras, más que el final de las edades infantiles. Es de nuestra opinión que las leyes del desarrollo son las mismas, aunque con nuevas complejidades, no existentes en épocas tempranas del desarrollo. Lo que cambian en las edades maduras, son los niveles cada vez más desarrollados de autoconciencia y de autorregulación que afectan todas las áreas de la personalidad. Ello reafirma la idea de que en el paso de una edad a otra lo que se modifica es la estructura general de la conciencia, la cual se distingue por un sistema determinado de relaciones y dependencias entre las funciones aisladas, entre las distintas formas de su actividad; por tanto, también cambian de lugar las líneas centrales y accesorias del desarrollo.

La función selectiva, señalizadora y reguladora de las vivencias juega un papel muy importante en el desarrollo psíquico, siendo imprescindible la reestructuración de las mismas para que se produzca el cambio. Entre las características que presentan las vivencias pudiéramos hablar de su contenido, carácter personal, intensidad y polaridad. La caracterización de las vivencias en los estudiantes constituye una problemática abierta a la enseñanza, que el estudio e investigación científica futura darán luz al respecto.

El incremento y el cambio de las necesidades y motivos de la actividad de estudio es la parte menos consciente y voluntaria de la personalidad y a medida que el niño pasa de una edad a otra nacen en él nuevos impulsos. Es decir que la vivencia pasa de estados vivenciales, carentes de contenido objetivo en el recién nacido, a la vivencia del niño provocada por actividad conjunta con la madre en una situación concreta y en la que se diferencia, destaca y forma. Esta comunidad psíquica que antecede la conciencia se expresa en un complejo indiferenciado de vivencias emocionales provocadas por la madre en el primer año de vida, y que, junto a las otras personas, (padre, familia) va constituyendo, engrosando su mundo objetal y social hacia la edad temprana. A partir del año y medio de vida se producen cambios de actitud ante los objetos que se acercan y alejan apareciendo la atracción afectiva por ellos. Es la etapa de la aparición del gesto indicativo y con él las formas preverbales de comunicación. Y aunque la actitud ante el objeto y la persona todavía no están diferenciados en este bebé, no cabe duda de que es el otro (la madre, u otra persona), quien cambia el significado y el sentido de la situación misma, y por tanto de las vivencias. Es así que el mundo de sus propias vivencias internas es penetrado lenta y gradualmente por la sociedad, la historia y la cultura representados por su mamá.

La psique del bebé está incluida desde el primer momento de su vida en la existencia común con otras personas. A lo primero que reacciona el niño no es a sensaciones aisladas, sino a la gente de su entorno [...]. Incluso en edades posteriores perduran en el niño vestigios de esa insuficiente separación de su personalidad del todo social y del mundo circundante (VYGOTSKI, 1990, p.236).

En este sentido corrobora la idea de que la imitación de otras personas debe incluirse entre las peculiaridades específicamente humanas, ya que la compara con el animal que no puede aprender nada nuevo por medio de la imitación; sin embargo, el niño, por el contrario, adquiere gracias a ella nuevas formas de comportamiento inexistentes antes. Con los cambios de afectividad de las relaciones sociales del niño, hacia los 3 años aparecen las vivencias más profundas e intensas, sumergiéndose en una serie de conflictos internos y externos que le producen frecuentemente reacciones neuróticas. Se plantea que la

crisis de los 3 años es una crisis de las relaciones sociales. No menos conflictiva llega a ser la crisis de los 7 años, que trata de un período de transición, donde el niño ya no es un preescolar pero tampoco escolar.

Ello acarrea como se ha visto dificultades en su educación, debido a la pérdida de su espontaneidad e ingenuidad. Empiezan a diferenciarse las facetas interior y exterior de la personalidad, apareciendo conductas extrañas, no del todo comprensibles, artificiales y hasta forzadas

[...] sobre todo en aquellos que han tenido una infancia difícil y cuyas vivencias de la crisis se manifiesta con mayor agudeza. El niño se amana, se hace caprichoso, cambia de forma de andar. Se comporta de un modo artificioso, teatral, bufonesco, le gusta hacer el payaso (VYGOTSKI, 1990, p.286).

En contraposición a la acción ingenua y directa propia del niño preescolar, en la etapa siguiente se incorpora un elemento intelectual entre la vivencia y el acto directo del niño escolar, lo que hace que aparezca la vivencia atribuida de sentido. Esto quiere decir que a los siete años se forma en el niño una estructura de vivencias que le permite comprender lo que significa “estoy alegre o disgustado”, ya que, al diferenciarse las facetas internas y externas, surge la orientación consciente de sus propias vivencias. Esto último no era posible en el niño de tres años, que solo descubre sus relaciones con otras personas. Ahora él descubre el propio hecho de sus vivencias, que se caracterizan por adquirir sentido ya que puede generalizarlas y reconocerlas internamente al punto de juzgarlas y concientizar intensas pugnas entre ellas.

Como hemos visto en esta edad escolar ya han aparecido y relacionado nuevas funciones que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas son: la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento en las que la enseñanza se apoya para el aprendizaje de nuevos conocimientos y la formación del educando. El maestro, el profesor u orientador debe conocer las características de las edades psicológicas de sus educandos, así como los cambios en sus vivencias. La enseñanza exige de una buena preparación desde el punto de vista psicológico de los docentes de manera que puedan no solo formar y acumular conocimientos y

habilidades, sino también desarrollar la personalidad de sus alumnos. La consideración de las vivencias en los educandos durante el proceso de enseñanza permite que el maestro regule el proceso en la dirección necesaria con su entorno, marcando momentos cruciales para su desarrollo futuro, determinando el desempeño del niño y la efectividad de su conducta. También a través de la vivencia se contribuye a formar rasgos del carácter y la personalidad. De su función señalizadora, el docente puede regular el curso de la enseñanza, hacerla más amena, práctica o teórica por su parte.

### **3 Vivencia y enseñanza desarrolladora**

D. B. Elkonin , científico ruso muy cercano a Vygotski consideró necesario destacar con toda determinación, que las investigaciones teóricas generales de Vygotski sirvieron de base para el desarrollo de sus investigaciones especiales en el campo de la psicología propiamente infantil (evolutiva), no habiendo sido fácil su acercamiento, ya que lo hizo bajo las exigencias de la práctica como profesor, interesándose por las cuestiones de la psicología pedagógica incluso antes de que él se dedicara a investigar los problemas generales de la Psicología. Para él no hay dudas de que la elaboración de los problemas de enseñanza y desarrollo desempeñó un papel importante en la formación de las concepciones psicológicas generales de este autor (ELKONIN, 1994, p. 294).

Como se ha podido observar en el epígrafe anterior, la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, que implica el cambio de la relación del niño con el medio, y con ello, el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento. La aparición de vivencias atribuidas de sentido está respaldada por el incremento y el cambio de necesidades y motivos. Estas son la parte menos consciente y voluntaria de la personalidad y en la medida que el niño pasa de una edad a otra nacen en él nuevos impulsos, nuevos motivos o, como diría nuestro autor, “los propulsores de su actividad experimentan un reajuste de valores” (VYGOTSKI, 1994, p.292).

L. S. Vygotski contrapone sus ideas a todas las teorías tradicionales sobre enseñanza-aprendizaje, insistiendo en que el proceso de desarrollo depende del

carácter y contenido del propio proceso de la enseñanza y confirmando teórica y experimentalmente el papel rector de la enseñanza en el desarrollo mental de los niños. Una enseñanza dinámica que considere las peculiaridades del niño en su etapa constituiría una influencia real no solo para la formación de conocimientos, habilidades y hábitos, sino también para el desarrollo de su personalidad. Al respecto decía: “A mi juicio, toda vivencia está respaldada por una influencia real, dinámica, del medio con relación al niño” (VYGOTSKI, 1996, p. 292). En este sentido la enseñanza creará ambientes de comunicación que formen y desarrollen vivencias positivas en el aula, trabajará con las motivaciones de sus educandos y con el material a impartir.

El hombre se diferencia del animal por su capacidad de aprendizaje, pero éste debe realizarse en condiciones favorables para el aprendizaje. El camino de la formación y perfeccionamiento del hombre quedó claro desde hace más de un siglo, que no dependía en lo fundamental, de los mecanismos de la herencia, sino en gran medida de la apropiación de la experiencia externa como resultado de la interacción con el medio. Medio que es social e histórico cultural y como tal fuente de su desarrollo. El hombre aprende cualitativamente mejor y cuantitativamente más que el animal y lo hace no por las mismas vías comunes con él (herencia biológica, formación de reflejos condicionados), sino además por la apropiación de la experiencia histórico social y cultural acumulada como resultado del intercambio y reflejo personalizado de la realidad a lo largo de toda su vida. Gracias a la enseñanza se engendra la compleja subjetividad humana, aquella especialmente diferente, genuinamente social, genéticamente cultural e histórica y que en determinada medida se elabora con el activismo del propio sujeto que aprende. Este papel de la enseñanza se expresa cuando en un inicio el niño o joven aprende nuevas acciones con la ayuda y dirección del maestro, pero más tarde las realiza de forma independiente.

Aparece aquí otra categoría vygotkiana muy relacionada con la vivencia y es la de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta es la zona subjetiva que se encuentra entre lo que el alumno puede hacer con la ayuda



del maestro - mediante la imitación, corrección, demostración, señalamiento - y lo que posee éste en su actividad autónoma. Los niveles de ayuda que aporta el maestro en la clase y la participación activa del alumno reducen la distancia entre estos límites, convirtiendo la habilidad potencial en real. Sin embargo, para que la enseñanza sea desarrolladora debe tener en cuenta las vivencias que expresan sus educandos. Estas se reflejan en los ambientes educativos, en la edad psicológica de sus estudiantes (cualidades de la percepción, pensamiento, atención y memoria) y el maestro debe adelantarse a los procesos, dirigiendo de la mejor forma los contenidos a aprender.

También muy relacionada está la categoría Período Sensitivo, que es aquel periodo evolutivo en que determinadas influencias educativas actúan más y mejor sobre el desarrollo psíquico que en otros. Muy conocido es el periodo en que con más fuerza se desarrolla el lenguaje y que es entre el año y medio y los 3 años. Si se aprovechan adecuadamente estas condiciones podemos hablar de una Enseñanza Desarrolladora a diferencia de otras en que se agota la ZDP, atiborrando de conocimientos desordenados e informaciones al niño. Esto puede convertirse en una simple acumulación que no se interioriza. ¿Y qué interioriza el alumno? A partir de los 7 años en que la vivencia es atribuida de sentido podemos afirmar que el alumno aprende aquello que se relaciona con su sistema de vivencias, intereses y motivaciones, por lo que sus vivencias deben ser interpretadas por el maestro. La enseñanza desarrolladora debe presentar al niño problemas que se hagan más complejos paulatinamente, y le exija un conocimiento independiente, para ello hay que enseñarle métodos y procedimientos, que investiguen y descubran los nuevos objetos y saquen conclusión con sus resultados. En todo esto es importante la introducción de acciones de orientación, que en la mayoría de los casos se resumen en el planteamiento de objetivos interesantes a alcanzar.

La enseñanza y educación son procesos que seleccionan, organizan planifican la experiencia histórico social y cultural acumulada de generaciones anteriores y que aprovechan las posibilidades de desarrollo alcanzado hasta el momento por el individuo (educando) permitiendo un fructífero y mejor

aprendizaje. En esto no se excluye el papel de los mecanismos biológicos o hereditarios que se manifiestan y que constituyen premisas o condiciones anátomo-fisiológicas imprescindibles para su realización. Es decir que el aprendizaje constituye un proceso multifactorialmente determinado, siendo un aspecto destacado en nuestra bibliografía sobre el tema, el del papel activo del sujeto que aprende, éste, se constituye así, en un factor determinante más del proceso que analizamos. En él consideramos el cuerpo humano como mediador, al ser portador de vivencias y emociones que experimenta y que muchas veces pueden ser contradictorias entre sí y con lo que se siente y piensa. El cuerpo en su lenguaje traduce los sentidos psicológicos inconscientes que se esconden tras las vivencias (ZEIGARNIK; BRATUS, 1980). Por eso es importante concientizar su participación, sobre todo en el aspecto comunicativo del proceso.

El cuerpo media al constituir una unidad de análisis e intervención, que sirve para investigar sus propiedades y la detección de las potencialidades del sujeto, en términos de fomentar su activismo hasta que logre su pleno desarrollo e independencia. En trabajos anteriores apuntamos al tema de la mediación de madres, padres, maestros y otras figuras de relevancia en el desarrollo psíquico, queriendo significar que no solo las características psicológicas de las mismas, que intervienen en la actividad y comunicación, sino también las físicas, fisiológicas y otras del cuerpo humano también intervienen en la comunicación o percepción mutua que se establece en el proceso de enseñanza. Es decir que se establece una relación además de interpsicológica, inter corporal, comunicacional donde intervienen diferentes dimensiones que potencian favorablemente la enseñanza en su relación de ayuda o colaboración, potenciando elementos dinámicos internos que al poner en contradicción promoverán el cambio en la dirección deseada.

En el enfoque histórico-cultural se entiende por enseñanza aquel proceso en que el individuo humano organiza, promueve y guía determinada experiencia histórico-social para el estudiante y éste a la vez se apropia de la misma con su carácter activo. Esto último implica la existencia de un sujeto activo, que le da sentido a esta experiencia, transformándola en su subjetividad; es decir, que la

enseñanza es un proceso que, partiendo de la experiencia, del medio externo como fuente proveedora, se dirige al enriquecimiento del individuo atendiendo a sus necesidades. Proceso que tiene como principios la actividad y la comunicación propias y de los otros. Proceso que es portador de toda la riqueza individual, cultural, histórica y social. Lo aprendido llega a ser objetivado en los productos de la actividad del sujeto y subjetivado a través del prisma de su sistema de vivencias subyacente en la conciencia individual.

En este proceso de la enseñanza se logra definir una amplia gama de procedimientos (zona de trabajo) para el maestro y otra zona de desarrollo próximo para el estudiante (ZDP) zona de potencialidades y posibilidades. El maestro activa las potencialidades del alumno en la relación interpersonal con su actividad y comunicación educativa logrando que potencialidades del alumno afloren a lo interno, intrapsíquicamente. La enseñanza no ocurre paralelamente al desarrollo, ellos se entrecruzan en el pasaje del nivel potencial al nivel real, siendo lo fundamental lo nuevo que el estudiante aprende. Los contenidos a aprender por el hombre están determinados por un mundo más vasto que va mucho más allá de lo que desde fuera actúa en el presente y ha actuado en el pasado, ya que a ellos se integran los contenidos que se han elaborado por la propia subjetividad individual a partir de ellos. El proceso se rige por las motivaciones, por las condiciones, la tarea del maestro es la de formar una conciencia desarrolladora de la personalidad de cada alumno, con vistas a su autodeterminación.

El enfoque histórico-cultural se nos presenta como el de mayores perspectivas de explicación y aplicación del desarrollo a través de la enseñanza. Desde este enfoque un aspecto importante que ha sido contemplado en el aprendizaje lo constituye el de sus bases fisiológicas. Al hablar de los mecanismos sobre los cuales descansa el comportamiento aprendido destaca la actividad condicionada y junto a ella, la noción de aferentación de retorno, la cual surge como resultado de un conjunto de condiciones fisiológicas y que permiten explicar una de las principales manifestaciones del aprendizaje, que es el perfeccionamiento de la estructura

de los actos motores completos durante el curso de su realización. Perfeccionamiento que también tiene lugar en el plano de las acciones mentales y no se reduce a la formación de hábitos ya que estos no son la causa del comportamiento (LEONTIEV, 1977), es decir, que el aprendizaje se realiza por mecanismos funcionales especiales, que expresan las relaciones de los componentes del comportamiento. Especialmente en el hombre entran a jugar otros mecanismos de carácter psicológico que poseen una mayor relevancia en su comportamiento. Los actos humanos son actos intencionales que exigen una nueva forma de reflejo de la realidad: la conciencia. Sólo ella puede regular el acto y enfrentar manifestaciones objetivas. Las imágenes, representaciones e ideas existen para el hombre como realidades de las que se puede percatar y en relación con las que puede actuar y regular su comportamiento, como substrato funciona el lenguaje que representa un conjunto de abstracciones de los objetos mismos, bajo una forma material capaz de actuar sobre el propio sujeto portador. En resumen, en la enseñanza participan mecanismos fisiológicos conocidos y un sistema de realidades psicológicas coexistentes a conocer por los docentes que potencian y crean nuevos enlaces entre funciones en la personalidad de sus educandos.

En el hombre la asimilación de la experiencia histórico-social se adquiere junto a la experiencia individual, desde la más temprana edad la vida del niño. Con la enseñanza la experiencia de generaciones anteriores se organiza, planifica y realiza guiada por el adulto. Principios explicativos son los procesos de actividad y comunicación entre los hombres y con objetos del mundo, éstos permiten un análisis más profundo de la enseñanza y su papel en el desarrollo psíquico humano.

#### **4 Conclusiones**

- Hasta aquí solo hemos reflexionado en torno a la importante categoría Vivencia del Enfoque Histórico Cultural y su lugar en el proceso de la enseñanza y desarrollo, lo que deberá seguirse profundizando en la práctica e investigación pedagógica.

• En el trabajo hemos demostrado cómo lenta y gradualmente la vivencia sufre cambios en dependencia de la edad psicológica, los métodos y procedimientos, aplicación de otras categorías también importantes. La atribución de sentido a las vivencias durante el proceso le otorga elementos motivacionales imprescindibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la aplicación de categorías como la ZDP y Período sensitivo, que hay que tener en cuenta en el proceso de la enseñanza desarrolladora.

• La función señalizadora y reguladora de las vivencias juegan un papel muy importante en la enseñanza desarrolladora y su interpretación práctica por los maestros y profesores deben perfeccionar y profundizar su labor, investigando en el mismo proceso activo y dinámico de la enseñanza.

• La formación y desarrollo de vivencias comienza con la relación madre-niño desde los primeros días de vida, continúa en el seno familiar, y en los siguientes grupos de los que forma parte este sujeto que aprende y se desarrolla.

• La enseñanza representa uno de los caminos más seguros del desarrollo si se concientiza la necesidad de una enseñanza desarrolladora.

• Solo desde un enfoque dialéctico que contempla la integración de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla la personalidad del estudiante.

## Referências

ELKONIN D. B. *Epílogo de Obras Escogidas de L. S. Vygotski*. T4. Editorial Visor, Madrid, 1994.

ESPINOSA, B. En VYGOTSKI L. *Psicología del arte*. Editorial Pueblo y Educación. 1987.

LEONTIEV, A.N. La imagen del mundo. En: *Obras psicológicas escogidas*. T2 (en ruso) Ed. Pedagógica, Moscú, 1983.

VYGOTSKI, L. *Obras Escogidas*. Tomo 1. Editorial Visor, Madrid, 1990.

ZEIGARNIK V. y BRATUS B. Las formaciones de sentido. En: *El desarrollo anormal de la Personalidad*. Selección de lecturas de desarrollo moral. Compiladoras González O. y Martínez G., 1987.

## Bibliografia

BRATUS, B.S.; M. FEBLES El problema de la especificidad de las necesidades. En: *Problemas teóricos y metodológicos de la personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, 1982.

BRATUS, B.S. La teoría psicológica general de la actividad y el problema de las unidades de análisis. En: *A.N. Leontiev y la psicología contemporánea*. Editorial Universidad de Moscú, Moscú, 1983.

GONZALEZ, R.F. *Psicología de la Personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1985.

LEONTIEV, A.N. Lo biológico y lo social en la psiquis del hombre. En: *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1975.

LEONTIEV, A.N. Reflejos condicionados aprendizaje y conciencia. En: *Seis conferencias sobre conceptos básicos de Psicología general*. EMPES, 1977.

PETROVSKY, A.V. y V.A. PETROVSKY. La personalidad y su carácter activo a la luz de las ideas de A.N. Leontiev. En: *La Psicología contemporánea*. Ed. Universidad de Moscú, Moscú, 1983.

VYGOTSKI L. S *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKI L. S. *El problema del entorno*. Material traducido y fotocopiado, tomado del Vygotsky Readers, 1994.

VYGOTSKI L. S. *Psicología del arte*, La Habana, Pueblo y Educación, 1987.

VYGOTSKI L. S. *Obras Completas*, t.5, La Habana, Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKI L. S. *Obras Escogidas*, t. 1. Madrid, Visor, 1990.

VYGOTSKI L. S. *Obras Escogidas*, t. 4. Madrid, Visor, 1994.

VYGOTSKI L. S. *Obras Escogidas*, t. 6. Madrid, Visor, 1996.

Recebido em abril de 2021.  
Aprovado em abril de 2021.

# As contribuições da teoria histórico-cultural para a atuação em classes multisseriadas

The contributions of the historical-cultural theory to the performance in multiseriated classes

*Suany Rodrigues da Cunha*<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o papel do professor como organizador do meio social educativo em classes multisseriadas. Para este artigo, demandou-se uma pesquisa bibliográfica pautada na teoria histórico-cultural. Os resultados da pesquisa apontam que a teoria histórico-cultural pode propiciar o entendimento do homem como um ser histórico que se constrói através de suas relações com meio natural e social, no processo de trabalho (transformação da natureza), em um sistema dinâmico, contraditório e dialético, que ao longo de seu processo de formação está sempre produzindo conhecimentos e se apropriando da cultura. A educação é parceira nessa produção e sistematização de conhecimento, à medida em que a escola assume o papel de intervir no processo de formação humana e das Funções Psicológicas Superiores, o que repercute na constituição das qualidades humanas. Para isso, demanda a organização do ambiente social do aluno, o professor ao assumir essa função deverá ter intencionalidade, planejamento e reflexão (intervenção) para promover o desenvolvimento psíquico (apreensão de conhecimento) dos alunos. Isso, no caso das classes multisseriadas, pode operar na otimização de possibilidades concretas para se trabalhar com alunos de várias séries, distintos níveis de aprendizagem, diferentes idades e que desenvolvem o ensino e aprendizagem em um

## ABSTRACT

This text aims to present a reflection on the role of the teacher as an organizer of the educational social environment in multi-grade classes. For this article, a bibliographical research based on the historical-cultural theory was demanded. The results of the research show that the historical-cultural theory can provide the understanding of man as a historical being that, if built through his relations with natural and social environment, in the work process (transformation of nature), in a dynamic, contradictory and dialectical system that throughout its formation process is always producing knowledge and appropriating the culture. The education is a partner in this production and systematization of knowledge, as the school assumes the role of intervening in the process of human formation and Superior Psychological Functions, which has repercussions on the constitution of human qualities. For this demands the organization of the student's social environment, the teacher, when assuming this function, must have intentionality, planning and reflection (intervention) to promote psychic development apprehension knowledge of students. This, in the case of multi-grade classes, can operate in the optimization of concrete possibilities to work with students of various grades, different levels of learning, different ages and who develop teaching and learning in the same space and at the same time. Thus, integrating diversity, the conceptions and the educational practices that must be thought to educate and value the

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (2016). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9816-4895>. E-mail: [suany.cunha@ifap.edu.br](mailto:suany.cunha@ifap.edu.br).

mesmo espaço e ao mesmo tempo. Assim, integrando a diversidade, as concepções e as práticas educativas que devem ser pensadas para educar e valorizar o indivíduo constituído de direito que merece ser reconhecido em sua identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria histórico-cultural. Papel do professor. Organizador do meio social educativo. Classes multisseriadas.

individual constituted by law that deserves to be recognized in his identity.

**KEYWORDS:** Historical-cultural theory. Teacher's role. Organizer of the educational social environment. Multiseriate classes.

## 1 Introdução

Este artigo é fruto do aprimoramento dos saberes apreendidos na disciplina Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. Visa apresentar uma reflexão sobre o papel do professor como organizador do meio social educativo em classes multisseriadas.

O trabalho pedagógico em classes multisseriadas consiste na especificidade de desempenhar a lógica de trabalho e de relações pautadas na diversidade, tem representatividade significativa nas escolas, em espaços não urbanos. Permeiam-se a partir de conjunturas sociais, educacionais, históricas e culturais de cada ser humano que compõe o universo heterogêneo, dentro de uma sala de aula com alunos de várias séries, distintos níveis de aprendizagem, diferentes idades e que desenvolvem o ensino e aprendizagem em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

As classes multisseriadas constituem grande parte da realidade das escolas do campo, assim, os elementos simbólicos que fazem parte da identidade pluralizada e dos saberes dos sujeitos estão materializados no espaço onde habitam, em suas práticas sociais e nos modos de vida adaptados através da relação com a floresta, a água e a terra. Além da complexidade dos processos históricos, das singularidades de formação da cultura e da heterogeneidade humana constituída por caboclos, etnias indígenas, quilombolas, agricultores, pescadores, entre outros povos. O que conseqüentemente repercute nas crenças, nos valores, no simbolismo e, acima de tudo, na subjetividade que privilegia vínculos identitários e de pertencimento.



Nessa constante é preponderante pensar nas especificidades da aprendizagem na escola, em sua articulação com o saber científico e com o saber dos seus elementos de pertencimento social e cultural, ou seja, nos saberes que o aluno traz em sua constituição. Logo, necessita-se de uma formação que propicie o acesso aos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da capacidade humana de interação e de criticidade em suas relações sociais, frente ao sistema capitalista.

Um processo que necessita de uma concepção de educação, de homem e de sociedade, para visualizar o papel que a escola desempenha no desenvolvimento humano, o que incide na relação entre aprendizagem e desenvolvimento e um norte que irá referenciar a análise da realidade. É no seio desse entendimento que a teoria histórico-cultural apresenta elementos para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento, dimensionando o papel histórico e cultural na constituição do homem.

O processo educativo constituído de visões e de leituras de mundo, pautado em uma concepção de educação e de homem que emerge do contexto histórico, que se desenvolve e se aperfeiçoa nas dinâmicas sociais, culturais e políticas, suscita desafios a quem desenvolve pesquisa. Nesse sentido, o estudo deve reconhecer o saber acumulado na história humana que se cria e se recria, e investir no interesse em aprofundar as análises desse processo histórico-cultural, contribuindo para avançar nas novas descobertas em favor do trabalho enquanto atividade que transforma o mundo e a si mesmo.

Diante disso, este texto tem por base os pressupostos da teoria histórico-cultural, busca apreender suas contribuições para o processo de ensinar e aprender, em especial, sobre o papel do professor como organizador do ambiente social do aluno, em classes multisseriadas. A metodologia adotada para concretizar esta investigação é centrada em uma pesquisa bibliográfica, por compreender que “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem o tema em estudo” (OLIVEIRA, 2010, p. 69). A escolha desse tipo de pesquisa se dá por compreender que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

## 2 O histórico e o cultural como eixos centrais para a teoria de Vigotski

Diferente das abordagens clássicas de desenvolvimento que entendem o psiquismo humano como algo que o sujeito já traz pronto ao nascer ou como resultado de uma relação passiva com o meio social em que nasce e vive, para a teoria histórico-cultural, os processos psíquicos surgem nas e das relações sociais de que o sujeito participa. Assim, o aprender, que está, primeiramente, ligado à sobrevivência humana, inclui tanto o desenvolvimento biológico como as conquistas culturais.

Em termos mais amplos, a contribuição de Vigotski remonta a compreensão do ser humano coordenada pela elaboração teórica do desenvolvimento psicológico como um processo histórico, em uma abordagem dialética geral das coisas, a ontogênese e o psiquismo como natureza cultural. Assim, o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com os meios natural e social, no processo de trabalho (transformação da natureza). É o homem – ao mesmo tempo natureza e história dessa natureza, o que confere a dimensão histórica em uma totalidade em constante transformação, em um sistema dinâmico e contraditório, que necessita ser compreendido como processo de mudanças e de desenvolvimento, portanto, dialético (PINO, 2000).

Ainda na análise realizada por Pino (2000) sobre Vigotski (1997), a natureza cultural do psiquismo está posta sobre a evolução da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). O conceito de cultura se constitui como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VIGOTSKI, 1997, p. 106). Nessa lógica, a cultura pode ser entendida como dimensão da prática social resultante das relações sociais presentes em uma determinada sociedade e, em segundo plano, produto do trabalho. Isso permite a Vigotski enunciar a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1997, p. 106), segundo a qual todas as funções superiores ou culturais – em contraposição às funções elementares biológicas – antes de se constituírem no plano pessoal, já existem no plano social ou interpessoal.

As raízes genéticas das duas formas culturais básicas do comportamento são constituídas na idade infantil: o uso de instrumentos e a fala humana Vigotski (1997, vol. 3 e 4). Em

outros termos isso significa duas coisas: a primeira, que o comportamento humano não é da ordem do biológico, pois suas bases são “formas culturais”, por isso suas raízes se constituem na infância e não antes; a segunda, que o que define esse comportamento é ser duplamente *mediado*, pela técnica e pelo simbolismo. O que quer dizer que, assim como a invenção de instrumentos e de sistemas simbólicos possibilitou aos homens transformar a *natureza* em *cultura* e transformam-se eles mesmos de seres *naturais* em seres *culturais* (ou humanos, é o mesmo), da mesma maneira, a transformação da criança em um ser *humano* (ou seja, cultural) pressupõe o acesso dela aos meios que possibilitam essa transformação. Instrumentos e símbolos são os mediadores entre o homem e o mundo, natural e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo (PINO, 2000, p. 43).

Nessa premissa, pode-se compreender que a natureza proporciona os materiais que o homem, através trabalho, transforma em função de suas necessidades e, ao mesmo tempo, é transformado por ela. Logo, há um processo dialético no qual o desenvolvimento do homem está intimamente ligado ao desenvolvimento cultural e de sua relação social com o meio em que vive, repercutindo assim em seu conhecimento e em sua leitura de mundo.

É diante dessa base que Leontiev (1978, p. 267) afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. É necessário que o indivíduo, no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana e pelo processo de apropriação da cultura, adquira as aptidões e a própria constituição humana. Isso, por sua vez, está imbuído em um processo dialético no qual as gerações humanas se sucedem e as suas criações passam para as gerações seguintes, sendo multiplicadas e aperfeiçoadas pelo trabalho e pela luta das riquezas que lhes foram transmitidas, passando o testemunho do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978).

Sob essa ótica se convencionou que o movimento da história só é possível através de transmissão da experiência de vida e de saberes produzidos, em outras palavras, da aquisição da cultura humana para outras gerações. É inerente considerar que nesse processo há uma relação íntima com a comunicação (verbal ou mental), com os instrumentos físicos e simbólicos que foram produzidos ao longo da trajetória dos homens e que, conseqüentemente, repercute na produção de educação.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova do desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação [...] Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Portanto, o ser humano ao entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos seus pares e em um viés comunicacional propicia o desenvolvimento da educação e, por conseguinte se bem organizado pode assegurar um desenvolvimento multilateral e inclusivo repercutindo nas manifestações de uma educação humanizadora e principalmente que se possa compreender e reconhecer o outro dentro de seu processo de construção histórica, humana, social, cultural e diversa.

### **3 Organização do ambiente social educativo**

As contribuições da teoria histórico-cultural apontam que o papel da escola é intervir no processo de formação humana e das Funções Psicológicas Superiores (FPS) (pensamento verbal, linguagem oral (fala) e escrita, memória voluntária, autocontrole da vontade, emoção, imaginação, percepção ativa, valores, aptidões, motricidade, atenção ativa, dentre outras) que repercute na constituição das qualidades humanas.

Essa dimensão admite o entrelaçamento entre a linha biológica e a linha cultural (acesso ao patrimônio cultural deixado por outras gerações e pela interação de pessoas mais experientes), o que implica pensar que o ensinar e o aprender compõem uma unidade que delimita o campo de constituição do indivíduo na cultura.

Ao considerar que esse processo está permeado pela aprendizagem, sendo relacionada ao desenvolvimento, é necessário ressaltar que:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo

de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, p. 101).

A organização do ensino apresenta essa possibilidade formativa dentro do ambiente escolar, desde que o professor participe ativamente da constituição dos processos psíquicos do aluno. A esse respeito, destaca-se a figura do professor como organizador do ambiente social educativo, o qual deverá ter intencionalidade, planejamento e reflexão (intervenção) para promover o desenvolvimento psíquico (apreensão de conhecimento) dos alunos, à medida que age sobre as funções psíquicas superiores. Nesse processo, o professor, o aluno e o meio são ativos no ato de ensinar e aprender.

As funções psicológicas superiores estariam constituindo o papel de facilitar, se bem mediadas, a apreensão de conhecimento e o processo de construção pelo sujeito, de suas máximas qualidades humanas em interação com os outros e com a cultura através de um movimento dinâmico.

Os professores de classes multisseriadas, em sua grande maioria, concebem várias séries/anos ao mesmo tempo e no mesmo espaço de sala de aula, impulsionando para o desenvolvimento das práticas pedagógicas sob a lógica da seriação, que conduz o professor a elaborar plano de ensino, plano de aula, instrumentos de avaliação pelo número de séries/anos com as quais trabalha. A lógica do sistema engessa os professores, pelas condições que lhes são dadas, a conduzir seu trabalho, fragmentando o conhecimento e, por vezes, através de uma transferência mecânica de cópias e de transcrições de conteúdo do quadro, de livros didáticos que, em grande medida, estão ultrapassados e distantes da realidade dos sujeitos do campo.

É mediante a esse fato que referenciamos a transgressão do modelo seriado de ensino para uma organização do ambiente social educativo em que possa ter intencionalidade, planejamento e reflexão sob o desenvolvimento psíquico, a partir da articulação dos saberes. Isso significa romper com a estruturação curricular, tal como se constitui hoje (fragmentada, urbanocêntrica e estanque), pois planejar é um processo reflexivo que se consolida na práxis educativa quando a ação/atividade humana, entendida

como princípio educativo, compreende os conhecimentos disciplinares como subsídio à formação do aluno e não o inverso (VASCONCELOS, 2009).

Um processo metodológico que possibilita a construção do conhecimento fundamentada na natureza curricular de ensino e aprendizagem do real vivenciado pelo aluno e professor, conteúdos e áreas do conhecimento em um movimento dialético problematizador, lança críticas sobre a realidade. Nesse ínterim, promove ações educativas que avançam em direção à superação da fragmentação nos processos de produção e de socialização do conhecimento, oportunizando compreensões que contribuem para construir com os alunos da multissérie, uma visão de totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

O professor é, necessariamente, o par mais desenvolvido e o responsável pela direção do ensino. A heterogeneidade entre os alunos pode ser potencializadora da aprendizagem, desde que sejam oportunizadas condições planejadas para o compartilhamento do processo de aprendizagem, dado que nos remete à importância das formas de grupalização entre os aprendizes (MARSIGLIA; MARTINS, 2014).

Assim, é imprescindível dimensionar o olhar para a importância do planejamento e da articulação com os pares (grupalização), uma vez que se concebe uma diversidade de pessoas, idades, saberes, modos de vida, memórias coletivas, visões e leitura de mundo, níveis de aprendizagem, dentre outros, que são afirmados nas suas vivências e pela produção de existência, e provocam o desafio de dialogar com a identidade dos sujeitos amazônicos.

Ao atuar com toda essa heterogeneidade, é imprescindível encontrar maneiras de trabalhar com as diferenças, fazendo delas elementos que favoreçam a aprendizagem, bem como, compreender como essas relações se estabelecem dentro do processo interacional.

[...] os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança e do professor imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1997, p. 88).

A importância da interação dos sujeitos, para a aprendizagem em aula, propicia uma reflexão a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem num processo de interação social, mediada pelo contexto histórico-cultural de cada realidade (VYGOTSKY, 1989). Dentro dessa perspectiva, a concepção de ensino e aprendizagem envolve os sujeitos que ensinam e os que aprendem. O outro social pode se manifestar por meio de objetos, da organização do ambiente, dos significados advindos do mundo cultural que rodeia o indivíduo e na organização do real e da linguagem.

Nesse contexto, a aprendizagem, como atividade humana, admite um caráter social, tendo seu ápice na relação com o meio em que é impulsionada pela interação com outras pessoas. A escola, nessa perspectiva, deve considerar as ideias e os valores que se encontram no desenvolvimento social e cultural do aluno. Para tanto, é relevante considerar, não só “o meio e as regras que o constituem, **mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento**” (VIGOTSKI, 2010, p. 682, grifo nosso).

O papel e o significado dos elementos do meio, mediante novas aquisições do processo de desenvolvimento, sofrem modificações e passam a adquirir outros significados e a desempenhar outro papel por força das mudanças ocorridas no ser. A forma como se toma consciência e a apreensão daquilo que ocorre no meio serão elementos importantes para compreender as constituintes da vivência (sujeito + meio = vivência), sendo que mediante a isso se tem a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Logo, o meio desempenha o papel de fonte de desenvolvimento para os sujeitos.

O meio, como complexo variável, relativo e dinâmico, propicia na e pelas relações sociais e, porque não dizer educacional e nas mediações culturais, o desenvolvimento das generalizações superiores (conceitos). Não se pode deixar de considerar que muitas dessas generalizações são compreendidas em partes, processadas, construídas e reconstruídas dentro das idiossincrasias do sujeito.

Essa dimensão dá ao professor a possibilidade de pensar que as funções psicológicas superiores surgem como “formas de comportamento coletivo da criança,

como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

Ao considerar o dinamismo da influência do meio, o professor de classes multisseriadas deve considerar os sujeitos do campo como possuidores de saberes, de memórias coletivas, de simbolismos ligados a terra, à floresta, aos rios, ao trabalho, à sobrevivência, à sociabilidade, aos valores, às identidades culturais e de gênero, construídas de vivências sociais e produtivas. Assim, produzindo a relação de ensino e aprendizagem, à medida que é sujeito e objeto de ensino, seja nas práticas diárias de pescar, de nadar e se deslocar para outros espaços, conhecimentos transmitidos pela educação cultural repassado pelos pais e fortalecido a cada dia com a prática cotidiana.

Dessa forma, compreende-se que a criança apreende conceitos antes mesmo de ingressar na escola, que podem ser denominados de espontâneos ou cotidianos, haja vista que foram concebidos e apreendidos através de suas atividades práticas, o que faz com que o sujeito focalize sua atenção na materialidade do objeto, na ação tangível, repassada pelos seus pares mais experientes, de maneira informal, e que ajudam a compreender esses objetos e/ou fenômenos de seu meio social.

Para compor a atividade cultural, enfatiza-se o saber sistematizado, que não tem a função de substituir outros tipos de conhecimento, como por exemplo, conhecimento do senso comum (saber popular), místico, religioso, em distintos grupos sociais e classes; mas, sim, integrar-se a ele, em um contexto de “uso deliberado, consciente, em situações que se tem clareza dos objetos ou fenômenos que eles representam” (SFORNI, 2010, p. 103). Dessa forma, promovendo a articulação das aquisições de culturas e a nitidez dos objetos referendados pelo que eles representam.

São esferas de conhecimentos que, se bem organizados, com objetivos planejados e intencionais, podem propiciar a tomada de consciência e a apropriação da atividade mental. A preocupação com esses elementos deve ser problematizada na escola, de modo que possa transformar o conteúdo cristalizado na cultura em um produto mental, proporcionado, assim, a internalização dos conceitos e das



possibilidades de desvelar a realidade, criticar para conhecê-la, recriando o conhecimento e se descobrindo como sujeitos inacabados permanentes.

A aquisição de conhecimento por parte de cada sujeito ocorre por meio da formação de ações e operações intelectuais. Essas ações antes de se transformarem em propriedades internas, de um sujeito em particular, são ações externas presentes na prática social. Isso ocorre no processo de apropriação tanto de instrumentos físicos como simbólicos, tanto na formação de ações e operações motoras, quanto na de ações e operações mentais (LEONTIEV, 1991 apud SFORNI; GALUCH, 2009, p. 121).

Ainda, com base na explicação de Leontiev (1991), na internalização de um instrumento simbólico, as ações e as operações cognitivas são processos que apresentam mais complexidade do que os que ocorrem na apropriação de um instrumento físico ou na aprendizagem de uma ação motora. Assim sendo, nas análises de Sforni e Galuch (2009), para Leontiev a aprendizagem dos instrumentos simbólicos não acontece pelo convívio ou pela experiência imediata: é um processo de educação sistematizada, escolar, que exige intencionalidade e planejamento.

O professor, enquanto organizador do ambiente social do aluno, deve se ater às capacidades reais e às possibilidades de aprendizagem que o educando pode desenvolver com a sua ajuda ou dos demais colegas. Isso é o que se denomina Zona blijaichego razvitia (Zona de Desenvolvimento Iminente).

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

[...] A zona blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, p. 379 apud PRESTES, 2012, p. 204).

A Zona de Desenvolvimento Iminente possibilita ao professor identificar o nível real e possível do aluno e, a partir disso, organizar o meio educativo, constituído no “conjunto das relações humanas” (VYGOTSKY, 2003, p. 79), que podem ocorrer no coletivo e no individual, bem como dimensionar as ações de

planejamento, de modo a problematizar, questionar e ressignificar criticamente a realidade e o conteúdo/currículo entre os diferentes anos/séries e níveis de aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos disponibilizados serão postos à disposição dos alunos, considerando seus tempos e suas formas de aprendizagem.

Para tanto, é preciso pensar em ações metodológicas e recursos que poderão auxiliar na transposição didática, considerando a relação entre os conteúdos e os sujeitos no processo de ensinar e aprender. É uma fase que necessita manter firme a relação com conteúdo, interesses e necessidades dos alunos e, principalmente, com a concepção teórica adotada para a construção do conhecimento, como possibilidade de resistência para não marginalizar as formas de saber e afirmar a inclusão de todos na inteireza de tempos e formas de aprendizagens.

Ao percorrer esse movimento, é necessário propor um processo avaliativo para identificar os conhecimentos produzidos e, portanto, identificar o nível real do aluno e as possibilidades de avanços na aquisição do conhecimento, sob a reflexão crítica da prática.

Nesse processo, cabe ao professor considerar essas concepções para a sua prática pedagógica e, desse modo, integrar o aprendizado e o desenvolvimento histórico-cultural. Assim, “ultrapassar o nível da aparência e buscar a essência de seu trabalho pedagógico, estabelecendo uma relação cada vez mais intencional, crítica e reflexiva com sua prática” (TEIXEIRA; MELLO, 2015, p. 10).

Assim, dentro da teoria histórico-cultural é imprescindível que o professor do campo resgate o seu papel na apropriação do conhecimento, à medida que se dedique a desenvolver a organização do ensino, tendo com suporte as vivências, os saberes e a subjetividades dos alunos e do próprio trabalho. Isso na interação e cooperação com os alunos e demais agentes educativos, bem como a intencionalidade de promover novos processos de desenvolvimento através dos conceitos sistematizados.

As relações entre o professor, o aluno e o meio, as representações que se formam ao longo do seu processo histórico e a constituição como seres em transformação são elementos essenciais. Ao transmitir a experiência adquirida, a criação e a recriação que integram a diversidade, as concepções e as práticas

educativas pensadas para educar e valorizar o indivíduo constituído de direito que merece ser reconhecido em sua identidade, fazem-se necessárias.

#### **4 Considerações finais**

Os estudos deste artigo, através da reflexão sobre o papel do professor como organizador do ambiente social do aluno em salas multisseriadas, apontam para a atuação de profissionais que exercem a docência com turmas constituídas de várias séries e de alunos com faixa etária e níveis de aprendizagem distintos, o que leva a consternações relacionadas à organização do trabalho pedagógico e à articulação da realidade social da sala de aula.

Ao buscar suporte na teoria histórico-cultural, concebe-se que os processos psíquicos surgem nas e das relações sociais de que o sujeito participa. Assim, o aprender, que está, primeiramente, ligado à sobrevivência humana, inclui tanto o desenvolvimento biológico como as conquistas culturais.

O homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com os meios natural e social, no processo de trabalho (transformação da natureza). Imergido por esse sistema dinâmico, contraditório e dialético, ao longo de seu processo de formação, está sempre produzindo conhecimentos e se apropriando da cultura. E no decorrer da história tem desenvolvido formas de registrar e repassar os conhecimentos, multiplicando e aperfeiçoando, por meio do trabalho, para as gerações seguintes.

A educação é parceira nessa produção e na sistematização de conhecimento, sendo que a escola assume o papel de intervir no processo de formação humana e das funções psicológicas superiores. Isso repercute na constituição das qualidades humanas, para isso demanda a organização do ambiente social do aluno e, o professor, ao assumir essa função deverá ter intencionalidade, planejamento e reflexão (intervenção) para promover o desenvolvimento psíquico (apreensão de conhecimento) dos alunos.

Para o professor que atua em classes multisseriadas é imprescindível dimensionar o olhar para a importância do planejamento e a articulação com os pares (grupalização) na descoberta do saber e na formação das qualidades

humanas, ao considerar a organização do tempo e espaço em sala de aula. Assim, a dimensão da aprendizagem como atividade humana admite um caráter social, tendo seu ápice no meio, como fonte de desenvolvimento para os sujeitos.

Ao considerar o dinamismo da influência do meio, o professor de classes multisseriadas deve considerar os sujeitos em suas particularidades, da personalidade e da situação representada na vivência, materializando isso na articulação dos conceitos espontâneos e sistematizados com vista a propiciar a tomada de consciência e a apropriação da atividade mental.

O professor, enquanto organizador do ambiente social do aluno, deve se ater às capacidades reais e às possibilidades de aprendizagem que o aluno pode desenvolver com a sua ajuda ou dos demais colegas, valendo-se da zona de desenvolvimento iminente. O papel da escola, enquanto processo de formação humana, abrange a concepção de educação, de homem e de sociedade que se constitui frente à luta para superar o acesso ao conhecimento fragmentado por intermédio de práticas pedagógicas que promovam desenvolvimento e aprendizagem humanizados, em que os conteúdos sejam tratados como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas. Em um processo de ensinar e aprender que valorize e problematize as especificidades e as realidades dos sujeitos, de modo a promover interação entre os saberes.

Nesse sentido, entende-se que a teoria histórico-cultural pode propiciar ao professor, em especial aos de classes multisseriadas, elementos para pensar a prática e ter uma teoria para dar coerência lógica ao trabalho educativo crítico e transformador. Além disso, operar na otimização de possibilidades concretas com as quais se tem no chão de uma sala de aula, alunos de várias séries, distintos níveis de aprendizagem, diferentes idades e que desenvolvem o ensino e aprendizagem em um mesmo espaço e ao mesmo tempo, integrando a diversidade, as concepções e as práticas educativas. Compreende-se que o processo precisa ser pensado para educar e valorizar o indivíduo constituído de direito que merece ser reconhecido em sua identidade.

## Referências

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n.1, p. 176-192, jan./abri. 2014. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2725>

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In PLACCO, V. M. N. S. (Org.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC, 2000.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 115-225.

REGO, T. C. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SFORNI, M. S. de F. Perspectiva de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Coordenação de Gestão Escolar. Organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: SEED, 2010. p. 97-110. (Caderno temático).

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Org.). *Pesquisa em Educação: múltiplos olhares*. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 117-134.

TEIXEIRA, S. R.S; MELLO, S. M. *Formação de professores: uma teoria para orientar a prática*, 2015 (*No pelo*).

VASCONCELLOS, C. S. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 257-413.

VYGOTSKY, L. S. O papel do meio na pedagogia. *Psicologia USP*. São Paulo, 2010, 21 (4), 681-701.

Recebido em julho de 2020.  
Aprovado em outubro de 2020.

# Formação de conceito sobre a natureza do conhecimento científico utilizando a teoria de P.Ya Galperin a partir da história da química

Formation of a concept of nature of scientific knowledge using the theory of P.ya Galperin from the Chemistry History

*Robson Fágner Ramos de Araújo<sup>1</sup>*

*João Pessoa Pires Neto<sup>2</sup>*

## RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar a formação de conceitos dos estudantes do ensino médio, sobre a natureza do conhecimento científico a partir da História da Química relacionado ao episódio do “sonho” de August Kekulé, utilizando-se a possibilidade metodológica da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, proposta por Galperin (1982). Para tanto, foi aplicado uma sequência de ensino em uma turma do 3º ano do Ensino Médio em uma escola estadual da cidade de Campina Grande – PB. Os resultados apontam para as possibilidades metodológicas na organização de atividade de ensino voltada à formação de conceitos científicos e compreensão no processo do desenvolvimento científico, por meio da assimilação das etapas operacionais orientadas pela Base Orientadora da Ação, evidenciadas nas atividades desenvolvidas no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Formação de Conceito. Teoria de P.Ya Galperin. Ensino de Química.

## ABSTRACT

This article aimed to analyze the formation of concepts of high school students, on the nature of scientific knowledge from the History of Chemistry related to the episode of August Kekulé's “dream”, using the methodological possibility of Formation Theory by Stages of Mental Actions, proposed by Galperin (1982). For that, a sequence of teaching was applied in a class of the 3rd year of High School in a state school in the city of Campina Grande - PB. The results point to the methodological possibilities in the organization of teaching activities aimed at the formation of scientific concepts and understanding in the scientific development process, through the assimilation of the operational steps guided by the Action Orientation Base, evidenced in the activities developed in the school space.

**Keywords:** Formation. Galperin's Theory. History of Chemistry.

<sup>1</sup> Escola Cidadã Integral Técnica Arlinda Pessoa da Silva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7155-6706>. E-mail: [robson.ramos.araujo@hotmail.com](mailto:robson.ramos.araujo@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7459-505X>. E-mail: [joao.neto@ufob.edu.br](mailto:joao.neto@ufob.edu.br).

## 1 Introdução

Um dos grandes pesquisadores da geração de psicólogos russos, P. Ya. Galperin (1902 – 1988) tinham contato pessoal com Vygotsky, o fundador da escola sociocultural em psicologia Russa. A teoria de Vygotsky surgiu a partir do contexto das primeiras décadas do século XX e representou uma nova abordagem para a psicologia. De acordo com Haenen (2001), Galperin pode ser considerado entre os que mais desenvolveram esta abordagem.

Sendo um dos membros da escola de Jarkov e dando continuidade ao pensamento de Leontiev e das ideias de Vygotsky, Galperin, criou uma teoria do desenvolvimento psíquico a partir de suas pesquisas, bem como desenvolveu um mecanismo de interiorização das ações externas em internas, em que destaca o papel das ações externas no surgimento e formação das ações mentais no processo de ensino. Nesse contexto, Núñez (2009) descreve que, para, aprender novos conceitos, novas generalizações, novos conhecimentos e novas habilidades, o aluno deve assimilar ações mentais adequadas. Isso supõe que tais ações se organizem ativamente. De início, assumem a forma de ações externas, que se formam em colaboração e, só depois, transformam-se em ações mentais internas. (p.92)

Deste modo, este princípio metodológico que passa a ser conhecido como Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos, descreve as etapas de uma atividade externa em interna, conhecido de processo de internalização, ou seja, essa teoria se faz importante na atividade de ensino, ao “explicar que a assimilação do conhecimento ocorre em etapas fundamentais da formação, no sentido da passagem do plano da experiência social para o da experiência individual” (NÚÑEZ, 2009, p. 93).

Nessa perspectiva, Galperin (2001) considera a aprendizagem como sendo toda atividade que tenha como resultado nova formação de conhecimento, ou novas qualidades no conhecimento que já possuam, como: as habilidades e hábitos, sendo “O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos” (p.85). Ainda de acordo com Galperin (2001), assimilar significa



apropriar-se do objeto do conhecimento, em que as principais etapas nas quais a ação é realizada, representam os níveis sucessivos da transformação do objeto do conhecimento em algo mais próprio do sujeito que aprende.

De acordo com Núñez (2009), esta teoria considera a aprendizagem como sendo um tipo específico de atividade, cujo cumprimento conduz o estudante a novos conhecimentos, hábitos e ao desenvolvimento da sua personalidade, uma vez que cada tipo de atividade implica um sistema de ações unidas por um motivo que, em conjunto, assegura o alcance do objetivo da atividade que se assimila, acrescentando que o processo de assimilação do conceito é também o processo de sua aplicação em forma de atividade. Ainda de acordo com Núñez (2009), as etapas do processo de assimilação se caracterizam pelas mudanças operadas em cada uma das características da ação, a compreender: a) a forma; b) o grau de generalização; c) de independência; e e) de consciência.

Nesse contexto, Pereira (2013) relata que, Galperin considera que o processo de formação de uma ação começa com o apoio de objetos concretos ou reais (objetos materiais) ou sua representação (objetos materializados) e passa para as etapas subsequentes (linguagem e mental), uma vez que o desenvolvimento do pensamento lógico e os conceitos das disciplinas escolares podem ser assimilados com êxito se houver um modelo planejado da atividade (habilidade). De acordo com Núñez (2009), a Teoria da Assimilação de Galperin consiste no processo de interiorização da atividade externa em atividade interna, transcorrendo as seguintes etapas: a) etapa motivacional<sup>3</sup>; b) etapa de estabelecimento da base orientadora da ação (B.O.A); c) etapa da formação da ação no plano material ou materializada; d) etapa da formação da ação na linguagem externa; e) etapa da ação no plano mental.

## 2 A natureza do conhecimento científico

Uma aprendizagem científica significativa no campo das ciências naturais requer “compreender como os cientistas trabalham e quais as limitações de seus

---

<sup>3</sup> A etapa motivacional no processo de assimilação de uma habilidade é defendida por Talízina (1987), referindo-se como “etapa zero”, ou seja, quando não há nenhum tipo de ação na qual sua tarefa principal seria a criação de uma motivação necessária ao estudante.

conhecimentos” (SANTOS, 2007. p.483), ou seja, conhecer e compreender a natureza do conhecimento científico é necessário ter conhecimentos sobre História, Filosofia e Sociologia da Ciência.

De acordo com Abd-El-Khalick (2012), o conhecimento científico é produzido por comunidades que variam a partir de equipes de pesquisadores da área, em vez de grandes grupos organizados por disciplinas científicas e subdisciplinas. Nesse sentido, Porto (2011) acrescenta que “o estudo da história da ciência pode contribuir para a construção de visões sobre a natureza da ciência mais coerente com o pensamento atual dos filósofos dessa área” (p.170).

Segundo Santos (2007), o caráter provisório e incerto das teorias científicas, os alunos podem avaliar as aplicações da ciência, levando em conta as opiniões divergentes dos especialistas, ao invés de uma visão de ciência como algo absolutamente verdadeiro e acabado, em que os alunos terão dificuldade de aceitar a possibilidade de duas ou mais alternativas para resolver um determinado problema, ou seja, é necessário conhecer os conceitos científicos, mas também, de se ter um conhecimento sobre a Natureza da Ciência - NdC, e sua dimensão histórica, filosófica e social, como forma de se desenvolve a atividade científica. Matthews (1994), ensinar sobre o conhecimento científico requer a discussão da natureza do conhecimento científico, podendo ser contemplada por meio da HFC, conduzindo os alunos a uma melhor compreensão dos conceitos e dos métodos da ciência.

Nesse viés, Abd-el-khalick e Lederman (2000), existem dois tipos de abordagens que podem possibilitar a inserção de conteúdos pautados na Natureza da Ciência no processo de ensino e aprendizagem, a implícita, em que assume a construção do conhecimento como consequência do engajamento no processo pedagógico, onde os trabalhos devem possibilitar a inserção do aluno em atividades investigativas, incluindo instruções sobre a prática científica, e abordagem explícita, em que os objetivos e materiais instrucionais são direcionados para aumentar a compreensão da Natureza da Ciência, de forma a incluir a discussão dos conteúdos epistemológicos, bem como as atividades planejadas a serem incluídos nas investigações.

Nessa perspectiva, Hodson (2009) afirma que a natureza do conhecimento

científico, os métodos de investigação da ciência e da linguagem da ciência estão intimamente ligada a uma discussão de qualquer um dos aspectos, e conseqüentemente reforçada pela discussão dos outros, reforçado por uma apreciação da história, tradições, normas e valores subjacentes da ciência.

Percebe-se que, abordagens sobre as concepções relacionadas à natureza da ciência nos componentes curriculares poderão promover um debate epistemológico com os pares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a partir de rupturas epistemológicas, favorecendo dessa forma, a compreensão da descontinuidade do pensamento científico no campo das ciências naturais. Desta forma, o presente texto tem como objetivo analisar a formação de conceitos dos estudantes do ensino médio sobre a natureza do conhecimento científico, a partir da História da Química relacionados ao episódio do “sonho” de August Kekulé.

### **3 Metodologia**

A pesquisa possui um caráter qualitativo, haja vista a necessidade de entender os conceitos formados pelos estudantes, segundo as concepções e seu nível de abrangência adotada pelos mesmos. A pesquisa foi realizada com 22 estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual na cidade de Campina Grande – PB. A codificação na identificação dos estudantes foi utilizada da seguinte forma: Est. 1, Est. 2, Est. 3,..., Est. 22, preservando o anonimato dos mesmos. Os dados obtidos foram analisados utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2012).

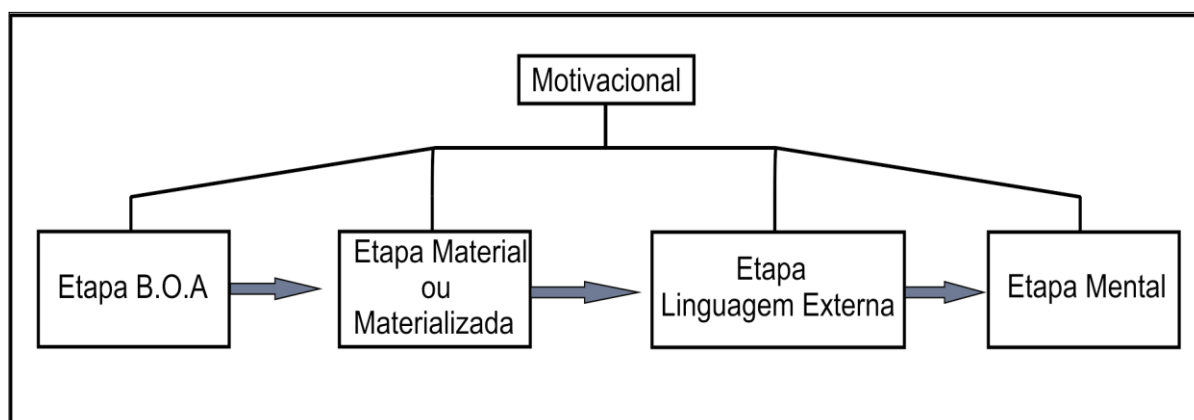
A partir do objetivo da pesquisa foram utilizadas as possibilidades metodológicas, a partir da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais proposta por Galperin (1982), que seguiu-se as seguintes estratégias: aplicação das atividades estabelecidas pelas etapas operacionais (motivacional, B.O.A do tipo II, etapa materializada, etapa externa e interna), elaboradas com base nas implicações pedagógicas da Teoria de Galperin.

A BOA tipo II, segundo Talízina (1988), se caracteriza pela existência de todas as condições necessárias para o cumprimento de correto da ação. Pois estas

condições se dão ao sujeito, primeiro de forma preparada e, segundo, em forma particular que serve para a orientação somente em um caso dado. A atividade a ser realizada na B.O.A do tipo II será elaborada a partir de uma ficha de estudos e/ou mapas de atividade, incluindo desse modo, todos os elementos necessários para a realização da ação, ou seja, no esquema da Base Orientadora da Ação, é necessário não só introduzir o sistema de características necessárias e suficientes do conceito dado, mas também o sistema de ações que determina o tipo de atividade a ser realizada com esse conceito (NÚÑEZ, 2009).

Núñez (2009), afirma que o sujeito (grupo de estudantes) realiza a ação por meio do mapa de atividade orientado pela BOA, estabelecendo uma série de condições necessária à realização da tarefa de modo a chegar ao objetivo de estudo, formando o conceito desejado, ou seja, a BOA se torna um sistema composto por operações para a realização da atividade a partir da realização dos componentes da ação que se passa a ser: orientação, execução e controle. Nessa perspectiva, desenvolveu-se a aplicação das operações como sistema das ações para a formação de uma nova habilidade que se configura na formação do conceito a ser apropriado. As etapas operacionais foram compostas pelos seguintes passos de acordo com o esquema 1, que constitui a assimilação de uma atividade para formação de uma nova habilidade a partir da teoria de Galperin.

Esquema 01 – Representação das etapas de assimilação de uma habilidade.



Fonte: Núñez, 2009, (adaptado).

Segundo Pereira (2013), a formação das ações mentais e dos conceitos

por meio da motivação da aprendizagem a partir da Base de Orientação da Ação (BOA) e das etapas de formação da ação, Galperin enfatiza o processo de internalização para a compreensão do conceito. A partir desta representação das etapas de assimilação de uma habilidade na formação de conceitos, faz-se necessário a compreensão do todo a partir das partes, ou seja, compreender as etapas propostas por Galperin e suas especificidades que as compõem:

### 3.1 Etapa 1 – Desenvolvimento na etapa motivacional

De acordo com Talízina (1988), nessa etapa motivacional, a tarefa principal, passa a ser a criação de uma motivação necessária no estudante, a existência de motivos necessários para que os estudantes adotem a tarefa de estudo e cumpram a atividade que lhes é adequada.

Desta forma, nessa etapa motivacional, iniciou-se com um diálogo sobre dois textos, com a intenção de discutir episódios históricos na construção de teorias científicas a partir da inserção de dois acontecimentos históricos fundamentados em sonhos: o primeiro texto, denominado de Texto A, retrata um breve histórico sobre a descoberta e organização da Tabela Periódica pelo cientista russo *Dmitri Ivanovich Mendeleev*, e o segundo texto, denominado de Texto B, traz um relato histórico sobre a descoberta da estrutura molecular do benzeno, relatado pelo químico orgânico russo Friedrich August Kekulé, quadro 1.

Quadro 1. Textos motivacionais A e B.

TEXTO A	TEXTO B
<p>Conta à história que em 1869, Mendeleiev, vencido pelo cansaço depois de trabalhar sem intervalo durante três dias e três noites, adormeceu. O mesmo debruçou-se, apoiando a cabeça nos braços em meio aos cartões espalhados em sua mesa, logo adormeceu imediatamente, foi quando teve um sonho. Esse episódio é a base para a organização dos elementos químicos</p> <p>“vi num sonho uma tabela em que todos os elementos se encaixavam como requerido. Ao despertar, escrevi-</p>	<p>Sonho de Kekulé “estrutura do benzeno”</p> <p>Enquanto cortejando Stephanie, no inverno de 1861-1862, Kekulé começou a trabalhar na primeira parte do segundo volume de seu livro. Se formos a acreditar que a famosa história que ele contou, em 1890, foi provavelmente neste momento, nos primeiros meses de 1862, outra experiência eureka ocorreu.</p> <p>“Durante minha residência em Ghent, na Bélgica, eu morava em um elegante apartamento de solteiro na rua principal. No entanto, o meu trabalho estava situado</p>

<p>a imediatamente numa folha de papel”. (p. 246)</p> <p>Em seu sonho, Mendeleiev compreendia que, quando os elementos eram listados na ordem de seus pesos atômicos, suas propriedades se repetiam numa serie de intervalo periódico. Por essa razão, chamou sua descoberta de Tabela Periódica dos Elementos. (p.246).</p> <p>Trecho extraído do Livro: STRATHERN, P. <i>“O Sonho de Mendeleiev: A verdadeira história da Química</i>. Editor, Rio de Janeiro, 2002.</p>	<p>junto a um beco estreito e não tinha luz durante o dia. Para um químico que passa o dia no laboratório, esta não era uma desvantagem. Lá estava eu sentado, trabalhando no meu livro, mas não estava indo muito bem, minha mente estava em outras coisas. Virei a cadeira em direção à lareira e me afundei em meio-sono. Novamente os átomos se agitaram diante dos meus olhos. Desta vez, os grupos mais pequenos mantiveram-se modestamente no fundo. Olhar da minha mente, aguçada por repetidas visões de um tipo semelhante, agora distinguindo formas maiores numa variedade de combinações. Longas filas, muitas vezes se encaixavam mais densamente, tudo em movimento, girando e girando como cobras. Mas veja, o que foi isso? Uma das cobras havia tomado sua própria cauda, e a figura girou zombeteiramente diante dos meus olhos. Acordei como por um raio, e desta vez também, eu passei o resto da noite trabalhando a consequências da hipótese” (p. s/p). (Tradução nossa).</p> <p>Trecho extraído do Livro: ROCKE, A. J. <i>Image &amp; Reality: Kekulé, Kopp, and the scientific imagination</i>, 1948.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

### 3.2 Etapa 2 – Desenvolvimento: Base Orientadora da Ação (B.O.A)

Para a primeira aproximação com da Base Orientadora da Ação, que tem como pressuposto o processo de caracterizações necessárias e suficientes na construção de conceitos, bem como o sistema elaborado que contempla as ações que determina toda a atividade a ser percorrida no processo de assimilação da nova habilidade, foi elaborado um cartão de estudo com um conjunto de operações na forma de sequência de ensino e aprendizagem, que contempla os passos que devem ser percorridos pelos estudantes, contendo as informações necessárias na construção de conceitos, quadro 2.

Quadro 2. Cartão de estudo utilizado na formação de habilidade - Base Orientadora da Ação – B.O.A II.

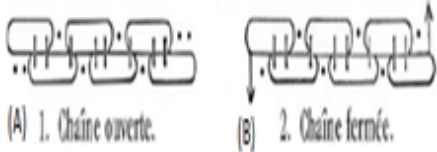
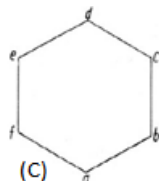

<b>CONCEITO</b>	
Características necessárias e suficientes	<b>AÇÕES</b>
Faça uma releitura dos textos A e B. Leia o texto apoio A. Observe os modelos da estrutura molecular do benzeno. Leia o texto de apoio B.	Faça uma reflexão detalhada dos textos: A e B; Analisar no texto B e texto de apoio A, as principais características presentes em relação ao desenvolvimento do conhecimento científico. Reflita sobre a afirmação presente no texto de apoio B, em torno dos relatos de Kekulé.

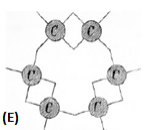
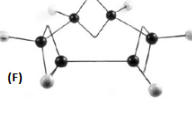
Fonte: Elaborado pelos autores.

### 3.3 Etapa 3 – Desenvolvimento na etapa materializada

Nessa etapa, caracteriza-se através das ações sobre os objetos concretos, por sua manipulação física, seja na presença desses objetos ou por meio de suas representações materiais, como diagramas, mapas, imagens (TALÍZINA, 1988). Desta forma, os estudantes permaneceram organizados em grupos para a resolução das tarefas, ou seja, todos os estudantes resolveram suas tarefas com o auxílio do cartão de estudo, como também análise evolutiva das imagens das estruturas moleculares proposta pelo cientista August Kekulé durante sua vida acadêmica quadro 3, e desenvolveram reflexões em grupo sobre dois textos complementares, quadro 4.

Quadro 3. Evolução das estruturas moleculares construídas por August Kekulé.

 <p>(A) 1. Chaîne ouverte. (B) 2. Chaîne fermée.</p>	Representação (A) e (B): Ccadeia aberta e de cadeia fechada - fórmulas salsicha de Kekulé para o benzeno.
 <p>(C)</p>	Representação (C): Primeiro hexágono benzeno de Kekulé.
 <p>(D)</p>	Representação (D): Dois anéis de benzeno alternativas de Kekulé, formada por modelos de salsicha originais.

	<p>Representação (E): Nova fórmula gráfico de Kekulé para o benzeno.</p>
	<p>Representação (F): Modelo de átomo de carbono tetraédrico de Kekulé, o seu novo modelo para o benzeno.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 4. Texto de apoio A e B.

TEXTO DE APOIO A	TEXTO DE APOIO B
<p>A partir do relato feito por Kekulé de como o mesmo chegou ao hexágono era simples: "O que mais eu tinha feito com as unidades de afinidades extras?" Ele quis dizer que se imagina alternando simples e duplas ligações em seis carbonos, seis moléculas de hidrogênios, um termina com duas unidades de afinidade (valências) deixou sobre, uma no primeiro átomo de carbono e outro sobre o último. Por que não dobrá-los em torno de um anel, assim envolver cada unidade para formar uma última ligação? (p. s/p). (Tradução nossa).</p> <p>Trecho extraído do Livro: ROCKE, A. J. Image &amp; Reality: Kekulé, Kopp, and the scientific imagination, 1948.</p>	<p>Diante dos relatos feitos por Kekulé sobre a formulação do benzeno, o cientista Kolbe fez a seguinte afirmação: "Terei prazer em tirar pecados em mim mesmo..., mas querer fazer de mim um espírita é quase um insulto. Se você acha que você pode ver no interior da molécula... e perceber como seus átomos estão sentados, deitados, em pé... então você é um espírita de primeira água... Vejo agora que nós não entendemos um ao outro". (p. s/p). (Tradução nossa).</p> <p>Trecho extraído do Livro: ROCKE, A. J. Image &amp; Reality. Kekulé, Kopp, and the scientific imagination, 1948.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

### 3.4 Etapa 4 – Desenvolvimento na etapa da linguagem externa

Na etapa da Linguagem Externa, os estudantes permaneceram desenvolvendo as tarefas em grupos, a partir da elaboração de duas propostas para reflexão e análise dos acontecimentos históricos relatados nos textos B e o texto de apoio A e debatidos em sala de aula pelos grupos de estudantes. A orientação na resolução das tarefas nesta etapa, é que os estudantes pudessem interpretar os textos e expressar a partir da linguagem escrita os seus posicionamentos durante o processo.

Nessa etapa, segundo Núñez (2009), é necessária a intensificação das



relações comunicativas numa dimensão pedagógica entre o professor e estudante, para que a ação sobre o objeto de estudo seja efetivada, considerando-se o fato já apontado de que a linguagem é o elemento mediador essencial entre o sujeito e o objeto de sua aprendizagem.

Em seguida houve o momento para a segunda reflexão, em que se configurou a partir do entendimento que os estudantes possuem em relações do texto B com os textos de apoio A e B, sobre a Natureza da Ciência - NdC. De acordo com Núñez (2009), as tarefas propostas devem ser resolvidas sem o apoio externo (cartão de estudo), como também as formas materializadas para realização da atividade, tendo em vista não ser mais necessário.

Desse modo, os participantes da pesquisa analisam duas situações-problemas decorrentes do desenvolvimento das reflexões, construindo uma visão maior do conceito a ser formado pelo processo de internalização da atividade proposta.

### **3.5 Etapa 5 – Desenvolvimento da Etapa do Plano Mental**

De acordo com Núñez (2009), a “forma mental da ação é a etapa final no caminho da transformação da nova ação externa em interna” (p. 115). Nesse sentido, na transformação da ação verbal externa em mental, foi proposta aos estudantes que formulassem um conceito geral sobre o entendimento da formação do conhecimento científico ‘para si’, (estudantes), segundo a sua concepção construída ao decorrer do processo de assimilação como forma final da formação de conceitos, isto é, linguagem para consigo mesmo, que proporciona ao sujeito, estudante, a possibilidade de estruturar e reestruturar seu pensamento (VIGOTSKI, 1998).

## **4 Resultados e discussões**

As etapas iniciais da atividade (Etapa motivacional; Base Orientadora da Ação tipo II, e a Etapa materializada), são caracterizadas como um ‘guia’ ou procedimentos a serem seguidos no percorrer da atividade. Nesse sentido, não serão discutidas neste espaço, uma vez que já foram descritas na metodologia, bem como, por não conterem elementos na forma verbal e ou escrita elaborada pelos estudantes pesquisados.

#### 4.1 Etapa da linguagem externa

A ação representada nesta etapa foi à forma verbal escrita. Nesse momento daremos início a análise da primeira reflexão dos acontecimentos históricos presentes no texto B e no texto de apoio A debatidos em sala de aula pelos grupos de estudantes.

Nesse sentido, obtiveram-se as seguintes reflexões referentes ao sonho de Kekulé sobre o surgimento do modelo da molécula do benzeno,

No texto B e no texto de apoio A, podemos perceber que existe uma grande vontade de descobrir algo e que essa vontade era tão grande que estava presente em seus sonhos. Kekulé tornou-se um grande cientista e seus feitos foi de forma não convencional, pois por meio de sonho conseguiu definir suas hipóteses. Est. 5

[...] como o nosso pensamento se revelam através dos sonhos, hipóteses, ou seja, seus sonhos abrem caminhos para suas novas descobertas e os ajudam. Sendo que possa ou não, seus sonhos ter hipóteses e fundamentos. Est.4

Ao analisar estas falas, entende-se uma visão de conhecimento produzido que valoriza essencialmente a experimentação, quando refere-se a “forma não convencional” Est. 5, como também coloca a hipótese como orientadora de toda investigação. Nesse sentido percebe-se certa visão deformada da atividade científica, aparada na literatura, como sendo uma visão *empírico-indutivista* e ateorica. Segundo Cachapuz et al., (2011), nesse aspecto, o trabalho na ciência é desenvolvido como, “uma concepção que defende o papel da observação e da experimentação “neutro” (não influenciadas por ideias apriorísticas), esquecendo o papel essencial das hipóteses como focalizadoras da investigação e dos corpos coerentes de conhecimentos (teorias) disponíveis, que orientam todo o processo”. (p.43).

O sonho como fator determinante para o desenvolvimento do trabalho científico neste contexto é apresentado pelo estudante em que descreve o cansaço como inibidor de pensamentos reflexivo, como também não descreve as suas tentativas e dúvidas anteriores em relação à estrutura do benzeno, destacando a visão rígida da atividade,

Enquanto eles estavam trabalhando, as suas ideias estavam paradas por causa do desgaste do cérebro, mas quando ele descansou o seu cérebro, deu para formar ideias concretas. Est. 9

De acordo com Cachapuz *et al.*, (2011), esta visão rígida, algorítmica, infalível do conhecimento científico é a concepção mais amplamente identificada na literatura, e também a que transmite uma ideia rígida do conhecimento científico como sendo infalível. Neste sentido, “refere-se ao “método científico” como uma sequência de etapas definidas, em que as observações e as “experiências rigorosas” desempenham um papel destacado à “exatidão e objetividade” dos resultados obtidos”. (p.46).

Nesse sentido, e ainda dando continuidade as análises, duas falas chamam a atenção, ao tempo que descrevem um posicionamento mais elaborado sobre o episódio histórico descrito, ou seja, retratam a construção do conhecimento científico no decorrer da descoberta por August Kekulé. No entanto, sugere uma concepção ingênua, em que não apresentam indícios de estudos anteriores ao sonho, assim como, na fala do Est. 17, há elementos que relacionam a capacidade cognitiva ao gênero masculino, como também, as forças sobrenaturais,

Os dois textos relatam a descoberta de Kekulé, o benzeno. E revela também a forma peculiar de como ele fez essa descoberta, em meio ao sono e a falta de concentração. É perceptível que quando o cansaço toma conta desses estudiosos, as ideias se fundem e cria uma forma, o que gera uma descoberta. Nós [os homens] temos o privilégio de nascer com inteligência e desvendar os mistérios da natureza que está dentro de nós. Est. 17

No texto B, explica que o químico estava muito cansado e se debruçou, foi nesse momento que ele teve o sonho do benzeno e quando ele acordou, colocou tudo em um papel. Mas ele ainda não havia chegado a uma imagem que fosse real, parecida com seu sonho. No texto de apoio A, diz que depois de algum tempo ele conseguiu enfim chegar a uma estrutura. Est. 18

Percebes-se, nas no texto dos estudantes acima, uma concepção individualista, em que segundo Cachapuz *et al.*, (2011), os conhecimentos científicos aparecem como obras de gênios isolados, ignorando-se o papel do trabalho coletivo e cooperativo, dos intercâmbios entre equipes, sendo que em particular deixa-se acreditar que os resultados obtidos, por um só cientista podem

bastar para verificar ou falsear uma hipótese ou inclusive toda uma teoria.

Neste momento, será analisada a segunda reflexão presente nos texto B e textos de apoio A e B, que tratou sobre a natureza da ciência, relatando as deferentes visões no processo de construção do conhecimento científico a partir do sonho, expondo um relato divergente feito pelo cientista Kolbe sobre o sonho de Kekulé.

Nesse sentido, as falas abaixo representam um recorte de alguns estudantes, a partir da atividade solicitada,

O conhecimento é a relação com suas hipóteses e sonhos. Mas no texto de apoio B, faz discordâncias com os demais textos que relacionam suas descobertas e seus sonhos. Est. 4

Ambos os textos relatam o conhecimento científico e uma crítica feita a Kekulé por Kolbe, pois cada um adquiriu um conhecimento científico e usou para fazer suas teses e experimentos na ciência, ou seja, eles relacionavam seus conhecimentos na ciência. Na minha concepção, os cientistas de antigamente, ou de hoje, relacionam muito com ciências, até por que, o que eles fazem envolve ciência. Est. 15

Esses textos falam das descobertas científicas, das maneiras como eles pensaram para fazer esses projetos. É como se as descobertas fossem algo espiritual, onde se encontravam as respostas dentro de si próprias. Est. 14

No texto B, é que as cobras ficam em forma de benzeno e no texto de apoio B, vem um cientista e crítica dizendo ser impossível, e que, só um espírita conseguiria ver os átomos. Est. 16

Ao analisar o pensamento descrito nesta etapa da linguagem externa, representada na forma verbal escrita, apenas quatro estudantes descreveram o pensamento com base em argumentação divergente de outros pesquisadores na construção científica.

Nesse sentido, um considerável número de estudantes (79%) não soube refletir o posicionamento crítico e divergente em relação aos fatos transcritos nos textos, para tanto, inferimos que a ausência relacionada à compreensão dos textos está relacionada à falta de leitura e conseqüentemente de interpretação presente nas atividades escolares destes estudantes, reflexo do ensino de memorização das informações sem refletirem suas particularidades.

## 4.2 Etapa do Plano Mental

Nesta última etapa da atividade - Plano Mental, as ações externas passam a se transformar em ações internas, ou seja, a interiorização dos novos conceitos formados pelos estudantes, em que a forma verbal escrita será a expressão 'final' do conceito. Nesse momento, os estudantes não tiveram o cartão de estudo como apoio externo, resolvendo a tarefa individualmente no plano da ação mental.

Desse modo, foi proposto aos estudantes que formulassem um conceito geral sobre o entendimento da formação do conhecimento científico 'para si', (estudantes), segundo a sua concepção construída ao decorrer do processo de assimilação como forma final da formação dos conceitos.

As análises das falas dos estudantes demonstram a forma que os mesmos compreendem a natureza do conhecimento científico, descrevendo os seus próprios conceitos como forma final do processo formativo.

Nesse sentido, seguem os seguintes conceitos,

Dá vontade de descobrir e querer algo. A meu ver, surge do sonho. Um sonho que tem que ser construído ou simplesmente pelo acaso. Est. 5

Diante do sonho dos cientistas. Eles dormiam demais. Est. 10

Através de muitos estudos e conhecimento. Também conta com as hipóteses e as críticas. O sonho também ajuda. Est. 16

Percebe-se nos resultados obtidos que, as primeiras três falas expressam o seu conceito de natureza do conhecimento científico relacionando aos sonhos, desta forma, para estes estudantes, no final do processo formativo, vêem os sonhos como a principal forma de construir novos conhecimentos na ciência, sem discutir os processos Históricos, Filosóficos e Sociais em que estão inseridos os pensamentos divergentes dos homens e ou mulheres. No entanto, o Est. 16, traz a hipótese, estudos anteriores e pensamentos divergentes como fatores determinantes na descoberta científica, não descartando a possibilidade do sonho dentro do processo de construção do conhecimento.

Dando continuidade, destacamos os seguintes conceitos apresentados pelos estudantes sobre a natureza do conhecimento científico, a compreender,

Ela surge do pensamento científico do homem em geral, a formação vai de cada [cientista], pois cada um tem uma visão diferente, uma forma de se expressar. Então na minha opinião, a natureza do conhecimento científico na ciência surge através do saber, do raciocínio lógico. Est. 3

Ao analisar o conceito do Est. 3, chama a atenção o caráter do pensamento divergente sobre a construção do conhecimento das pessoas envolvida no ‘fazer ciência’, porém, percebe-se que nos três conceitos apresentados, há uma visão deformada, ou seja, *empírico-indutivista e ateorica*, que tem na experimentação a essência de toda atividade a partir do surgimento de mero raciocínio lógico, bem como um conhecimento pronto e acabado que destaca o papel da hipótese como eixo de toda investigação no processo de construção do conhecimento científico.

Para os estudantes 7 e 14, o conceito formado está pautado pelo aspecto cumulativo na formação do desenvolvimento científico, ou seja, a ciência tem um crescimento puramente linear, descartando todos os acontecimentos passados que se deram a partir de processos complexos, não demonstrando, no entanto, como estes conhecimentos foram alcançados, bem como as contestações na ciência, “surge a partir de estudos que são feitos por cientistas que fazem descobertas a partir de seus conhecimentos”. Est. 7

Nessa discussão, nota-se que o Est. 14 reproduz a visão elitista do Est. 17 na etapa externa, quando descreve que “através dos pensamentos dos homens”, como o único redentor da atividade científica,

Através dos pensamentos dos homens dentro do seu interior, onde se encontram as mais profundas ideias, que traz uma grande descoberta científica. [...] de suas imaginações, então a natureza científica consiste e surge através dessas ideias. Est. 14

No conceito a seguir, identificou-se uma visão exclusivamente analítica em que o conhecimento científico,

Consiste em tudo que podemos: estudar, pesquisar, analisar, ver outras espécies, como surgiu, os descendentes entre outros; é onde nós vivemos, onde crescem diversas espécies, também algo que podemos criar [...] Est. 13

Segundo Cachapuz *et al.*, (2011, p.48), essa concepção do conhecimento científico sobre a ciência está “associada a uma incorreta apreciação do papel da análise no processo científico” Nesse sentido, Gil-Pérez *et al.*, (2001), descrevem que esta concepção possui um caráter limitado, simplificador da construção do conhecimento científico, com também, esquece os esforços na elaboração de conhecimento passados, em que cada vez mais se ampliam.

A partir da concepção do Est. 13, percebem-se limitações e simplificação do conhecimento científico, como também não traz elementos que remetam aos esforços que os pesquisados passaram para a construção do conhecimento e ou ampliá-los no decorrer da História da Ciência.

Diante destes conceitos formados e após todo o processo de interiorização, ou seja, passagem do plano externo para o plano da ação interna, o conceito apresentado abaixo chama a atenção em uma definição descrita pelo est. 11 em que não foram identificados elementos que remetam a sinais de distorções do conhecimento científico,

A natureza do conhecimento na ciência surge a partir do momento em que o cientista no seu ambiente de trabalho faz pesquisas e estudos de um determinado fato ocorrido. O conhecimento científico também consiste na criação de teorias e conceitos feitos a partir de conhecimento anteriores, para novas justificativas de fatos que acontecem em nosso meio. Est. 11

A incorporação de elementos da História da Ciência no ensino, possibilita o entendimento do conhecimento científico como uma atividade humana, ressaltando quais seus interesses, aspectos sociais e relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Como também, ajudam a minimizar uma concepção reducionista, contribuindo para uma visão não deformada da ciência. Permitindo assim, segundo Borges (1996), entender o caráter provisório do conhecimento científico, reconhecendo a existência de crises importantes e remodelações profundas na evolução histórica dos conhecimentos científicos, as limitações dos conhecimentos atuais e as perspectivas abertas.

Ademais, quando o outro se sente parte do processo, se posicionando e

utilizando-se de argumentos do tipo: “em nosso meio”, passando a entender a importância dos fundamentos históricos e problemáticas da ciência e da construção do conhecimento, pois, evidenciam quais os problemas que geraram a construção do conhecimento, as dificuldades, contextualizando-os historicamente tornam-se mais representativa e conseqüentemente tornando-se um sujeito ativo no campo histórico, político e social (GIL-PÉREZ, 1993).

## 5 Considerações finais

Tendo em vista as análises realizadas nesta pesquisa, em que buscamos discutir a formação de conceitos dos estudantes do ensino médio sobre a natureza do conhecimento científico a partir da História da Química, relacionados ao episódio do “sonho” de August Kekulé, utilizando-se as possibilidades metodológicas da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais de Galperin. Alguns pontos necessitam de uma maior atenção dentre esse se destaca a compreensão das concepções prévias que os estudantes possuem sobre como se dá a formação de conhecimentos científicos; bem como a sua análise, para posteriormente, seja estabelecida as Etapas das Ações Mentais proposta por Galperin.

Nesse contexto, durante a etapa motivacional, identificamos por parte dos estudantes, certa rejeição no desenvolvimento de leituras dos textos para a resolução das tarefas posteriores. Isso se torna um obstáculo na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades uma vez que, os estudantes precisam estar motivados em todos os aspectos das etapas posteriores, de modo que a realização da atividade não se torne de forma mecanizada e nem formal.

No desenvolvimento da Base Orientadora da Ação (B.O.A) do tipo II, em que direcionou o processo formativo dos conceitos, os estudantes percorreram sem dificuldade. Já na etapa da ação externa, os estudantes mostraram-se, com fragilidade relacionada à interpretação contextual, sendo um alto número de estudantes que não descreveu criticamente com base em argumentos significativos os fatos ocorridos nesta etapa. Na etapa da ação interna, todos os estudantes formularam o conceito sobre a natureza do conhecimento científico de forma generalizada e com independência, mas como constatados os estudantes



apresentaram em comum uma visão distorcida do conhecimento científico. Dessa forma, a proposta de formação de conceito sobre a natureza do conhecimento científico, fundamentada na teoria de Galperin, passa a ser um caminho metodológico que possibilita o professor a desenvolver, proposta de sequência de ensino centrado na valorização argumentativa e do pensamento científico do estudante. Para tanto, contribui também com um possível rompimento de um ensino centrado na transmissão do conhecimento científico.

## Referências

ABD-EL-KHALICK, F. Examining the sources for our understanding about science: enduring confluences and critical issues in research on nature of science in science education. *International Journal of Science Education*, Abingdon, v. 34, n. 3, p. 353-374, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.629013>.

ABD-EL-KHALICK, F., & LEDERMAN, N. G. The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 37, n. 10, p. 1057-1095, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200012\)37:10<1057::aid-tea3>3.0.co;2-c](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200012)37:10<1057::aid-tea3>3.0.co;2-c).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2012.

BORGES, M.R.R. *Em debate: Cientificidade e Educação em Ciências*. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; PESSOA DE CARVALHO, A.M.; PRAIA, J.; VILCHES, A.(Org). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2011.

GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de la Habana, 1982.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. In: *Rojas, L. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2011.

GIL PÉREZ, D. Contribución de La Historia y de La Filosofía de Las Ciencias Al Desarrollo de un Modelo de Enseñanza/Aprendizaje Como Investigación. *Enseñanza de Las Ciencias*, v.11, n.2, p. 197-212, 1993.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍ, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1516-73132001000200001>.

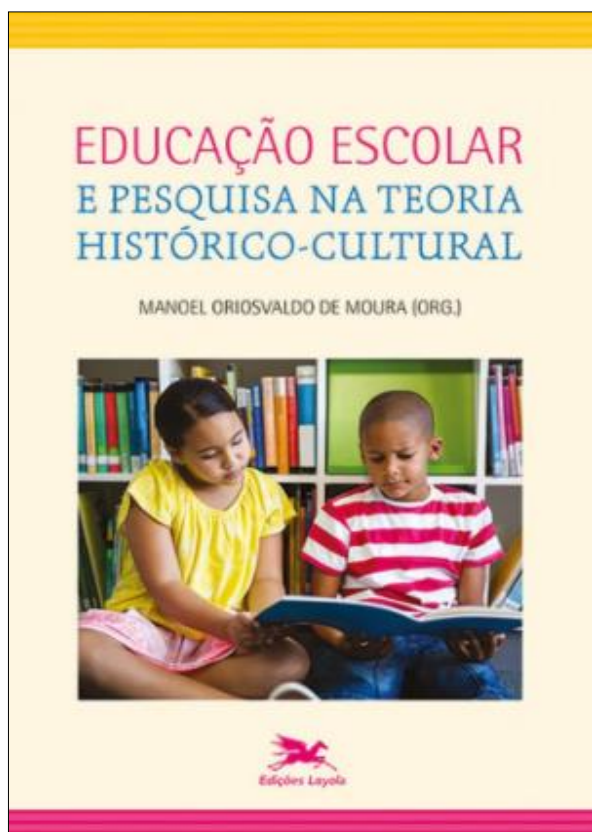
- HAENEN, J. *Outlining the teaching-learning processes: Piotr Galperin's contribution*. Learning and Instruction, v.11, p.157-170, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(00\)00020-7](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(00)00020-7).
- HODSON, D. *Teaching and learning about science: language, theories, methods, history, traditions and values*. Sense Publishers: Rotterdam, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789460910531>.
- MATTHEWS, M.R. *Science teaching: the role of history and philosophy of science*. New York: Routledge, 1994.
- NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- PEREIRA, J. E. *Formação da habilidade de interpretar gráficos cartesianos em licenciados em Química segundo a teoria de P. ya. Galperin*. 333f. Tese (doutorado em educação), Centro de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- PORTO, P. A. História e Filosofia da Ciência no Ensino de Química: em busca dos objetivos educacionais da atualidade. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org). *Ensino de Química em Foco*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- SANTOS, W. L. P. Educação Científica na Perspectiva de Letramento como Prática Social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p.474-492, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000300007>.
- TALÍZINA, N. F. *Métodos para La creación de programas de enseñanza*. Camaguey. Editora da Universidad de Camaguey, 1987.
- TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em junho de 2020.  
Aprovado em novembro de 2020.

## Resenha

# Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural

*Lóren Grace Kellen Maia Amorim<sup>1</sup>*



MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

Na presente resenha, tem-se a intenção de apresentar o livro organizado por Manoel Oriosvaldo de Moura, **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**, São Paulo: Edições Loyola, 2017. Ressalta-se que o tema apresentado, na perspectiva teórica explicitada, vem ganhando espaço nas

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7086-0159>. E-mail: [lorenkma@gmail.com](mailto:lorenkma@gmail.com).

discussões sobre educação e a obra, sem sombra de dúvidas, tem uma grande contribuição para os estudiosos dessa temática. Justifica-se, assim, a sua divulgação devido à importância para as pesquisas no campo da Didática, do ensino e da aprendizagem de Matemática.

O organizador do livro, Manoel Oriosvaldo de Moura, é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e do Programa de Pós-graduação da mesma instituição. Atua na área de Educação Matemática, com foco em metodologia do ensino de Matemática, formação de professores e teoria da atividade. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe)<sup>2</sup>. Desse grupo participam pesquisadores de diferentes instituições brasileiras, estudantes de pós-graduação e graduação e professores de educação básica.

O livro **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**, apresenta o resultado dos estudos empreendidos pelo GEPAPe que desenvolve ações e investigações referente à Atividade Pedagógica. É redigido por participantes do grupo e está dividido em sete capítulos, nos quais: são explicitados os métodos e as metodologias das pesquisas em Educação na Teoria Histórico-Cultural; é discutida a pesquisa em Educação como atividade baseadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural; é apresentada a objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da Atividade Pedagógica; é anunciado as relações entre os processos de apropriação das significações da Atividade Pedagógica e o sentido pessoal a essa atividade, ambos presentes na Teoria da Atividade de Leontiev; é aprofundado o estudo sobre as relações entre o movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar; é articulada a proposição Gepapeana e Davidoviana, no contexto da história virtual “Verdim e seus amigos” e, por último, são revelados os elementos que constituem os processos intencionais de formação do professor na licenciatura e no decorrer da docência.

A leitura desse livro proporciona ao leitor vislumbrar as singularidades dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Teoria Histórico-

---

<sup>2</sup> <http://www2.fe.usp.br/~gepape/>.

Cultural, permitindo ainda compreender que na pesquisa em Educação o objeto central é a Atividade Pedagógica.

Na obra, o leitor se depara com as particularidades da Atividade Orientadora de Ensino, reverbera sobre os conceitos de significação social e sentido pessoal, compreende a importância do movimento lógico-histórico para a apropriação de conceitos teóricos no processo de ensino e aprendizagem de matemática e, vislumbra e reconhece que o sujeito em formação se realiza em espaços coletivos e na interação com o meio social.

Considerando o processo histórico, com objetivo de compreender a lógica do movimento da pesquisa educacional, Wellington Lima Cedro e Carolina Picchetti Nascimento, no primeiro capítulo “Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural”, baseados em Kopin (1978), adotam o lógico como a relação dialética e histórica. No decorrer do capítulo apresentam o movimento de constituição dos paradigmas positivistas e humanistas na pesquisa em Educação, sendo o segundo paradigma destaque no campo educacional. No paradigma humanista a abordagem qualitativa é um denominador comum presente nas maiores das pesquisas, no qual o processo histórico dos métodos e das estratégias metodológicas de investigação colocam essa perspectiva em movimento. Os autores anunciam que a Teoria Histórico-Cultural se vincula ao paradigma humanista, porém essa contempla método de investigação que se diferencia das demais teorias inclusas na mesma corrente. Nessa teoria o método de investigação está arraigado no método filosófico materialista histórico e dialético, no qual o fenômeno é estudado considerando a sua totalidade e constitui-se em “premissa e produto, ferramenta e resultado” (p.32) do método de investigação. Assim, os autores indicam que assumir a Teoria Histórico-Cultural nas pesquisas em Educação é uma necessidade teórica e metodológica. Teórica com a finalidade de conhecer os processos de desenvolvimento do psiquismo humano na busca de corroborar para o seu desenvolvimento total e, metodológica com intuito de elaborar um método científico da Pedagogia que contribua para que o estudante supere as relações objetivas que dificultam a formação da personalidade, que se concretiza no desenvolvimento do pensamento teórico (DAVIDOV, 1988).

No segundo capítulo intitulado “Dos princípios da pesquisa em Educação como atividade” as autoras Elaine Sampaio Araujo e Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, explicam que a pedagogia possui seu próprio objeto de investigação que se diferencia do proposto na Psicologia, sendo a Atividade Pedagógica o objeto central da pesquisa em Educação. Para organização e compreensão de tal objeto utilizam como instrumento os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural abarcados na Psicologia Histórico-Cultural sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No desenrolar do capítulo, as autoras consideram que a pesquisa em Educação é uma atividade, com isso determinam as ações que vão da apreensão da realidade às análises para explicar os fenômenos e a sistematização e exposição dos resultados alcançados.

Apoiados na Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1978), Manoel Oriosvaldo de Moura, Marta Sueli de Faria Sforini e Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, no capítulo 3, “A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica”, apresentam como hipótese que o ensino como atividade se concretiza na Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2001; MOURA et al., 2010), cujo foco está no processo de aprendizagem do professor no desenvolvimento da Atividade Pedagógica. Os autores ressaltam que a intencionalidade do professor, no que tange a objetivação de sua atividade que é o ensino, está relacionada com às ações e operações com intuito de promover a aprendizagem de um conceito, permitindo que o professor ao interagir com estudante, reflita, analise e sintetize o modo de (re)organizar a sua Atividade Pedagógica. Os autores enfatizam que a Atividade Pedagógica permite a união de dois motivos que no primeiro momento são distintos, sendo esses “formado pela atividade de ensino, do professor, e a atividade de aprendizagem, do aluno” (p. 73), sendo esta última o instrumento de avaliação da atividade de ensino. Essas atividades são mediadas pela Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que contempla a unidade teórico-prática, visto que nessa o professor para alcançar determinado produto irá mobilizar seus conhecimentos acerca da Educação, dos conteúdos escolares, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e os modos de ação para a sua realização. Os autores citam que AOE pode ser

concretizada por meio de uma situação desencadeadora da aprendizagem que contemple a importância histórica do conceito e como esse se desenvolveu logicamente. Nessa perspectiva, considerando a formação do professor, foi apresentada uma proposta que pode permitir ao professor compreender o desenvolvimento lógico histórico do conceito de fração e a organização da atividade de ensino atentando para esse desenvolvimento e para o processo de significação, por meio da história virtual do conceito vivenciado por Cordasmil.

Assumindo que os objetivos da escola sejam de superação da alienação e a caminho para a emancipação do sujeito, no capítulo IV, “Significação e sentido da psicologia histórico-cultural: implicações para a educação escolar”, Débora Cristina Piotto, Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Flávio Rodrigo Furlanetto, explicitam os conceitos de significação social e sentido pessoal, presentes nas obras de Vigotski e Leontiev e enfatizam o papel da escola na educação no sentido pessoal, ressaltando o envolvimento subjetivo com o aprender. Os autores relatam a importância de compreender os conceitos de sentido e de significação, para que os mesmos não sejam utilizados de forma banalizadas, isto é, faz-se importante durante a pesquisa explicar quais conceitos são adotados e em qual base teórica estão fundamentados. Em relação a esses conceitos, os autores se apoiam em Leontiev (1978) considerando que o sentido pessoal é formado no processo de desenvolvimento da atividade do sujeito e que a maneira como o indivíduo se apropria (ou não) de determinadas significações está relacionada ao interesse desse, ou seja, depende do sentido pessoal que elas apresentam para o sujeito. Diante disso, a Atividade Pedagógica passa a ser organizada de forma que gere no sujeito uma necessidade, que desencadeará o motivo para agir. Assim, os autores anunciam a relevância da conscientização, na perspectiva de que a atividade de estudo passe a assumir um sentido pessoal, convertendo-se na fonte do autodesenvolvimento delas.

No capítulo V intitulado “Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar” as autoras Maria Lucia Panossian, Vanessa Dias Moretti e Flávia Dias de Souza, destacam o processo de apropriação de conceitos teóricos na escola, ressaltando a

necessidade de que os problemas de aprendizagem da Matemática contemplem o movimento histórico e lógico dos conceitos, vinculados ao movimento filogenéticos de desenvolvimento humano e ao movimento ontogenéticos de apropriação conceitual pelos sujeito mediado pela cultura.

As autoras tomam o movimento histórico e lógico dos conceitos como “ponto de análise”, visto que essa posição “permite identificar os elementos essenciais inerentes a determinada forma de conhecimento, constituindo assim um “objeto de ensino” (p. 139), que por sua vez precisa perpassar vários “conteúdos de ensino” ou “tópicos de ensino” na organização curricular escolar. Analisam os conceitos de álgebra, reconhecendo a importância do movimento histórico e lógico desses para constituição de um objeto de ensino, reforçando a necessidade do conceito ser central nos processos de ensino e aprendizagem algébricos. Assim, indicam ser fundamental que aprendizagem seja organizada com base na elaboração de relações conceituais e estruturais do assunto/conteúdo de ensino.

O leitor que deseja refletir sobre as viabilidades de apropriação dos conhecimentos científicos que contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico (DAVÝDOV, 1988) no processo de ensino e aprendizagem, encontrará no capítulo 6 intitulado “O Ensino de Matemática no primeiro ano escolar: uma articulação entre a proposição Gepapeana e a Davydoviana”, escrito por Josélia Euzébio da Rosa e Ademir Damazio, detalhes relacionados à compreensão do conceito de atividade de estudo proposta por Davýdov (1999). Além disso, terá oportunidade de conhecer como os autores articularam as proposições da atividade de estudo com a história virtual conhecida como “Verdim e seus amigos”, que contempla a essência do conceito teórico de medida e possibilita a reprodução histórica do conceito de número em seu estágio atual. Os autores apresentam as tarefas particulares presentes nas seis ações de estudos propostas por Davýdov (1999), que partem da história virtual, a serem desenvolvidas pelos estudantes com a orientação do professor.

Admitindo que os processos de mudança da prática dos professores dependem de mudanças internas, no último capítulo “A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência”, Marisa da Silva Dias e Neusa Maria



Marques de Souza buscam na Teoria Histórico-Cultural parâmetros que permitam compreender os fenômenos no processo formativo, considerando a dimensão humana de formação dos indivíduos que, como seres sociais, organizam sua atividade nas relações subjetivas e objetivas contempladas nas ações humanas. As autoras buscam no desenrolar do capítulo alinhar os elementos presentes no processo de conscientização dos sujeitos em formação para o ensino, com olhar para os cursos de licenciatura e no decorrer do exercício na docência. Destacam que a atividade do sujeito-professor em formação, no curso inicial e na docência, acontece em espaços coletivos e na relação do sujeito com o meio social.

O livro organizado por Manoel Oriosvaldo de Moura e escrito a várias mãos demonstra que a Atividade Pedagógica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, exige esforço coletivo e necessita de um método que contribua na análise dos elementos que a constitui, visto que essa é compreendida pelo GEPAPe como a unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem.

Assim, para o desenvolver o pensamento teórico dos estudantes, cientificamente orientado, torna-se importante que o professor intencionalmente organize seu ensino de modo a contemplar a unidade teórico-prática do conceito, o movimento lógico-histórico, as ações e operações que sejam consoantes com os objetivos pedagógicos e que permita aos sujeitos envolvidos a apropriação da cultura e dos conhecimentos acumulados historicamente.

A leitura do livro, viabiliza compreender a Educação escolar em um sentido mais amplo, ao considerar o estudante na sua totalidade e coloca o leitor na necessidade de aprofundar alguns conceitos retratados. Isso não significa que os autores não apresentaram os temas de forma coesa e clara, mas que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento exige uma compreensão mais profunda do desenvolvimento humano.

Boa leitura!

## Referências

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Havana: Pueblo y educación, 1978.

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

DAVÝDOV, V. V. *O que é a verdadeira atividade de aprendizagem?* Trad. Cristina Pereira Furtado. Revisão da tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. 1999. (What is real learning activity).

KOPIN, P. V. A. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de (org.). *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, 143-162.

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*. Brasília: Liber Livro, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3094>.

Recebido em julho de 2020.  
Aprovado em dezembro de 2020.

## Resumo

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. *Aprendizagem Desenvolvimental: atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov*. 2020. 122f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.<sup>1</sup>

*Cecília Garcia Coelho Cardoso*<sup>2</sup>

Para a realização da pesquisa *Aprendizagem Desenvolvimental: Atividade de Estudo na perspectiva de Davidov*, analisamos de que maneira os pressupostos teóricos e metodológicos de Davidov (1930-1998), em especial, em relação a concepção de sujeito e a elaboração do conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo, podem contribuir para intensificar a qualidade dos processos de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, realizamos um estudo a respeito das produções científicas do psicólogo e didata russo, considerado, em virtude de suas pesquisas e de suas publicações, um dos mais importantes estudiosos, do ponto de vista teórico, acadêmico e político, que contribuiu para o desenvolvimento e para a consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD), da Teoria da Atividade de Estudo (TAE) e da Didática Desenvolvimental.

Ademais, abordamos o avanço do pensamento de Davidov partindo do pressuposto de que o estudo teórico é fundamental para novas elaborações no campo da Didática, especificamente, no contexto brasileiro. Assim, a análise da pesquisa foi realizada na perspectiva da metodologia construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), que nos permitiu elaborar uma

<sup>1</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Orientador Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. A pesquisa contou com financiamento de dois anos de bolsa de pesquisa da CAPES.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Educacional de Minas Gerais. Mestre em Educação – PPGED – Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora Educacional na Instituição de Ensino Instituto Teresa Valsé. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8457-2337>. E-mail: [ceciliagcc@yahoo.com.br](mailto:ceciliagcc@yahoo.com.br).

interpretação subjetiva do pensamento do referido autor por meio de uma análise documental de sua obra, compreendendo suas ideias não como resultado de uma coleta de dados, mas como uma construção interpretativa do saber que ele elaborou a partir de suas percepções, hipóteses e estimativas.

Dessa maneira, analisamos o desenvolvimento teórico-metodológico do pensamento de Davidov em relação à Teoria da Atividade de Estudo, assim como o nível de contribuição do autor para a consolidação da teoria, com base nos seguintes aspectos: a concepção de sujeito adotada pelo estudioso e a influência da mesma no pensamento de Davidov em relação ao conceito, ao conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo.

Constatamos que o aspecto central da TAD sempre foi o sujeito da Atividade de Estudo, mesmo quando o objetivo das investigações esteve na análise do conceito, do conteúdo e da estrutura desse tipo específico de atividade. Nesse contexto, a concepção de sujeito na perspectiva de Davidov passou por três momentos distintos: sujeito das necessidades e dos motivos (1979-1986); sujeito individual e coletivo (1987-1996); sujeito das emoções (1997-1998).

A concepção de sujeito das necessidades e motivos (1979-1986) emerge, na década de 1970, a partir de dois acontecimentos importantes: (a) a periodização do desenvolvimento psíquico infantil formulada por Elkonin (1971[2017]) e; (b) a estruturação da Atividade de Estudo a respeito do desenvolvimento do caráter voluntário das ações (motivação) dos alunos. Neste período assinalado, o conceito de sujeito das ações cognitivas sofreu uma importante modificação a partir do momento que as pesquisas evidenciaram o caráter de premissas das necessidades e motivos no desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos e o foco da formação deixou de estar nos modos generalizados de ação e nos conceitos científicos.

O sujeito passou a ser compreendido como aquele que possui a capacidade de se envolver conscientemente na atividade e realizar determinadas ações, mas também experimentar a necessidade e a motivação para com elas se envolver e efetuar-las. Nesse período, o indivíduo ficou identificado como sujeito das necessidades e motivos. Esse conceito manteve uma conexão com a concepção de sujeito das ações cognitivas, pois, para os teóricos do sistema, o motivo que surge

do interesse promovido no aluno pelo conteúdo seria efetivamente capaz de transformá-lo em sujeito da Atividade de Estudo.

Apesar de Davidov demonstrar que o conteúdo principal da Atividade de Estudo era a assimilação dos modos generalizados de ação no campo dos conceitos científicos, ele conceituou o sujeito da motivação como aquele capaz de se transformar em sujeito da atividade, sendo este o ponto mais elevado na formação das características individuais que ocorre quando o aluno começa a dominar a estrutura geral da Atividade de Estudo.

Outra concepção de sujeito identificada na obra de Davidov foi a de sujeito individual e coletivo (1986-1996), denominações empregadas por ele segundo o conceito proposto por Zuckerman (1985, 1990), para quem, o sujeito é a criança capaz de realizar ações coletivas e individuais. Segundo Davidov (1986[1988]), o sujeito individual, por meio da apropriação do conhecimento, configura em si mesmo as formas de atividades histórico-sociais.

O início dessa apropriação é a participação do indivíduo na realização de atividades coletivas, socialmente significativas, organizadas de forma objetal externa. A partir da interiorização, a realização dessa atividade se transforma em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma peculiaridade relevante da atividade humana externa e interna é seu caráter objetal, já que no decorrer do processo de atendimento a suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma o campo objetal da sua própria vida.

Essa concepção se baseia no nível de autonomia do aluno no processo de aprendizagem, que inicialmente acontece em colaboração com o professor, de maneira coletiva. Nesse viés, toda a turma se torna sujeito da aprendizagem e, posteriormente, sujeito de sua aprendizagem individual, internalizando a capacidade coletiva de aprender. Assim, a Atividade de Estudo é realizada pelo sujeito da atividade; a princípio, pelo coletivo e, posteriormente, pelo individual.

A ascensão do pensamento de Davidov o levou à concepção de sujeito das emoções (1997-1998), que se manifesta na relação entre a afetividade e a cognição, e sua inserção na subjetividade. Para Davidov (1998[2019]), por detrás das ações estão as necessidades e as emoções, que antecedem a ação, a

linguagem e o diálogo na relação com o outro. Isso porque, segundo o estudioso, o essencial na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e das emoções. Em consonância com seu pensamento, as emoções são a base para todas as diferentes tarefas que um indivíduo estabelece para si mesmo, incluindo a tarefa do pensar. Sua função é preparar uma pessoa para realizar tarefas vitais, capacitá-la a decidir, por meios físicos, espirituais e morais, atingir seu objetivo.

Segundo Davidov (1998[2019]), as emoções atuam sobre a base dos desejos e necessidades, concebendo que as emoções e as necessidades não podem ser vistas desconectadas, pois estas últimas se apresentam por meio de expressões emocionais. De acordo com o autor, o termo desejo alcança a verdadeira essência da questão, já que torna inseparáveis as emoções das necessidades.

Contudo, mesmo que o referido estudioso tenha demonstrado que as emoções são aspectos importantes da Atividade de Estudo, a maioria das pesquisas na área da Psicologia não esclareceu os fundamentos pelos quais o aluno aceita a tarefa e deseja realizá-la com sucesso. Essa trajetória que marcou o estudo do conceito de sujeito esteve relacionada de maneira dialética com o desenvolvimento teórico e prático da teoria da Atividade de Estudo.

Logo, outro aspecto, analisado na dissertação, foi o movimento experimentado pelo o pensamento de Davidov em relação ao conceito, ao conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo. Pesquisamos especificamente as contribuições de Davidov, a partir dos subsídios a respeito do conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo, com base em uma abordagem construtivo-interpretativa de sua produção científica, ao longo do período de 1979 e 1998, analisando por separado os aportes do referido autor, nesses três campos específicos do desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, procurando identificar, ao mesmo tempo, as mudanças ocorridas do ponto de vista teórico e metodológico.

De acordo com Puentes (2019c, 2020), durante seis décadas, realizou-se um grande volume de pesquisas a respeito da Teoria da Atividade de Estudo, com o objetivo de elaborar possíveis soluções para determinar os mecanismos psicológicos da atividade. Essas investigações foram constantemente analisadas e criticadas

pelos seus próprios representantes, levando, assim, à sua reestruturação. Diante disso, com base na sistematização e na análise dessas produções, foi possível estabelecer diferentes etapas a respeito do desenvolvimento e da evolução do conceito, do conteúdo e da estrutura da Teoria da Atividade de Estudo.

O conceito de Atividade de Estudo, formulado por Davidov em colaboração com Márkova (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]), fundamenta-se na tese marxista empregada no processo de aprendizagem, a partir de um dos princípios dialético-materialistas da Psicologia Soviética, ao estabelecer a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. S. Vigotski). Baseados na concepção metodológica da unidade da psique e da atividade, reiterou-se que a peculiaridade do conceito de Atividade de Estudo consistia em desenvolver a transição da atividade para a análise de novas formações, que resultam nas mudanças qualitativas na psique da criança com relação ao seu desenvolvimento intelectual e moral.

Segundo os autores, o aluno, ao ingressar na escola, passa por uma transição crucial que é evidenciada pelas alterações que acontecem na organização da sua vida escolar e nas novas obrigações que ele precisa assumir. Essas mudanças têm um fundamento interno de profundo alcance, no qual o escolar começa a assimilar as formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte e a moralidade, que estão associadas ao pensamento teórico. No entanto, essas formas da consciência só serão absorvidas se o aluno realizar uma atividade adequada, isto é, a Atividade de Estudo.

Nesse contexto, o principal conteúdo da Atividade de Estudo, segundo Davidov (1981[2019]), é o pensamento teórico, visto como a assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as modificações qualitativas que ocorrem no desenvolvimento psíquico do aluno. O fato que permitiu tornar compreensível a particularidade dessa abordagem foi a introdução de uma nova unidade de análise, a "tarefa de estudo", permitindo iniciar um caminho para o exame da atividade do sujeito no processo de aprendizagem. Para desenvolver os critérios de qualidade, com o objetivo de efetivar o processo de aprendizagem, as pesquisas realizadas sobre a Atividade de

Estudo impulsionaram o estudo das condições necessárias para a formação dos conhecimentos científicos e dos interesses cognitivos.

De acordo com Davidov (1986[1988]), entre outras coisas, era primordial: a) criar nos alunos representações materiais para produzirem de maneira independente o pensamento; b) aprimorar significativamente a formação artística e estética; c) elevar o nível ideológico e teórico do processo de aprendizagem; d) apresentar de forma clara os conceitos básicos das disciplinas escolares; e) suprimir quaisquer manifestações de formalismo no conteúdo e nos métodos de aprendizagem; f) utilizar as formas e métodos ativos de aprendizagem.

A Atividade de Estudo, para o autor, propicia ao aluno assimilar os modos de reprodução dos conhecimentos teóricos por meio de ações de estudo voltadas para a resolução das tarefas de estudo. Ao resolvê-las, os escolares assimilam o pensamento teórico através da ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, eles aprendem um modo generalizado de solucionar tarefas e a assimilação ocorre por intermédio da passagem do pensamento particular para o universal. Assim, as condições adequadas para se formar nos alunos a Atividade de Estudo, devem ter, como conteúdo, o pensamento teórico, uma expressão, segundo Davidov (1986[1988]), usada para significar uma combinação unificada da abstração substantiva, da generalização e de conceitos teóricos.

Durante a realização das pesquisas experimentais, foram estabelecidos os componentes fundamentais do pensamento teórico, da reflexão, da análise e do plano de ação interno, e seus desfechos tiveram um efeito estimulante na prática escolar. A partir das análises realizadas nos textos de Davidov, no período de 1979 a 1998, constatamos que a estrutura da Atividade de Estudo passou por três momentos. O primeiro momento ocorreu no início da década de 1980, na qual se demonstrou que a estrutura geral da Atividade de Estudo estava interligada entre si pelos seguintes componentes: 1) situações de estudo (tarefas de estudo); 2) ações de estudo; 3) ação de controle e; 4) ação de avaliação, evidenciando estar em conexão com a concepção de sujeito das ações cognitivas.

Num segundo momento verificamos que a estrutura da Atividade de Estudo na perspectiva de Davidov (1986[2019]) sofreu alterações em relação à



proposta anterior, sendo reformulada da seguinte maneira: necessidades, motivos, tarefas, ações e operações de estudo que compõem essa tarefa, controle e avaliação, demonstrando nesse período que a evolução do pensamento do autor estava ligada ao sujeito das necessidades e motivos.

Essa alteração se deu devido ao acréscimo de um novo componente: os motivos cognitivos de estudo. Essa adição teve grande importância pois determinou que a Atividade de Estudo não se iniciava com o enunciado externo de uma tarefa por parte do professor, mas pela redefinição da mesma por parte do aluno a partir da formação dos interesses cognitivos que têm como objetivo a assimilação dos modos generalizados de ação no campo dos conceitos científicos.

Apesar dos avanços com relação a estrutura da Atividade de Estudo, na década de 1990, surgiram problemas teóricos e metodológicos no desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo, que requisitavam análise. De acordo com Davidov (1991[2019]), a teoria da Atividade de Estudo estava incompleta, pois ainda precisava de aprimoramento. Os representantes do sistema não tinham levado em consideração um problema complexo: o lugar que as emoções ocupam durante o processo de formação da Atividade de Estudo, e a sua relação com os processos cognitivos.

A ausência de unidade entre os processos cognitivos e emocionais na teoria da atividade psicológica geral contribuiu para a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura da Atividade de Estudo. Assim, em um terceiro momento, Davidov (1998[2019]) assume a estrutura da atividade de Leontiev (1975): necessidades, tarefas, ações e operações, mas a amplia por compreender que a estrutura da atividade não podia ser exclusivamente psicológica, dado seu caráter multidisciplinar, no qual o desejo exercia importância fundamental, por isso a importância de introduzi-lo.

Logo, Davidov (1998[2019]) estabeleceu os componentes da nova estrutura geral da atividade: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executá-las, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) controle e avaliação. Nesse período ficou

nítida a relação da estrutura da Atividade de Estudo com a concepção de sujeito das emoções. Entretanto, apesar dessa grande contribuição com relação à nova estrutura psicológica geral da atividade, a Atividade de Estudo não foi, naquele período, beneficiada com as contribuições do referido autor, pois era preciso descobrir como o desejo se transformava em necessidade natural da pessoa.

Salientamos na conclusão da dissertação, que se faz necessário analisar as características internas da formação dos componentes estruturais da Atividade de Estudo, a compreensão das tarefas de estudo, das ações de estudo, de controle e de avaliação, bem como da esfera das emoções do sujeito da atividade. Porém, acreditamos que a teoria da Atividade de Estudo, na perspectiva de Davidov, pode contribuir, futuramente, com intervenções para a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem realizados no interior das salas de aula das escolas brasileiras, sem desconsiderar as características e as exigências concretas desse contexto.

## Referências

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. *Aprendizagem Desenvolvimental: Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>.

DAVIDOV, V. V. As perspectivas de desenvolvimento da teoria e prática da atividade de estudo. Relatório apresentado em Amsterdam, 9 de outubro de 1992, pelo professor Maksimov. Tradução de Andrei Mischchenko. p. 44-54. Disponível em: [https://psyjournals.ru/files/85765/monograph\\_davydov.pdf](https://psyjournals.ru/files/85765/monograph_davydov.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

DAVIDOV, V. V. *Sobre o conceito do ensino desenvolvimental*. *Sat. artigos*. Sib. Instituto de Ensino Desenvolvimental. Tomsk: Peleng, 1995. (Biblioteca de desenvolvimento de formação/sob total de Ed Davydov e V. Repkina, n. 13, Ed. Série listada na p. 144). Disponível em: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_4/v4\\_nl\\_repkina.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_nl_repkina.htm). Acesso em: 17 dez. 2018.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental. (1996/1998). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 249-266. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. (1991). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 235-248. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo dos escolares. (1986). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 215-234. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança pequena na fase escolar. (1980). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 175-190. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. O conceito de Atividade de Estudo dos Estudantes. (1981). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-213. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos escolares de menor idade. (1979). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 171-173. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. (1996). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 267-288. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. *Problems of Developmental Teaching: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research (Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia)*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Soviet Education, v. 30, n. 9, set. 1988.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalização na aprendizagem*. Moscou: Pedagogia, 1972.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. (1998). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 289-300. DOI:

<https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования* (Problemas da aprendizagem desenvolvimental: Experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental). Moscou: Pedagógica, 1986[1988].

DAVIDOV, V. V. *Теория развивающего обучения* (A teoria da aprendizagem desenvolvimental). Moscou: Intor, 1996.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de Atividade de Estudo dos escolares nas series iniciais do nível fundamental. (1981). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-213. DOI:

<https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ZUCKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental como sujeito da atividade de estudo. (1992). In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 239-254. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. (1971). In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-433-9>.

GONZÁLEZ REY, F. L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas: Alínea, 2017.

LEONTIEV, A. N. Estructura general de la actividad. (1975). In: LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985. p. 82-100.

PUENTES, R. V. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 68-125. DOI:

<https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

PUENTES, R. V. *Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento*. Educação Pública, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 12 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.7454>.

ZUCKERMAN, G. A. *A objetividade da atividade de estudo conjunta*. Vopr. psicol., Moscou, n. 1, p. 41-49, 1990.

ZUCKERMAN, G. A. *Por que as crianças aprendem juntas?* Moscou: [s. n.], 1985.

Recebido em junho de 2020.  
Aprovado em novembro de 2020.

## Resumo

AMORIM, Paula Alves Prudente. *Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin*. 105f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

*Paula Alves Prudente Amorim*<sup>1</sup>

O presente texto é uma versão parcial e revisada do terceiro capítulo da dissertação de mestrado (AMORIM, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.<sup>2</sup> O trabalho está vinculado as pesquisas realizadas no interior do Gepedi sobre Teoria da Atividade de Estudo (PUENTES, 2017, 2019a, b, c, d, e, f; CARDOSO, 2020; LOPES, 2020; CARCANHOLO, 2020; PUENTES; LONGAREZI, 2019, 2020, 2021; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018).

O objetivo geral do presente resumo é apresentar os resultados mais importantes da análise realizada sobre o progresso teórico-metodológico do pensamento e da obra de Repkin em relação à teoria da atividade de estudo, a partir da avaliação das contribuições do autor para o desenvolvimento da teoria com foco nos seguintes aspectos: a) objetivo da atividade de estudo, b) conceito de atividade de estudo, c) conteúdo da atividade de estudo e, d) estrutura da atividade de estudo.

V. V. Repkin (1927), mesmo sendo considerado a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no Brasil era um

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo do PPGED da UFU e professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais, no Colégio Gabarito, com experiência na área da Educação há mais de quinze anos. Desde 2015, integra o GEPEDE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-567X>. E-mail: [paulaped.alves@yahoo.com.br](mailto:paulaped.alves@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Orientador Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5504>.

autor praticamente desconhecido até poucos anos atrás.<sup>3</sup> Porém, a suas contribuições foram e ainda são significativas no campo da teoria e da prática da aprendizagem desenvolvimental, assim como, para o fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi líder durante décadas (PUENTES; AMORIM; CARDOSOS, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM 2018, 2019). Além disso, estabeleceu novos grupos e laboratórios em outras repúblicas soviéticas, bem como ajudou V. V. Davidov a fundar a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, da qual sempre foi se vice-presidente (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

### ***1. O objetivo da atividade de estudo na perspectiva de V. V. Repkin***

Uma das particularidades fundamentais da estrutura da Atividade de Estudo está relacionada com seu objetivo ou meta. O propósito desse tipo específico de atividade humana é transformar o indivíduo em sujeito da ação, introduzindo “modificações preestabelecidas no próprio sujeito” (ELKONIN, 1960[2019], p. 153), em lugar de transformar o objeto com os quais atua. Repkin, em colaboração com sua filha Natálya V. Repkina (REPKIN; REPKINA, 2019b), com base nas pesquisas de Elkonin e Davidov sobre a Atividade de Estudo, aprofundaram a análise dos objetivos da aprendizagem, colocando o grupo de Kharkov na vanguarda no âmbito nacional a respeito desse aspecto particular e relevante.

Suas pesquisas comprovaram que o objetivo da Atividade de Estudo deveria ser, além do “desenvolvimento do pensamento em si”, o “desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 35). Como se pode notar, a interpretação sobre o objetivo da Atividade de Estudo, feita por Repkin e a sua equipe de Kharkov, difere um pouco do grupo de Moscou liderado por Davidov. Enquanto que para Davidov (1996) o objetivo principal da Atividade de Estudo era o desenvolvimento do aluno como sujeito da atividade, por

---

<sup>3</sup> Apenas um único texto de V. V. Repkin tinha sido publicado no país, até o ano de 2018, a saber, REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

intermédio da formação do pensamento teórico; para Repkin era isso mesmo, mas no sentido contrário: o desenvolvimento do pensamento teórico, por intermédio da formação do sujeito integral. Dessa forma, o “seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo, realizado principalmente fora da escola” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p.39).

## **2. O conceito de atividade de estudo na perspectiva de V. V. Repkin**

O conceito de Atividade de Estudo tem como princípios a unidade dialético-materialista da psique e da atividade (Rubinstein, Leontiev), a teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e outros). Seguindo essa linha, Repkin reconstrói os passos dados na direção dessa definição, permitindo-lhe avançar na elaboração de uma posição própria. Em seu artigo intitulado *O conceito de Atividade de Estudo*, Repkin (1976[2019b], p. 313) escreveu que a atividade de estudo na “maioria das vezes [...] é substituída pelo conceito de ensino”.

Segundo ele, a aprendizagem vinha sendo considerada apenas como “um tipo de atividade” da pessoa, isto é, como uma forma de desempenho comparável às outras formas de desempenho individuais típicas, podendo ser explicada a partir simplesmente das leis da formação dos reflexos condicionados, ou como um processo psíquico com seus mecanismos nervosos correspondentes. Repkin (1976[2019b],) observa que, assim entendido, o mecanismo da aprendizagem nivelaria a atividade da pessoa àquela do animal. Na condição de um tipo de desempenho qualquer, a aprendizagem se resumiria ao rebaixamento do estado de incerteza do sujeito e à elaboração de programas comportamentais de tomada de decisão. Deste modo, ainda que a ideia de aprendizagem continuasse a valer no contexto escolar e educacional, em se tratando do indivíduo, o que na prática ocorre é a pura e simples “assimilação” (REPKIN, 1976[2019b], p. 314).

Repkin entendia a aprendizagem como uma forma de atividade “específica”, distinta das demais formas de desempenho do indivíduo. O



mecanismo por detrás da aprendizagem, propriamente dita, estaria muito além daquele do condicionamento a partir de reflexos. Para ele, em vez disso, a aprendizagem era uma atividade, principalmente, de “assimilação da experiência histórico-social” (REPKIN, 1976[2019b], p. 314). Esse é o aspecto que levou a teoria da atividade de estudo a um outro nível do seu desenvolvimento, destacando-a das demais teorias do sistema.

Sendo assim, o principal desafio para o desenvolvimento psicológico da atividade de estudo era “compreendê-la como uma forma especial de desempenho social do sujeito” (REPKIN, 1976[2019b], p. 315). Deve-se começar esclarecendo qual é a “função social específica” da Atividade de Estudo, dando precedência à análise sociológica em relação àquela psicológica. Quais são as demandas sociais que esse tipo de atividade visa satisfazer? Segundo Repkin, a atividade de estudo não podia ser resumida na forma da transmissão para as novas gerações dos conhecimentos e das habilidades necessárias à participação no trabalho, pois entendia que isso podia acontecer na própria atividade produtiva, ainda quando se considera o processo histórico de complexificação crescente do trabalho. Com a intenção de responder a esse questionamento, disse Repkin (1976[2019b], p. 316):

[...] a necessidade social a qual se busca satisfazer com a Atividade de Estudo, consiste não na transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos, em geral, para as novas gerações, e sim em provê-las com os *conhecimentos científicos* como premissa universal para se dominar os diferentes modos de atividade de trabalho.

Com isso, pode-se diferenciar a atividade de estudo tanto da atividade de trabalho quanto da atividade cognitiva. Enquanto por meio do trabalho se produzem as condições materiais de vida e na cognição (ou atividade teórica) os conhecimentos científicos, na atividade de estudo, por sua vez, são produzidos os modos de aquisição dos conhecimentos científicos e dominados os diferentes modos de trabalho.

A Atividade de Estudo tem, assim, a função de inserir a criança em uma forma de atividade expressamente coletiva, promovendo a sociabilidade

das novas gerações, que, durante a trajetória dos seus estudos, desenvolvem, também, os valores morais e as normas sociais. Como explica Repkin (1976[2019b], p. 318):

[...] a Atividade de Estudo é o primeiro tipo de atividade socialmente padronizada com que se defronta a criança. A sociedade define oficialmente as exigências sobre o conteúdo da Atividade de Estudo, sua intensidade, sobre seu “produto” final; ela cria as condições (econômicas, jurídicas e outras) necessárias para sua realização; sanciona e estima seus resultados. Em outras palavras, a Atividade de Estudo não é um assunto particular do indivíduo, ela, desde o início, intervém como uma das suas funções sociais mais importantes.

### ***3. O conteúdo da atividade de estudo na perspectiva de V. v. Repkin***

O conteúdo da atividade de estudo pode variar significativamente a depender do ponto de vista do autor que sustenta a ideia no interior da teoria. Davidov, por exemplo, considerava que o conteúdo principal da atividade de estudo devia ser a introdução dos conceitos teóricos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico. Por meio do conceito de “modo generalizado da ação”, que refletia uma ideia precisa do papel do conhecimento teórico no desenvolvimento da psique, Davidov pretendia justificar o uso dos conceitos teóricos desde o início da escolaridade.

Repkin (REPkin; REPkina, 2019b, p. 42-43), por sua vez, discordava, em parte, da posição de Davidov. Considerava ser mais correto falar sobre generalização como um modo de ação, no qual a base objetiva de todo um gênero de modos de um mesmo tipo é generalizada no conceito. Para ele, “nem todo conceito científico resume as bases substantivas das ações” e, assim, “a função mais importante dos conceitos científicos é fixar a essência de um sistema particular e as leis de seu funcionamento, desenvolvimento e mudança” (REPkin; REPkina, 2019b, p. 43).

Isso foi observado nos primeiros experimentos que Repkin implementou nos programas de “língua russa, matemática, física, leitura, os quais no decorrer de mais de 10 anos vêm sendo praticados nas classes iniciais da escola n. 17 da cidade de Kharkov” (REPkin, 1978[2019e], p. 354). Nesses programas, o

conteúdo foi desenvolvido a partir de complicações próprias na aprendizagem do russo e da matemática, como, por exemplo, a dificuldade de escolher uma letra russa para denotar um som de vogal. Para enfrentá-las, primeiro os alunos dominaram o conceito, podendo começar “com uma conversa introdutória, durante a qual foram explicados, aos alunos, além do conteúdo da tarefa, os requisitos para sua solução e o sistema de codificação” (REPKIN, 1968[2019a], p. 305). Depois, definiram os modos generalizados de ação. Isso foi percebido em um experimento em que aquelas “tarefas estabelecias na fase teórica motivaram as atividades dos sujeitos, dando-lhes uma orientação cognitiva [...]. O resultado dessa etapa foi a identificação total da base orientadora do sistema de ações que garantem a solução da tarefa original e a formação [...] de todos os componentes desse sistema” (REPKIN, 1968[2019a], p. 305).

A aprendizagem foi construída, em seguida, com base na definição concreta desse modo generalizado. No caso da aprendizagem de matemática, foi proposto aos alunos, de início, o conceito de número, relacionando tamanho e medida. Com base nesse conceito, os alunos dominaram o sistema numérico. A noção de número define o modo generalizado das operações matemáticas. A aprendizagem se deu, depois, com a definição concreta desse modo generalizado aplicado a cada uma das quatro operações. O cumprimento dessas ações, segundo Repkin e Repkina (2019b, p. 45):

[...] garante o desenvolvimento dos alunos como sujeitos de ação prática e, ao mesmo tempo, muda o significado pessoal das operações mentais que eles realizam no processo de execução de tais ações. Se, no início, essas operações forneciam o modo necessário de ação, então, à medida que as dominavam, os alunos ficavam cada vez mais convencidos de que haviam ampliado suas possibilidades de ação independente como sujeitos, o que significou uma mudança fundamental na motivação das ações de aprendizagem. Nesse momento, elas estavam começando a ser realizadas pelo aluno não para obter resultados práticos, mas para expandir suas capacidades como sujeitos.

Deste modo, os alunos conseguem realizar a atividade voltada para o que Repkin chamou de autotransformação do sujeito. Além disso, ficou claro que, para ele, somente a necessidade cognitiva não garante a atividade, ou

seja, não leva o aluno a estudar gramática ou matemática. É necessário, também, a mudança nos motivos da aprendizagem para que ocorra a transição dos alunos de um estágio de desenvolvimento para outro. Segundo Repkin (1997[2019f], p. 381), “os motivos cumprem uma dupla função”, por um lado, “de estímulo”; pelo outro, “a função de formação de sentido que aporta à atividade do homem um sentido pessoal, individual”.

Cabe ressaltar que, neste processo, a interação do professor com os alunos deve ser alinhada, pois, “o professor é o responsável por cuidar da necessidade de os alunos realizarem uma situação de dificuldade para que, posteriormente, ela se torne uma situação-problema” (MARCO; LOPES; CEDRO, 2019, p. 464), passando “da cooperação de ações no processo de solução de tarefas específicas, (...) se transforma em atividade geral, em uma comunicação ‘por motivo’ da aprendizagem” (REPkin, 1978[2019e], p. 360).

#### ***4. Estrutura da atividade de estudo na perspectiva de V. v. Repkin***

Para Repkin (1997[2019]), a construção da atividade de estudo se inicia com a definição de forma mais geral e abstrata do objeto, a que mostra, segundo ele, a sua essência, o modo como ele se constrói e se organiza. Outro elemento importante da estrutura da atividade de estudo é a ação, o processo. Entretanto, Repkin alerta que mais importante do que expor os elementos estruturantes dessa atividade, um a um, é estabelecer a unidade simples desse todo, o seu princípio, isto é, a atividade, a partir da qual se pode melhor representar o sistema de relações desses elementos.

Baseado nos princípios de Leontiev (1972a), Repkin compreendeu a atividade como um “sistema de ações”, não como se fosse uma ação isolada. Neste sentido, como lhe ensinou Leontiev, uma atividade pressupõe sempre a realização de uma série de objetivos interligados entre si, isto é, um conjunto de “metas parciais” que, enquanto tais, mobilizam ações igualmente parciais. Mas, essas “metas parciais” são distinguidas por Leontiev (1972b) da “meta global” da atividade que para Repkin (1977[2019d], p. 350) determina os modos de solução de todas as tarefas parciais em relação a esse sistema”. A característica principal

dessa “meta global” é o fato de estabelecer um “motivo consciente” e pôr em curso, assim, uma ação consciente, sendo então definida como o “motivo-meta”. A atividade pensada a partir do seu motivo-meta é o que define, para Repkin, a unidade estrutural da atividade:

Justamente esse ato da atividade, esse *sistema de ações*, por meio do qual se realiza o “motivo-meta” [...] é a sua autêntica unidade estrutural em cujo âmbito podem ser postos em evidência seus elementos-componentes e estabelecidas as relações entre eles (REPKIN, 1976[2019c], p. 324).

Questão fundamental da atividade de estudo passou a ser, portanto, a definição das metas da atividade. Segundo Repkin (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 1975[2019], p. 332), a tarefa de estudo “significa, antes de tudo, a definição da meta da atividade que virá a seguir, isto é, uma percepção exata daquele conteúdo que deve ser assimilado”. Leontiev (1972b) já havia notado que tais metas não podem ser inventadas, muito menos arbitrariamente propostas aos alunos, pois elas nascem das circunstâncias objetivas da vida e não são tornadas conscientes automaticamente e de uma hora para outra.

O problema, segundo Repkin, era que na atividade de estudo necessariamente o aluno recebe a meta de sua atividade de fora, pronta, do professor e do livro didático, mas, apesar disso, a mesma não pode ser percebida pelo sujeito apenas como exigência externa. “Para atuar na função de meta real da atividade, essa exigência deve ser *aceita* pelos alunos” (REPKIN, 1976[2019c], p. 324). Nesse sentido, a definição das metas da atividade de estudo precisa lidar, primeiro, com o problema da sua aceitação pelo sujeito.

Resolvida a questão da aceitação da meta, o passo seguinte é compreender o “sistema de ações” que asseguram a sua real obtenção. Cabe a ele correlacionar as ações a serem executadas e orientar o ato global da atividade de estudo em vista do seu motivo-meta final, que é “a assimilação de um conceito (ou de um modo de ação)” (REPKIN, 1976[2019c], p. 326). Nesse sentido, a meta de estudo é a assimilação dos modos de obtenção dos conceitos, ou das condições e leis da origem dos conceitos, o que requer o desmembramento da tarefa de estudo em

uma série de tarefas auxiliares que pressupõem os modos de alcançar todo um sistema de metas intermediárias.

No processo de assimilação do conteúdo do conceito ou do modo de ação, o objeto estudado passa por uma *transformação*, tornando-se, primeiro, em um conjunto de relações teóricas, “fundamento geral da solução de uma série de tarefas cognitivas e práticas” (REPKIN, 1976[2019c], p. 326). A partir daí o próximo passo é a construção do “modelo material”, de uma espécie de sinalizador que demarca uma relação específica, permitindo o estudo das propriedades e a descoberta das condições e formas de solução de uma certa tarefa cognitiva. Esse modo de ação, por fim, é concretizado nos vários tipos de tarefa do mesmo gênero.

Algumas ações do processo de assimilação do conceito são responsáveis pela realização bem-sucedida da atividade de estudo, como é o caso da ação de controle, que, por isso, não se realiza na qualidade de ação independente (REPKIN; REPKINA, 2007[2019], p. 428). Essa é uma ação que vai além da simples atenção, pois exige um nível alto de desenvolvimento, uma tomada de consciência completa dos modos de suas ações pelo sujeito. Assim, o foco do controle não deve estar apenas no resultado, mas nos modos de sua obtenção, portanto, “o controle é realizado, sobretudo, com base nos resultados *presumíveis* das ações de estudo, executadas apenas no plano mental, isto é, adquire um caráter de controle de preferência” (REPKIN, 1976[2019c], p. 327).

Associada à ação de controle está a de avaliação, que, segundo Repkin, tem a função de despertar no aluno o interesse pelo resultado do seu motivo-meta final, se o produto da Atividade de Estudo foi conforme ou não ao motivo-meta. Repkin (1976[2019c], p. 327) ressalta, porém, que não se trata ali de “uma constatação formal”, mas sim de “uma análise substancial, qualitativa dos resultados da Atividade de Estudo e a confrontação com a sua meta”. Se o resultado e a meta coincidirem, será um sinal de que a tarefa de estudo de fato foi concluída, deixando o aluno pronto para uma nova tarefa, mas, se isso não aconteceu, sentiria-se estimulado a voltar às ações de estudo e seu controle.

Contudo, Repkin (1976[2019c], p. 328) deixou claro que com esse elenco de etapas sucessivas (tarefa de estudo, ação de estudo, ação de controle, ação de avaliação), apenas poderia ser designado um modelo abstrato da atividade de estudo, incapaz, portanto, de expressar os fatos concretos. Na prática, essa atividade se constrói a partir de uma estrutura dinâmica e não linear de ações. As etapas, concebidas nessa sequência, se dão, também, nos diferentes estágios da tarefa de estudo, da sua resolução e avaliação, de maneiras distintas e complementares umas às outras: “uma mesma ação de estudo se executa nos diversos estágios do ato da Atividade de Estudo, interagindo com outras e alterando seu conteúdo e funções” (REPKIN; REPKINA, 2007[2019], p. 428).

Em fim, só é possível avaliar a verdadeira dimensão das contribuições teóricas e metodológicas de V. V. Repkin para a teoria da aprendizagem desenvolvimental, para o sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin e, sobretudo, para a atividade de estudo, caso essa análise seja realizada em seu contexto. Foi isso que a dissertação de mestrado procurou realizar e cujos resultados não podem ser apresentados aqui por falta de espaço.

Esperamos que a análise apresentada aqui seja suficiente para evidenciar que V. V. Repkin pode ser considerado um dos intelectuais mais importante da teoria da aprendizagem desenvolvimental. Sua contribuição foi significativa tanto no campo da teoria, como na prática da aprendizagem desenvolvimental, assim como para o fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi líder durante décadas. Seus aportes mais relevantes estão associados ao estudo sobre o desenvolvimento da atividade criativa nos alunos, cujo foco não era apenas o desenvolvimento do pensamento em si, mas a promoção do desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem.

Como já foi dito no início e no decorrer deste trabalho, a atividade de estudo é uma teoria aberta e em desenvolvimento, requerendo ainda um aprofundamento teórico e, principalmente, o desenvolvimento de sua prática. Fica aqui, como intenção para os nossos próximos trabalhos, a necessidade de continuar aprimorando os estudos iniciados, entre outros, por V. V. Repkin.

## Referências

AMORIM, P. A. P. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. 105f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. 2020. 267 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>.

CARDOSO, Cecília G.C. Aprendizagem desenvolvimental: Atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. PPGED/UFU (*Dissertação*). 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29765/1/AprendizagemDesenvolvimentalAtividade.pdf>.

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

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. (1960). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 149-158.

LEONTIEV, A. N. *Problemas do desenvolvimento da psique*. 3 ed. Moscou: Izd-vo Mn-ta, 1972a, 574p.

LEONTIEV, A. N. O problema da atividade na psicologia. *Questões de Filosofia*, Moscou, n. 9, 1972b, p. 95-108.

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade. 2020. 170 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>.

MARCO, F. F. de; LOPES, A. R. L.V.; CEDRO, W. L. A formação de professores no sistema Elkonin-Davidov: o contexto russo. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 451-475.

MATVEEVA, N. I., REPKIN, V. V., SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da Atividade de Estudo. (1975). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 331-342.



PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958- 2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 12 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 31-53.

PUENTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 55-81.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 83-137.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da teoria da atividade de estudo – TAE (1959-2018). in: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI Andréa Maturano (orgs.) *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. 1ª ed. Uberlândia/Campinas: Edufu, Mercado de Letras, 2019e, p. 123- 159.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015). PUENTES, R. V.; MELLO, S. A, (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2019f, p. 25-52.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). *Linhas Críticas*, Brasília, 24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica a perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, p. 748-771, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: Edufu, 2019, v. 6, p. 287-325.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin–Davidov–Repkin*. Campinas, SP: Mercado de letras; Uberlândia, MG; Edufu, 2019.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia. V. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I. São Paulo: Acadêmica Digital, 2021.

REPKIN, V. V. Organização Psicológica do Conteúdo e da Estrutura da Atividade de Estudo. (1968). In: PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 303-312.

REPKIN, V. V. O Conceito da Atividade de Estudo. (1976). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, p. 313-322.

REPKIN, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019c, p. 323-330.

REPKIN, V. V. A formação da Atividade de Estudo como um Problema Psicológico. (1977). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019d, p. 343-352.

REPKIN, V. V. Formação da Atividade de Estudo nos Estudantes. (1977). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019e, p. 353-364.

REPKIN, V. V. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo. (1997). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019f, p. 365-406.

REPKIN, V. V., REPKINA, N. V. A Questão da estrutura da Atividade de Estudo. (2007). In: PUENTES, R. V., AMORIM, P. A. P., CARDOSO, C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 423-431.