

**SOLANGE DE CASTRO**

**TEORIA DA ATIVIDADE E TEORIA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

**CASCADEL – PR  
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS**  
**DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**SOLANGE DE CASTRO**

**TEORIA DA ATIVIDADE E TEORIA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES**  
**PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

**CASCAVEL – PR**  
**2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ / UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES / CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE DOUTORADO / PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO  
E DE APRENDIZAGEM**

**SOLANGE DE CASTRO**

**TEORIA DA ATIVIDADE E TEORIA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, **área de concentração Sociedade, Estado e Educação**, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

**Orientadora:** Professora Dra. Maria Lidia Sica Szymanski

**CASCADEL - PR  
2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

de Castro, Solange  
Teoria da Atividade e Teoria Desenvolvimental:  
contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico no  
Ensino Fundamental Anos Iniciais / Solange de Castro;  
orientador Maria Lidia Sica Szymanski . -- Cascavel, 2025.  
269 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade  
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Atividade de Estudo. 2. Pensamento Teórico. 3.  
Processos pedagógicos. 4. Teoria da Atividade. I. , Maria  
Lidia Sica Szymanski, orient. II. Título.



**SOLANGE DE CASTRO**

**TEORIA DA ATIVIDADE E TEORIA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA LIDIA SICA SZYMANSKI**  
 Data: 11/09/2025 01:33:17-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Orientador(a) - Maria Lidia Sica Szymanski**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)**

Documento assinado digitalmente  
 **JANE PERUZO IACONO**  
 Data: 10/09/2025 15:46:12-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Jane Peruzo Iacono**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)**

Documento assinado digitalmente  
 **LUCIA TEREZINHA ZANATO TURECK**  
 Data: 14/09/2025 12:23:56-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Lucia Terezinha Zanato Tureck**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)**

Documento assinado digitalmente  
 **ARMANDO MARINO FILHO**  
 Data: 12/09/2025 06:53:44-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Armando Marino Filho**

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**

Documento assinado digitalmente  
 **STELA MILLER**  
 Data: 10/09/2025 14:24:22-0300  
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Stela Miller**

**Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)**

**Cascavel, 5 de setembro de 2025.**

## DEDICATÓRIA

*A todos os estudantes que acreditam que a educação é elemento de transformação de si mesmo e da sociedade, na busca da reconstrução do humano em nós e da minimização da barbárie.*

## AGRADECIMENTOS

### **Aos meus pais,**

Aparecida e Aristóteo (*in memoriam*).

Minha querida mãe que, mesmo analfabeta, desde meu primeiro ano escolar, com sete anos de idade, teve como missão cotidiana olhar meus cadernos e incentivar-me na realização das tarefas escolares.

Meu querido pai teve como escolaridade o Segundo Ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, mas foi o suficiente para alfabetizar-me antes que eu chegasse aos bancos da escola.

Quase todas as tardes ao chegar do trabalho, mesmo cansado devido ao trabalho pesado realizado durante o dia, tinha ânimo e disposição para sentar-se ao meu lado, pedia-me com carinho para que eu alcançasse o papel branco que embrulhava o pão que comprara pela manhã na quitanda, ou então o papelão que servia como suporte do pequeno espelho com a moldura laranja, com a ajuda do qual barbeava-se todos os dias em um hábito matinal. Caderno não havia, mas o papel branco que embrulhava o pão, o papelão do verso do espelho, a sabedoria e a paciência do meu pai tornaram-se elementos substanciais para a minha alfabetização, a qual aconteceu de maneira leve e carinhosa. Meu pai traçava letras e números e eu com muita atenção, depois de um longo período, comecei a escrever meu nome, ler palavras e contar os números. Muito obrigada, mãe! Muito obrigada, pai! Se vida ainda tivessem, com certeza sentiriam-se orgulhosos com o meu título.

### **Ao meu filho,**

Obrigada por compreender a minha ausência como mãe. Te amo, Ju.

### **Ao meu companheiro,**

Adilson, muito obrigada pelo apoio e companheirismo dedicado a todos esses anos de muito estudo. Te amo.

### **À minha orientadora,**

Professora Doutora Maria Lidia Sica Szymanski, muito obrigada por ter acreditado em mim desde o início, mesmo sabendo que eu não teria o tempo todo

disponível para os estudos, uma vez que, na condição de professora da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná, não me foi concedido o afastamento para cursar o doutorado. Muito obrigada por partilhar comigo seus conhecimentos com dedicação e carinho. Obrigada por caminhar comigo em busca do meu grande sonho, ser doutora em educação.

**Aos meus colegas,**

Do Grupo de Pesquisa “Aprendizagem e Ação Docente” – GPAAD, e a professora doutora Jane, muito obrigada por me oportunizar a participar das ricas discussões teóricas, aprendi muito com todos vocês. Que nossas amizades se tornem profícuas.

**Aos meus colegas,**

Do Grupo de Pesquisa “A Teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem” – GEPEA conduzido pelo professor doutor Armando Marino Filho – UFMS, muito obrigada pela partilha do conhecimento científico, que com certeza muito auxiliou-me na compreensão de conceitos teóricos fundamentais para a escrita da minha tese.

**Aos colegas de trabalho,**

Que me apoiaram e ajudaram-me para que eu pudesse concluir minha pesquisa e escrita do meu trabalho.

**À banca examinadora,**

De qualificação e defesa,

Dr. Armando, Dra. Jane, Dra. Lucia e Dra. Stela, pela leitura minuciosa e importantes contribuições para o aprimoramento do meu trabalho.

**Novembro, 2022**

*Diferente dos demais meses do ano,  
Aglomeração organizada por inúmeros golpistas,  
Impedia a passagem dos carros.  
Centenas de pessoas alojadas nas pistas.*

*A primeira, a segunda e a terceira noites  
Em lágrimas, a caminho do colégio,  
Era acalentada pelos colegas  
Por tamanho despautério.*

*Bandeira brasileira hasteada de maneira equivocada.  
Multidão concentrada em clima de festa.  
Caminhões estacionados e pneus queimando.  
Noites de trabalho seguiam indigestas.*

*Esconder o símbolo da escola, bordado na altura do peito,  
Era o que mais doía naquela travessia.  
Professor tratado com preconceito.  
Essa profissão respeito não merecia.*

*Movimento traduzido por uma enorme violência.  
Todo tipo de preconceito ali existia.  
Pessoas sem nenhuma sapiência.  
Deus, Pátria e Família, verdadeira hipocrisia!*

*Expresso na selvageria,  
O motivo de tal manifestação,  
Nada mais seria  
Que a não aceitação*

*Do adeus ao obscurantismo  
Que deu vida e acalento  
Ao nefasto bolsonarismo  
Que se alastrava truculento.*

*Das entranhas da ignorância  
A ditadura renascia,  
A qual sustentava a intolerância  
E a barbárie consentia.*

*Por meio de um ato corajoso e democrático  
Novamente o Brasil renasceu.  
Viva a ciência e a democracia!  
Que novamente se restabeleceu.*

*2025 a democracia permitiu  
Escrever com alegria o verso derradeiro,  
Bolsonaro usando tornozeleira,  
Brasil é do povo brasileiro!*

*Ainda em tempo venho comemorar  
A resposta destemida à democracia,  
Vinte e sete anos de prisão,  
Golpista sem anistia!*

*Solange de Castro*

CASTRO, Solange de. **Teoria da Atividade e Teoria Desenvolvidamental: contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico no Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2025. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

## RESUMO

Esta tese de doutorado em Educação decorre da pesquisa acadêmico-científica desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE-UNIOESTE-Cascavel/PR), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lidia Sica Szymanski, envolvendo o “Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD, vinculado à UNIOESTE-Cascavel/PR e ao Grupo de Pesquisa GEPEA – “Grupo de Estudo e Pesquisa - THC para o ensino e aprendizagem” vinculado à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Três Lagoas. O objeto de estudo pesquisado é a Teoria da Atividade e a Teoria Desenvolvidamental e seu objetivo principal é compreender como os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidamental contribuem para o processo pedagógico como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Busca-se responder a seguinte questão norteadora: como os conceitos propostos pela Teoria da Atividade e pela Teoria Desenvolvidamental podem contribuir para o processo pedagógico como possibilidade de formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico no estudante do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Para esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar como os conceitos fundamentais da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidamental contribuem para a consolidação dos processos pedagógicos no Ensino Fundamental Anos Iniciais; analisar as pesquisas desenvolvidas sobre a Teoria da Atividade e a Teoria Desenvolvidamental, buscando suas contribuições para a análise dos resultados nesta pesquisa; avaliar se processos pedagógicos fundamentados na Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvidamental possibilitam a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A pesquisa bibliográfica debruça-se sobre os seguintes autores: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Vasily Vasilyevich Davidov (1930-1998), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e a pesquisa de campo ocorreu em duas escolas da Rede Pública de um município, localizado no oeste do Estado do Paraná. Organizou-se um processo de formação em grupo, preparando 6 professores, na área da Língua Portuguesa, do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Concomitantemente, desenvolveram-se 96 horas de observação da atuação pedagógica desses docentes em suas respectivas salas de aula nas escolas A e B. Para analisar os resultados dessa pesquisa foram utilizadas as categorias: Atividade de Estudo, Generalização e Pensamento Teórico e Formação de Professores, as quais estiveram presentes durante toda a discussão dos resultados. Neste trabalho de investigação defende-se a tese segundo a qual, o processo pedagógico, apoiado nos conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidamental contribui para a formação da Atividade de Estudo, propiciando a

formação do pensamento teórico nos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, conclui-se que uma característica substancial da Atividade de Estudo é que seu fim não se limita à elemento de mediação de conhecimento, mas a condição de realizar relevantes transformações no psiquismo, ou seja, essa atividade coincide com a modificação da própria pessoa, possibilitando a alteração na sua maneira de agir e de pensar.

**Palavras-chave:** Atividade de Estudo; Pensamento Teórico; Processos pedagógicos; Teoria da Atividade; Teoria Desenvolvimental.

CASTRO, Solange de. **Activity Theory and Developmental Theory: Contributions to the Development of Theoretical Thinking in Early Elementary Education**. 2025. 269 pages. Doctoral Thesis (PhD in Education) – Graduate Program in Education, Area of Concentration: Education, Research Line: Teacher Education and Teaching and Learning Processes, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

## ABSTRACT

This doctoral thesis in Education results from the academic and scientific research carried out within the *Programa de Pós-Graduação em Educação* of the *Universidade Estadual do Oeste do Paraná* (PPGE–UNIOESTE–Cascavel/PR), under the supervision of Prof. Dr. Maria Lidia Sica Szymanski. It involved the *Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD* (UNIOESTE–Cascavel/PR) and the *Grupo de Pesquisa GEPEA – Grupo de Estudo e Pesquisa – THC para o ensino e aprendizagem* (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Três Lagoas). The research object is the *Teoria da Atividade* and the *Teoria Desenvolvimental*, and its main objective is to understand how the concepts of both theories contribute to the pedagogical process as a possibility for the formation of the *Atividade de Estudo* and the promotion of the development of theoretical thinking among students from the 1st to the 5th grades of Elementary School. The guiding question is: how can the concepts proposed by the *Teoria da Atividade* and the *Teoria Desenvolvimental* contribute to the pedagogical process as a possibility for forming the *Atividade de Estudo* and theoretical thinking in students from the 1st to the 5th grades of Elementary School? The specific objectives are: to identify how the fundamental concepts of both theories contribute to consolidating pedagogical processes in the early years of Elementary Education; to analyze previous research on the *Teoria da Atividade* and the *Teoria Desenvolvimental* to support the analysis of this study's results; and to evaluate whether pedagogical processes based on these theories enable the formation of the *Atividade de Estudo* and the development of theoretical thinking among students. The bibliographical research focuses on authors such as Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934), Vasily Vasilyevich Davidov (1930–1998), Daniil Borisovich Elkonin (1904–1984), and Alexei Nikolaevich Leontiev (1903–1979). The field research was conducted in two public schools in a municipality located in the western region of the State of Paraná. A group training process was organized, involving six Portuguese Language teachers from the 1st to the 5th grades of Elementary School. Simultaneously, 96 hours of classroom observation were conducted in both schools (A and B). The analysis of the results was based on the categories *Atividade de Estudo*, *Generalização e Pensamento Teórico*, and *Formação de Professores*, which were present throughout the discussion. The study supports the thesis that the pedagogical process, when grounded in the concepts of the *Teoria da Atividade* and the *Teoria Desenvolvimental*, contributes to the formation of the *Atividade de Estudo*, fostering the development of theoretical thinking among students in the early years of Elementary Education. It concludes that a substantial characteristic of the *Atividade de Estudo* is that its purpose is not limited to mediating knowledge but lies in enabling significant transformations in the psyche — that is, this activity coincides with the

modification of the person themselves, making possible changes in their way of acting and thinking.

**Keywords:** Study Activity. Theoretical Thinking. Pedagogical Processes. Activity Theory. Developmental Theory.

CASTRO, Solange de. **Teoría de la Actividad y Teoría del Desarrollo: Contribuciones al Desarrollo del Pensamiento Teórico en la Educación Primaria Inicial**. 2025. 269 págs. Tesis Doctoral (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Área de concentración: Educación, Línea de Investigación: Formación de Profesores y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad Estatal del Oeste de Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral en Educación se deriva de la investigación académico-científica desarrollada en el Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE–UNIOESTE–Cascavel/PR), bajo la orientación de la Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lidia Sica Szymanski. Participaron el Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente – GPAAD (UNIOESTE–Cascavel/PR) y el Grupo de Pesquisa GEPEA – Grupo de Estudo e Pesquisa – THC para o ensino e aprendizagem (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Três Lagoas). El objeto de estudio es la Teoria da Atividade y la Teoria Desenvolvimental, y el objetivo principal consiste en comprender cómo los conceptos de ambas teorías contribuyen al proceso pedagógico como posibilidad de formación de la Atividade de Estudo y de promoción del desarrollo del pensamiento teórico en estudiantes del 1º al 5º año de la Enseñanza Fundamental. La investigación busca responder la siguiente cuestión orientadora: ¿cómo los conceptos propuestos por la Teoria da Atividade y la Teoria Desenvolvimental pueden contribuir al proceso pedagógico como posibilidad de formación de la Atividade de Estudo y del pensamiento teórico en los estudiantes de los primeros años de la Enseñanza Fundamental? Los objetivos específicos son: identificar cómo los conceptos fundamentales de ambas teorías contribuyen a la consolidación de los procesos pedagógicos en los años iniciales; analizar investigaciones previas sobre dichas teorías para sustentar el análisis de los resultados de este estudio; y evaluar si los procesos pedagógicos fundamentados en tales teorías posibilitan la formación de la Atividade de Estudo y el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes. La investigación bibliográfica se apoya en autores como Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934), Vasily Vasilyevich Davidov (1930–1998), Daniil Borisovich Elkonin (1904–1984) y Alexei Nikolaevich Leontiev (1903–1979). La investigación de campo se realizó en dos escuelas públicas de un municipio ubicado en el oeste del Estado de Paraná. Se organizó un proceso formativo en grupo con seis docentes del área de Lengua Portuguesa, del 1º al 5º año de la Enseñanza Fundamental, y se desarrollaron 96 horas de observación de sus prácticas pedagógicas en las escuelas A y B. El análisis de los resultados se basó en las categorías Atividade de Estudo, Generalização e Pensamento Teórico y Formação de Professores, presentes a lo largo de toda la discusión. El estudio defiende la tesis de que el proceso pedagógico, sustentado en los conceptos de la Teoria da Atividade y la Teoria Desenvolvimental, contribuye a la formación de la Atividade de Estudo, favoreciendo el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes de los años iniciales. Se concluye que una característica esencial de la Atividade de Estudo es que su finalidad no se limita a la mediación del conocimiento, sino que permite transformaciones relevantes en el psiquismo, es decir, dicha actividad coincide con la modificación de la propia persona, posibilitando cambios en su manera de actuar y de pensar.

**Palabras clave:** Actividad de Estudio. Pensamiento Teórico. Procesos Pedagógicos. Teoría de la Actividad. Teoría del Desarrollo.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Pesquisa plataforma CAPES e BDTD .....                                                                      | 29  |
| <b>Quadro 2</b> – Estrutura da Atividade .....                                                                                | 70  |
| <b>Quadro 3</b> – Características dos(as) professores(as) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....             | 143 |
| <b>Quadro 4</b> – Cronograma/Plano de Trabalho para a organização do grupo de estudo .....                                    | 147 |
| <b>Quadro 5</b> – Importância da Educação Escolar no desenvolvimento do psiquismo humano .....                                | 164 |
| <b>Quadro 6</b> – Compreensão da NDA e ZDI pelos professores .....                                                            | 167 |
| <b>Quadro 7</b> – Compreensão dos conceitos de aprendizagem e instrução escolar de acordo com Teoria Histórico-Cultural ..... | 171 |
| <b>Quadro 8</b> – Temas propostos para a formação dos professores .....                                                       | 174 |

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> – Tarefa para os estudantes do 5º Ano – EF .....                                                               | 123 |
| <b>Figura 2</b> – Tarefa para os estudantes do 5º Ano – EF .....                                                               | 123 |
| <b>Figura 3</b> – Tarefa 1 ministrada pela professora 1º Ano, escola B – EF .....                                              | 181 |
| <b>Figura 4</b> – Tarefa 2 ministrada pela professora 1º Ano, escola B – EF .....                                              | 184 |
| <b>Figura 5</b> – Tarefa 1 ministrada pela professora 2º Ano, escola A – EF .....                                              | 186 |
| <b>Figura 6</b> – Tarefa 3 ministrada pela professora 2º Ano, escola A – EF.....                                               | 189 |
| <b>Figura 7</b> – Tarefa 4 ministrada pela professora 2º Ano, escola A – EF.....                                               | 190 |
| <b>Figura 8</b> – Tarefa 1 ministrada pelo professor 3º Ano – escola A – EF .....                                              | 192 |
| <b>Figura 9</b> – Tarefa 1 ministrada pela professora 4º Ano, turma A, escola B – EF .                                         | 194 |
| <b>Figura 10</b> – Tarefa 1 ministrada pela professora 4º Ano, turma B, escola B – EF                                          | 197 |
| <b>Figura 11</b> – Tarefa 1 ministrada pela professora 5º Ano, escola B – EF .....                                             | 199 |
| <br>                                                                                                                           |     |
| <b>Gráfico 1</b> – Referencial teórico metodológico que norteia a práxis docente .....                                         | 153 |
| <b>Gráfico 2</b> – Contato com a Teoria Histórico-Cultural – L. S. Vigotski .....                                              | 156 |
| <b>Gráfico 3</b> – Contato com a Teoria da Atividade – Alexei Nikolaevich Leontiev ...                                         | 158 |
| <b>Gráfico 4</b> – Contato com a Teoria Desenvolvimental – Vasily Vasilyevich<br>Davidov e Daniil Borisovich Elkonin .....     | 160 |
| <b>Gráfico 5</b> – Estudos teóricos ministrados pela mantenedora nos Dias de<br>Estudos e Planejamento/Semana Pedagógica ..... | 162 |
| <b>Gráfico 6</b> – Conceito de NDA e ZDI Inicial e conceito de NDA e ZDI Final .....                                           | 168 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

**CECA** – Centro de Educação, Comunicação e Artes

**CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa

**CEP** – Código de Endereçamento Postal

**CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

**EDUFU** – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

**GEPEA** – A Teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem

**GEPEE** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial

**GPAAD** – Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NAHum** – Núcleo de Alfabetização Humanizadora

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PR** – Paraná

**PRPPG** – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**RCO** – Registro de Classe Online

**SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SEED** – Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná

**TAD** – Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental

**TAE** – Teoria da Atividade de Estudo

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TICS** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UFMS** – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

**UNB** – Universidade de Brasília

**UNESP** – Universidade Estadual de São Paulo

**UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**USP** – Universidade de São Paulo

**NDA** – Nível de Desenvolvimento Atual

**ZDI** – Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                              | <b>21</b>  |
| <b>1 O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PLATAFORMAS CAPES E BDTD ..</b>                                                                   | <b>26</b>  |
| 1.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO.....                                                                                                      | 35         |
| 1.2 GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E PENSAMENTO TEÓRICO ...                                                                            | 38         |
| 1.3 FORMAÇÃO PARA PROFESSORES.....                                                                                                  | 45         |
| <b>2 VIGOTSKI E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>                                                                            | <b>49</b>  |
| 2.1 O NDA E A ZDI COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....                                       | 56         |
| <b>3. A TEORIA DA ATIVIDADE NA PERSPECTIVA DE LEONTIEV .....</b>                                                                    | <b>64</b>  |
| 3.1 A ATIVIDADE ESCOLAR QUE TRANSFORMA A MANEIRA DE PENSAR E AGIR DO ESTUDANTE NÃO CONFIGURA-SE NO ÂMBITO DA NEUTRALIDADE .....     | 81         |
| <b>4 A TEORIA DESENVOLVIMENTAL DA APRENDIZAGEM.....</b>                                                                             | <b>88</b>  |
| 4.1 A CONTRIBUIÇÃO DE ELKONIN PARA A COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO .....                                                       | 94         |
| 4.2 ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES DE DAVIDOV .....                                                                             | 103        |
| <b>5 FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR.....</b>                                                | <b>113</b> |
| 5.1 O PENSAMENTO EMPÍRICO COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO.....                                                  | 125        |
| 5.2 A GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO NA PERSPECTIVA DE DAVIDOV E VIGOTSKI.....                                                         | 133        |
| <b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                                                                                           | <b>141</b> |
| 6.1 SUJEITOS DA PESQUISA .....                                                                                                      | 143        |
| 6.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....                                                                                                   | 145        |
| 6.3 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                                       | 150        |
| <b>7 RESULTADO E DISCUSSÃO .....</b>                                                                                                | <b>152</b> |
| 7.1 ANÁLISE, DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS .....                                                                               | 152        |
| 7.2 O PROCESSO PEDAGÓGICO COMO PRÁXIS DOCENTE.....                                                                                  | 153        |
| 7.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO .....                                                  | 164        |
| 7.4 A COMPREENSÃO DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL E ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE DA CRIANÇA.....                              | 167        |
| 7.5 CONCEITO DE APRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO ESCOLAR DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....                                     | 170        |
| 7.6 PROCESSO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO DO ESTUDANTE..... | 179        |

|                                     |            |
|-------------------------------------|------------|
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b> | <b>205</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>            | <b>214</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>               | <b>227</b> |
| <b>ANEXO .....</b>                  | <b>261</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à linha Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Cascavel-PR. Em seu desenvolvimento, buscou-se **defender a tese** de que o processo pedagógico, apoiado nos conceitos da Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvimental, contribui para a formação da Atividade de Estudo, propiciando a formação do pensamento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para investigar essa tese, estabeleceu-se como **objetivo principal** compreender como os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para o processo pedagógico como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

A motivação para esta pesquisa encontra-se estreitamente relacionada à minha vida profissional. Atuando como docente desde o início do ano de 2001, tanto em escolas privadas quanto na Rede Pública Estadual, meu olhar sempre esteve voltado aos processos pedagógicos com relação ao ensino e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais que possibilitam aos estudantes pensar teoricamente, no sentido de aproximar o conteúdo escolar com a realidade do discente, permitindo a eles não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação da consciência e da personalidade como possibilidade de humanização.

No ano de 2015, ingressei como membro no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE), da UNIOESTE – Campus de Cascavel-PR, e, por meio dos estudos do grupo, aproximei-me da Psicologia Histórico-Cultural. Esse contato com a teoria permitiu-me compreender a educação escolar como um processo que apresenta possibilidades na busca da transformação da sociedade, levando em consideração a vida concreta do sujeito. Para isso, a educação necessita estar alicerçada em caminhos pedagógicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos científicos e, portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes.

Consequentemente, cursando o mestrado no ano de 2018, tive contato com a ciência do desenvolvimento da criança na perspectiva de Vigotski, a qual reforçou a minha preocupação com relação aos processos pedagógicos mediados no âmbito da escola. A teoria vigotskiana, com o seu método próprio de estudo, robusteceu a direção do meu olhar ao problema arraigado no processo de ensino e de desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, Lev S. Vigotski (1896-1934) objetivou estudar a relevância dos processos pedagógicos em relação ao desenvolvimento do psiquismo humano, considerando a importância da atividade no processo pedagógico.

Ao ingressar no Doutorado no ano de 2021, passando a integrar o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e o Grupo de Pesquisa GEPEA, propus-me a estudar outros autores, Leontiev, Elkonin e Davidov, cujos estudos coadunam com a perspectiva dos estudos vigotskianos.

A educação escolar historicamente, com mais afinco nos dias atuais, parece não articular o processo pedagógico ao processo de desenvolvimento do psiquismo superior da criança, o que permitiria a generalização gradativa na maneira de pensar. A psique humana tem sua base biológica, entretanto, o desenvolvimento amplo do pensamento ampara-se nos aspectos sociais desenvolvidos historicamente pela humanidade. Por isso, há necessidade de a escola perceber que os conteúdos memorizados sem significação, sem conexão e descontextualizados da realidade circundante do sujeito fragilizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Dada a importância do ensino escolar, justifica-se uma pesquisa que objetive compreender melhor quais processos pedagógicos, planejados e mediados com o professor, possibilitam a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno. A possibilidade de pensar teórica e autonomamente permite ao estudante compreender a realidade que o cerca, o que lhe possibilita buscar o máximo de humanidade para si.

Nessa perspectiva, o que motiva o desenvolvimento desta pesquisa é a **seguinte questão**: como os conceitos propostos pela Teoria da Atividade e pela Teoria Desenvolvimental podem contribuir para o processo pedagógico como

possibilidade de formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico no estudante do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, os **objetivos específicos** dessa pesquisa decorreram do objetivo geral já tratado no início da introdução:

- a) Identificar como os conceitos fundamentais da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para a consolidação dos processos pedagógicos no Ensino Fundamental, Anos Iniciais;
- b) Analisar as pesquisas desenvolvidas sobre a Teoria da Atividade e a Teoria Desenvolvimental, buscando suas contribuições para a análise dos resultados nesta pesquisa;
- c) Avaliar se os processos pedagógicos fundamentados na Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvimental possibilitam a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O arcabouço teórico que sustenta essa investigação parte do princípio da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental, tendo a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético como fundamentos necessários para compreender o desenvolvimento do ser humano como totalidade.

Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) abordava a atividade como método para compreender a natureza social do desenvolvimento da psique humana, trazendo no bojo da Teoria da Atividade a concepção de que o desenvolvimento da criança depende da atividade dela própria orientada pelo adulto.

Para Leontiev (2004), tanto o trabalho quanto a linguagem são atividades intrínsecas ao desenvolvimento do psiquismo humano, basta atentar-se para as formas que envolvem a “estrutura da atividade”, as quais se modificam nas relações coletivas de trabalho. Os homens guardam uma dada experiência de atividade e conhecimento que é transmitida de geração em geração pela comunicação.

Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), avançando na Teoria da Atividade, esclarece as atividades cruciais em cada período do desenvolvimento psíquico,

propondo o conceito de Atividade de Estudo para a fase em que a criança vai adentrado no Ensino Fundamental.

A Teoria Desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, essa teoria desenvolveu-se associada à Psicologia Histórico-Cultural, a partir da qual retoma o conceito de atividade. Os fundamentos primordiais dessa teoria radicam-se nos pressupostos teóricos propostos pelo marxismo, levando em consideração os aspectos histórico-sociais do desenvolvimento das funções psíquicas da criança. A essa base teórica, foram trabalhos relevantes na construção da Teoria Desenvolvimental os estudos de Vigotski e Rubinstein a respeito do papel da educação e da aprendizagem no desenvolvimento, os princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética – principalmente o princípio da unidade entre a atividade psíquica e a atividade material (S.L. Rubinstein e A. N. Leontiev) – e a teoria psicológica da atividade de Leontiev.

Portanto, para a organização do presente relatório de pesquisa, na primeira seção denominada “O Estado do Conhecimento”, realizou-se um extenso estudo por meio das plataformas CAPES<sup>1</sup> e BDTD<sup>2</sup>, buscando temáticas que se aproximassem desta pesquisa, levando em consideração sua fundamentação teórica. A análise das pesquisas selecionadas permitiu estabelecer as categorias que permearam o desenvolvimento do trabalho como um todo, as quais, em seu conjunto, foram utilizadas na discussão dos resultados: Atividade de Estudo, Generalização e Pensamento Teórico e Formação Continuada de Professores.

A segunda seção trata da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende o sujeito a partir de suas funções elementares e sua transformação nas relações sociais. Nesse processo, por meio da atividade (não é qualquer atividade), o homem altera suas relações com o mundo que o cerca, o que possibilita neoformações que permitem o desenvolvimento da consciência e da personalidade, levando em consideração o movimento da realidade concreta.

---

<sup>1</sup>CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *Stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

<sup>2</sup> BDTD – A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

A terceira seção versa a respeito da Teoria da Atividade de acordo com os pressupostos metodológicos de Leontiev. O autor destaca a atividade como possibilidade de formação da consciência e da personalidade. O entrelaçamento entre a atividade externa e interna possibilita o desenvolvimento do sujeito, levando em consideração que a atividade mental não é isolada da atividade prática.

A quarta seção evidencia a Teoria Desenvolvimental da Aprendizagem, apresentando a formação e a estrutura da Atividade de Estudo de acordo com os pressupostos metodológicos de Elkonin. Destacam-se as contribuições de Davidov, aprofundando a relação entre a Atividade de Estudo e a formação do pensamento teórico. A proposta didática embasada na Teoria Desenvolvimental revolucionou a ex-União Soviética nas décadas entre 1960 e 1990.

Na quinta seção, apresentam-se as características que diferenciam o pensamento empírico do pensamento teórico e discutem-se suas implicações na realidade escolar. Destaca-se o debate entre Vigotski e Davidov a respeito da generalização do pensamento.

Na sexta seção, detalham-se os procedimentos metodológicos. Descrevem-se os sujeitos da pesquisa, apresentam-se os instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados, bem como o procedimento para análise dos resultados, os quais constituem a sétima sessão, em que se analisam os dados obtidos e realizam-se sínteses, envolvendo os resultados da pesquisa.

E, nas considerações finais, a partir dos objetivos e indagações iniciais, buscou-se revelar as condições objetivas essenciais à materialização da Atividade de Estudo como ação substancial da formação do pensamento teórico.

Vale destacar que, durante a escrita do trabalho, em partes do texto, a pesquisadora dialoga com a teoria e a realidade concreta que permeia a escrita naquele momento, como possibilidade de aproximar a pesquisa teórica e a realidade circundante.

## **1 O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PLATAFORMAS CAPES E BDTD**

Toda pesquisa parte de um processo inicial de investigação, o qual apresenta como finalidade identificar se o estudo a ser proposto já foi realizado em trabalhos anteriores, tanto no sentido de evidenciar o ineditismo do estudo pretendido em relação às pesquisas já realizadas quanto com o objetivo de averiguar os resultados já obtidos por outras pesquisas sobre o mesmo assunto.

O “estado do conhecimento” refere-se às pesquisas de caráter bibliográfico, realizadas à luz de palavras-chave ou categorias que trazem as características do tema investigado. Esta pesquisa bibliográfica objetivou analisar as produções em relação ao tema escolhido, a partir da investigação nas plataformas de pesquisa CAPES e BDTD. Os catálogos de pesquisa apresentam, como objetivo primordial, a reunião de produções acadêmicas científicas que facilitam a pesquisa e permite um olhar para o avanço da ciência.

Autores, como Soares e Maciel (2000), afirmam não haver diferenças ao se denominar “estado da arte” e “estado do conhecimento”, tais expressões apresentam-se como sinônimas. No entanto, para as autoras Romanowski e Ens (2006), há uma notável divergência entre os dois tipos de pesquisa.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), a pesquisa denominada “estado da arte” proporciona uma investigação de modo mais abrangente, intenta um estudo que favoreça a compreensão de como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área, apoiada em teses, dissertações, artigos de periódicos e publicações, permitindo examinar os temas abordados nos estudos acadêmicos, os referenciais teórico-metodológicos que auxiliam as pesquisas, a relação entre a prática docente e o pesquisador, bem como as contribuições do estudo para a mudança e inovações da prática pedagógica.

Assim, a pesquisa “estado da arte” não se reduz apenas a identificar a produção, permite uma análise mais aprofundada, admitindo a categorização e a revelação dos múltiplos enfoques e perspectivas nas pesquisas estudadas. A investigação que interpela apenas um campo das publicações sobre o tema pesquisado vem sendo designada como “estado do conhecimento”.

Dessa forma, estabeleceram-se alguns critérios para a presente pesquisa, relativa ao Estado do Conhecimento: o tema a ser pesquisado; a triagem do material que foi usado na pesquisa; o discernimento quanto aos descritores; a seleção do banco de dados; o levantamento de Teses, Dissertações e Periódicos catalogados nas plataformas de buscas; a realização da leitura dos resumos e, quando somente o resumo não era suficiente para a compreensão do contexto da pesquisa elencada, realizou-se a leitura da introdução das Teses, das Dissertações e dos Periódicos selecionados a partir dos descritores; a construção de tabelas para separar as pesquisas encontradas; a leitura dos trabalhos científicos localizados no banco de dados que se relacionam com o objeto de pesquisa.

Para realizar a triagem na plataforma CAPES, selecionaram-se os descritores Teoria da Atividade e generalização do pensamento, separados pela letra “e”. Os resultados foram refinados com base na grande área do conhecimento: ciências humanas; área do conhecimento: educação; e área de concentração: educação.

Definiu-se o período entre os anos 2008 até 2023, porque as pesquisas anteriores a 2008 não estavam disponíveis para acesso, por serem trabalhos anteriores à plataforma Sucupira e, o ano de 2023 é o último período anual completo nas plataformas já mencionadas.

Dessa forma, verificou-se no catálogo da CAPES que, das 46 pesquisas realizadas na busca, 42 não possuíam relação com o tema proposto em nossa pesquisa. Portanto foram descartadas por abordarem assuntos tais como: a aritmética modular na formação continuada de professores; a formação continuada de professores que ensinam matemática centrada na resolução de problemas e em processos do pensamento matemático; teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino “tragédia” em livros didáticos de arte; o uso de padrões e sequências: uma proposta de abordagem para introdução à álgebra para alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental; ensino de estatística: análise de uma proposta fundamentada na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental; movimento do pensamento matemático em nível teórico a partir da relação de multiplicidade por estudantes privados de liberdade; pressupostos teórico-metodológicos para o ensino dos conceitos geométricos nos anos iniciais de escolarização; análise dos níveis do pensamento geométrico dos estudantes

interessantes em um curso de licenciatura em matemática na perspectiva de Van Hiele; progressão aritméticas e geométricas: praxeologias em livros didáticos de matemática; projeto ou atividade de ensino e de aprendizagem? Expressões da implantação da proposta curricular do estado de Santa Catarina; ateliê de matemática: um espaço para diálogo e aprendizagem de matemática no Ensino Fundamental; aprendizagem significativa de geometria no 8º ano do Ensino Fundamental: uma experiência além do material instrucional; relações entre a brincadeira de papéis sociais e a motricidade na pré-escola, análise do desenvolvimento de conceitos científicos sobre a teoria da evolução das espécies em alunos do ensino médio.

Nesse contexto, somente três dissertações e uma tese, do total de 46 trabalhos localizados na Plataforma da CAPES, vêm de fato ao encontro do objeto de estudo. Essas produções trouxeram em seus escopos estudos referentes à Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade Desenvolvidora.

Para realizar a triagem na plataforma BDTD do material a ser usado na pesquisa, selecionaram-se os descritores Teoria da Atividade e generalização do pensamento, separados pela letra “e”. Teses e dissertações foram o tipo de pesquisas selecionadas. Nessa plataforma, das 29 pesquisas realizadas, 25 não apresentavam relação com o objeto de estudo, foram descartadas por abordarem assuntos tais como: introdução ao pensamento algébrico: a generalização de padrões, generalização de padrões no Ensino Fundamental, organização do ensino de biologia e o desenvolvimento do pensamento conceitual, Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino “tragédia” em livros didáticos de arte, a função logarítmica por meio de uma sequência didática ao explorar suas representações com o uso do *software* GeoGebra, Introdução às expressões algébricas na escola básica: variáveis & células de planilhas eletrônicas, Ateliê de matemática: um espaço para diálogo e aprendizagem de matemática no Ensino Fundamental, Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva, a robótica educacional como ferramentas para o desenvolvimento da abstração do pensamento computacional.

Diante disso, somente quatro, do total de 29 pesquisas encontradas na BDTD, vêm ao encontro do objeto de estudo, no que tange aos descritores e ao referencial. Dentre elas, estão uma tese e três dissertações, que foram arquivadas

eletronicamente para a leitura na íntegra. Essas quatro produções têm a finalidade de estudar a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Teoria Desenvolvimental e suas relações com o processo de ensino e desenvolvimento do pensamento do estudante.

A leitura e a análise dessas produções permitiram identificar o objeto de estudo de cada pesquisa. Os oito estudos selecionados contribuíram para a sustentação teórica como possibilidade de análise dos dados desta pesquisa. O delineamento adotado possibilitou o processo de síntese do material estudado, apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1 – pesquisa plataforma CAPES e BDTD**

| <b>Título</b>                                                 | <b>Tipo de estudo/Ano/Instituição</b>                                                 | <b>Autor (a) Orientador(a)</b>                          | <b>Perspectiva Teórica e Resultado</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Objetivo Geral</b>                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade de estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico | Dissertação<br><br>2023<br><br>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Allan Alberto Ferreira<br><br>Orientadora: Stela Miller | Os resultados foram discutidos pautados:<br>Teorias: Histórico-Cultural; Teoria da Atividade e Teoria Desenvolvimental<br><br>Constatou-se ao longo desse trabalho que o pensamento teórico se configura como o princípio geral que está presente e regula todo o processo realizado na Atividade de Estudo, enquanto essa se configura como totalidade, cujas categorias do seu modo de existir, medeiam a relação singular/universal e, com isso, possibilitam que seu universal, isto é, o | Objetivou-se por meio de pesquisa bibliográfica, compreender as inter-relações e influências recíprocas entre a atividade cognoscitiva relacionada ao conhecimento teórico-científico e a Atividade de Estudo para o desenvolvimento do pensamento teórico. |

|                                                                                                                                                   |                                                                          |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                   |                                                                          |                                                                                  | <p>pensamento teórico, se desenvolva nos sujeitos singulares que concretizam na tarefa de estudo o movimento de assimilação do conhecimento teórico-científico.</p>                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>A organização do ensino de biologia e o desenvolvimento do pensamento conceitual'</b></p>                                                   | <p>Dissertação<br/>2008<br/><br/>Universidade Estadual de Maringá</p>    | <p>Vanessa Daiana Pedrancini<br/><br/>Orientadora: Maria Júlia Corazza-Nunes</p> | <p>O estudo fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, revelou que os principais motivos que dificultam a aprendizagem de conceitos e processos biológicos residem em um ensino pautado na memorização e fragmentação de conteúdos dissociados do cotidiano dos estudantes.</p>                              | <p>Analisa-se a organização do ensino, pautada nas interações verbais, na história da ciência e em atividades lúdicas, pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual em relação ao mecanismo da hereditariedade nos seus aspectos clássicos e moleculares.</p> |
| <p>As possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico: sentidos e significados produzidos pelos adolescentes e jovens do ensino médio</p> | <p>Tese<br/>2020<br/><br/>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul</p> | <p>Eliéte Zanelato<br/><br/>Orientadora: Sônia Cunha</p>                         | <p>O resultado desse estudo com base na Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Teoria Desenvolvimental apontou como os sujeitos avaliam as ações pedagógicas presentes em seu processo de estudo e se essas facilitam ou dificultam a aprendizagem, condição determinante para o desenvolvimento do pensamento teórico.</p> | <p>Analisa-se, a partir dos sentidos e significados expressos pelos jovens do Ensino Médio e o processo de estudo em que estão inseridos proporciona as condições que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico.</p>                                                                      |

|                                                                                                                                                     |                                                                    |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Aprendizado de conceitos teóricos de contabilidade à luz da teoria da aprendizagem desenvolvimental</p>                                          | <p>Dissertação<br/>2023<br/>Universidade Federal de Uberlândia</p> | <p>Bruno Barbosa de Souza<br/><br/>Orientador: Gilberto José Miranda</p>   | <p>Essa pesquisa ancorada na Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvimental apresentou Como resultado que a utilização dos casos alinhada à base teórica pode promover o aprendizado de conceitos teóricos contábeis. Para isso, pressupõe que os casos sejam estruturados com tarefas de estudo que apresentem informações detalhadas de um determinado contexto, pois esses serão os modos de ação a serem assimilados pelos estudantes.</p> | <p>Problema de pesquisa: “como pode se dar a aprendizagem de conceitos teóricos contábeis utilizando a Teoria da Aprendizagem Desenvolvi mental (TAD)?”. Para responder a esse problema, foram construídos dois artigos que buscaram: (i) identificar as potencialidades e fragilidades dos principais conceitos teóricos apresentados na Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro à luz da TAD; e (ii) analisar o caso para ensino Open Safari buscamos o aprendizado de conceitos contábeis à luz da Teoria da Atividade de Estudo (TAE) e dos elementos que compõem os casos para ensino.</p> |
| <p>O desenvolvimento do pensamento teórico de professores em um contexto de jogos digitais e das tecnologias de informação e comunicação (TICS)</p> | <p>Dissertação<br/>2021<br/>Universidade Federal de São Paulo</p>  | <p>Alex Garcia Smith Angelo<br/><br/>Orientadora: Vanessa Dias Moretti</p> | <p>A partir de referenciais teóricos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os resultados da pesquisa destacaram que os procedimentos técnicos de comunicação/voz e compartilhament</p>                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Essa pesquisa objetivou investigar indícios de desenvolviment o do pensamento teórico de professores que ensinam matemática nos anos iniciais em uma perspectiva de formação</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                        |                                                                  |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                        |                                                                  |                                                                            | o de registro de símbolos pelo caderno digital possibilitados pelas TICs, associados ao trabalho coletivo de professores com a mediação intencional do formador criaram condições para um espaço coletivo de ensino e aprendizagem objetivando o desenvolvimento do pensamento teórico mediado por nexos conceituais da álgebra.                                                                                                                                                                     | continuada e adotando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como instrumentos externos.                                                                                                                                                                                        |
| Desenvolvimento do pensamento algébrico de professores dos anos iniciais em atividade de ensino: o pensamento teórico mediado por conceitos algébricos | Dissertação<br><br>2020<br><br>Universidade Federal de São Paulo | Fernanda Cristina Ferreira Santos<br><br>Orientadora: Vanessa Dias Moretti | A fundamentação teórica esteve voltada para a Teoria Histórico-Cultural, sobretudo as contribuições de Vigotski, Teoria da Atividade, proposta por Leontiev, e Teoria Desenvolvidor , de Davidov. A pesquisa subsidiou um movimento de ascensão no pensamento, do abstrato ao concreto, que levou os professores a desenvolverem um tipo de pensamento mais elaborado, teórico, contando com a mediação de conceitos algébricos, isto é, a pensarem algebricamente. Nesse sentido, houve indícios de | Este trabalho apresentou como objetivo investigar no contexto da formação continuada de matemática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento do pensamento teórico mediado por conceitos algébricos, que entendemos convergir com o pensamento algébrico. |

|                                                                                                                                                          |                                                               |                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                          |                                                               |                                                                       | <p>superação do pensamento empírico e de alterações em seus sentidos pessoais acerca da álgebra e da organização do ensino voltada para o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                  |
| <p>A formação inicial de professoras e professores para a educação infantil e as contribuições da teoria histórico-cultural e da atividade de estudo</p> | <p>Tese</p> <p>2023</p> <p>Universidade Estadual Paulista</p> | <p>Monalisa Gazoli</p> <p>Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima</p> | <p>A pesquisa desenvolvida amparou-se na Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvimental. Apresentou como resultado o desenvolvimento do pensamento teórico possibilita articular teoria e prática, pois o agir é subsidiado pelo pensar que considera, não apenas, o fenômeno observável, mas o conjunto de relações que o constitui. Em síntese, defende-se a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil alicerçada nos princípios da “atividade profissional/de estudo”, a qual possibilita ao futuro profissional condições de conceber e vivenciar a unidade teoria e</p> | <p>O objetivo principal é compreender quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.</p> |

|                                                                                                  |                                                                  |                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                  |                                                                  |                                                                                   | prática, atuando a partir de princípios teóricos decorrentes das ações de generalização, abstração, análise e síntese.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                           |
| Ensino-aprendizagem de estatística nos anos iniciais: um estudo à luz da teoria desenvolvimental | Dissertação<br>2020<br>Pontifícia Universidade Católica de Goiás | Elzilene Maria Lopes de Souza<br><br>Orientador: Duelci Aparecido de Freitas Vaz. | Este estudo fundamenta-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Teoria do Ensino Desenvolvimental e na Teoria da Atividade. O resultado revelou que a apropriação da teoria do ensino desenvolvimental oportuniza uma análise dos fundamentos para o ensino de estatística, tendo como foco a formação dos conceitos como integrados à mediação das relações essenciais entre sujeito e objeto, proporcionando aos alunos um pensamento investigativo e crítico pela análise de dados, além de permitir que o professor associe o ensino de estatística descritiva aos motivos da aprendizagem dos alunos, de modo a possibilitar a apropriação do método de pensamento próprio da estatística pela concepção | O objetivo geral foi investigar e propor uma organização do ensino da matemática na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental para a educação estatística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. |

|  |  |  |                                                                        |  |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |  | histórico-cultural<br>no processo de<br>constituição dos<br>conceitos. |  |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------|--|

**Fonte:** quadro elaborado pela pesquisadora baseado na pesquisa sobre o estado do conhecimento.

A análise das pesquisas selecionadas permitiu estabelecer as seguintes categorias: Atividade de Estudo; Generalização e Pensamento teórico e Formação continuada de professores, que serão apresentadas a seguir.

### 1.1 A ATIVIDADE DE ESTUDO

Ferreira (2023), levando em consideração a Teoria Histórico-Cultural, Teoria Desenvolvimental e a Teoria da Atividade, discutiu a Atividade de Estudo, atividade-guia. Seu estudo objetivou compreender as inter-relações entre o desenvolvimento do pensamento teórico influenciado pela atividade cognoscitiva relacionada ao conhecimento teórico-científico na Atividade de Estudo. O autor destaca que a Teoria da Atividade de Estudo, segundo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, busca ativamente envolver o estudante como sujeito desse processo. Para isso, além de criar no aluno as necessidades e os motivos para o estudo, o pesquisador sistematizou uma sequência dinâmica de diversas ações que compõem a tarefa para, partindo do sensível e fenomênico, analisar, abstrair e sintetizar as particularidades que configuram o objeto de conhecimento, buscando revelar as regularidades internas em relação às externas abstraídas, método esse que chamamos de ascensão do abstrato ao concreto.

Com relação à Atividade de Estudo, Zanelato (2020) destaca que as pesquisas de Leontiev são utilizadas para compreender a atividade humana e a estrutura da consciência, e os estudos de Davidov, principalmente no que tange à Atividade de Estudo, investigam as possibilidades pedagógicas, impulsionando o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, Ferreira (2023) concorda com Zanelato (2020) a respeito da função da Atividade de Estudo e da possibilidade da formação do pensamento teórico.

Souza (2023), apoiado em Freitas e Libâneo (2019) e Puentes (2020), discute o aprendizado de conceitos a partir das análises e reflexões sob a ótica da Teoria da

Aprendizagem Desenvolvimental, destacando que esse processo de aprendizagem exige que o aluno execute tarefas que irão culminar na aquisição do conhecimento, o que inclui os fundamentos teóricos e modos de ação relacionados aos conceitos. Essas são as bases para a Atividade de Estudo, que foca em tarefas de estudo e conteúdos curriculares como componentes do desenvolvimento do indivíduo.

Souza (2023) considera a Atividade de Estudo como a maior contribuição teórica dentro da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD), por possuir fundamentos psicológicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos que permitem a concretização da aprendizagem. A Atividade de Estudo pressupõe que se resolvam tarefas de modo a provocar a formação e a utilização do conceito. Quando um conteúdo é trabalhado em forma de situação-problema, o aluno é levado a compreender sua causa e a solução.

Dessa forma, a Atividade de Estudo não pressupõe a utilização de determinadas técnicas de ensino; seu foco está no processo e no objetivo da aprendizagem. Porém, cabe ao professor selecionar os conceitos importantes e propor meios para que a aprendizagem ocorra (Freitas, 2012). Esse processo, segundo a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, depende de o docente criar situações que estimulem o estudante a articular situações concretas de aprendizagem com conceitos teóricos (Freitas, 2016).

Souza (2023) salienta a importância da Teoria da Atividade de Estudo na formação do pensamento autônomo do sujeito e, amparado em Amorim, Puentes e Repkin (2021) e em Freitas (2016), destaca o planejamento das tarefas de estudo para a formação de conceitos. Propõe que, a partir da Atividade de Estudo, os estudantes devam desenvolver suas próprias necessidades e habilidades, pois a aprendizagem só acontece quando o aluno atua conscientemente, com responsabilidade e de forma ativa e livre. A Atividade de Estudo também possibilita ao professor promover condições para a apropriação de conceitos por parte dos educandos, ampliando suas capacidades psíquicas e sua compreensão crítica da realidade.

Ferreira (2023) e Souza (2023) ressaltam que a educação escolar, quando organizada para transmitir conhecimentos já prontos, limita o estudante à mera descrição aparente da realidade. Na prática isso aparece como: memorizar

conteúdos, copiar ou decorar, e, com isso, restringe o aluno ao nível do pensamento por pseudoconceitos.

Santos (2020) e Ferreira (2023) sublinham que o processo de ensino e a Atividade de Estudo influenciam diretamente na formação da personalidade e no desenvolvimento psíquico do sujeito que aprende. Por isso, defendem que a escola busque um ensino pautado no movimento do pensamento concreto-abstrato-concreto pensado com vistas a desencadear o pensamento teórico.

Nesse sentido, Santos (2020), apoiada em Elkonin e Davidov (1962), afirma que é por intermédio da Atividade de Estudo que a criança desenvolve instrumentos de raciocínio que lhe permitem estabelecer suas relações com a sociedade. Na escola, é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança em idade escolar como dos distintos processos psíquicos.

Em relação à Atividade de Estudo das crianças escolares e sua estrutura, Santos (2020) cita Davidov (1988, p. 165)

[...] o pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivos, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Na mesma direção, a compreensão de Gazoli (2023), em relação à estrutura da “Atividade de Estudo” discutida por Davidov (1988, 2019a, 2019b), Davidov e Márkova (2019), não destoa da compreensão de Santos (2020) e Ferreira (2023). Ambos apresentam a Atividade de Estudo como possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico, mediante ações mentais de análise, síntese, abstração e generalização. Esse tipo de pensamento decorre da formação de conceitos científicos que demanda apropriação de signos culturais, dentre os quais, a palavra, que se caracteriza como símbolo, representa o conceito.

Em síntese, a Atividade de Estudo possibilita ao estudante pensar teoricamente, permitindo investigar o objeto no movimento do pensamento concreto-abstrato-concreto pensado, em que a ascensão do abstrato ao concreto ocorre por meio do processo de análise, abstração e síntese, na busca da essência do objeto estudado.

## 1.2 GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO E PENSAMENTO TEÓRICO

No que concerne ao processo de ações de abstração e generalização, Ferreira (2023) destaca que essas ações são necessárias como processos do pensamento, afastando as partes componentes do objeto para perceber e visualizar o que se assemelha e o que se diversifica, integrando as determinações que possuem identidade em categorias do mesmo tipo. A análise e a síntese aparecem, nesse movimento, como processos que avaliam os efeitos produzidos na inter-relação entre as partes, enquanto as relacionam e unificam de modo sistêmico, estrutural. Tal atividade cognoscitiva do pensamento teórico possibilita encontrar os modos generalizados de ação, isto é, os princípios gerais que, tal como leis, regulam o movimento e funcionamento do objeto como totalidade e suas inter-relações entre as partes que o compõem.

Nesse contexto Pedrancini (2008), apoiado em Vygotsky (2001), destaca a fundamental diferença entre os níveis de formação conceitual. O pensamento por pseudoconceito baseia-se em vínculos concretos, contrariamente ao estágio de conceito, que é estabelecido por meio de discriminações e isolamentos, generalizações, abstrações, sínteses, entre os elementos. Com base nessa problemática, Pedrancini (2008) propõe a realização de estudos posteriores para investigar as diferentes situações e condições de ensino, distinguindo quando uma elaboração é, de fato, um pseudoconceito ou um conceito propriamente dito.

Na formação de conceitos, estão presentes o estabelecimento de relações, a unificação, a generalização, a ordenação e a sistematização. Entretanto, as funções intelectuais empregadas em cada nível de desenvolvimento apresentam consideráveis diferenças. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 180), “[...] como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo mais variado”.

Ferreira (2023), Zanelato (2020) e Gazoli (2023) aproximam o debate a respeito do processo ensino/aprendizagem. Ferreira destaca, entre os problemas pertinentes, que a dificuldade para a promoção do desenvolvimento das capacidades teórico-científicas nos estudantes para pensar teoricamente está relacionada às dificuldades

e à falta de domínio das capacidades teóricas dos professores para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, Zanelato (2020) ressalta que o processo de ensino/aprendizagem de/para adolescentes e jovens, tendo em vista a promoção de suas condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, possibilita ampliar a compreensão desses sujeitos com relação à realidade e a eles próprios, considerando os outros e o mundo que os circundam.

Gazoli (2023), apoiada nos estudos realizados por Leal e Mascagna (2016), afirma que é necessário que o processo educativo seja organizado e planejado com base a favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico, por meio do qual o sujeito possa compreender a realidade social em seu movimento, em suas múltiplas determinações e, a partir daí, exercer uma ação com vistas à transformação dessa realidade. Por essa razão, a expressão educação escolar é compreendida como aquela comprometida com a finalidade de emancipação e humanização, possibilitando o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Apoiada em Duarte (1999), Zanelato (2020) considera que não é a educação que determina a sociedade, que a educação é um segmento da sociedade; entretanto, uma educação de qualidade, que prime pela apropriação de conhecimentos científicos, é capaz de possibilitar uma visão dialética da prática social, o que poderá determinar mudanças externas, ao alterar a realidade social, e internas, por desenvolver as funções psíquicas superiores e, com isso, o pensamento teórico.

Zanelato (2020) estuda em Martins (2011) a importância de levar em consideração a unidade forma-conteúdo-destinatário com relação à prática pedagógica que impulsiona o desenvolvimento do pensamento teórico. A partir dessa base, o pressuposto é que conhecer os sentidos e significados do estudo para os adolescentes e jovens do Ensino Médio das periferias (destinatários) pode oportunizar uma análise do estudo do ponto de vista desse público e de sua realidade concreta, o que permitirá proporcionar indícios de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, objetivando a apropriação de conhecimentos.

O pensamento teórico é aquele que se utiliza de um conjunto complexo de generalizações. Ele se diferencia do pensamento empírico porque parte da gênese, das premissas, buscando desvelar o essencial e as leis e princípios mais profundos que regem o desenvolvimento do objeto de conhecimento. Esse pensamento se

produz em conceitos por meio da síntese essencial, estabelecendo as conexões internas entre as propriedades do objeto e seu desenvolvimento, percebendo-o interconectado com outros objetos.

Ferreira (2023), Pedrancini (2008) e Zanelato (2020) consideram a formação do pensamento teórico como elemento primordial na luta pela compreensão do que de fato seja a educação moldada ao formato do capitalismo. O pensamento teórico desenvolvido possibilita a autonomia intelectual dos indivíduos e sua criticidade nas formas de pensar e interpretar a práxis, envolvendo a análise de novas alternativas para superação dos problemas estruturais atuais ocasionadas pelo capital em sua raiz.

Para Souza (2023), Freitas e Libâneo (2019), Malanchen e Anjos (2018) e Puentes (2020), a formação de conceitos, assim como a TAD (Teoria da Atividade Desenvolvidamental) priorizam o pensamento teórico ante ao empírico. O pensamento teórico é o processo composto por atividades mentais de análise e síntese que o aluno realiza para aprender conceitos teóricos. Ocorre a partir da generalização e abstração substantiva, processos de formação conceitual que devem ser executados pelos sujeitos aprendentes. A generalização substantiva possibilita ao aluno o entendimento a respeito dos atributos substanciais de um objeto, permitindo defini-lo objetivamente e traduzir em palavras a observação da realidade que forma um conceito. Por esse caminho, o aluno entenderá as aplicações dos conceitos e suas relações.

Generalizar é reconhecer características comuns a um objeto de forma que se identifiquem suas qualidades próprias e que seja possível defini-lo como membro de uma dada classe, o que é uma maneira de particularizar o conceito (Davidov, 1988).

Assim, Souza (2023) destaca que, os casos devem ser estruturados com tarefas de estudo que apresentem os modos de ação a serem assimilados pelos estudantes. A partir disso, o professor deve propor ações de estudo com base nos conceitos envolvidos na descrição do caso, de forma a incentivar os estudantes a encontrarem soluções para as situações-problema propostas na tarefa. Isso fará com que o aluno realize ações e operações que o auxiliem na compreensão do conteúdo estudado.

A respeito das tarefas de estudo que geram as situações-problema, impulsionando o desenvolvimento do pensamento teórico, Souza (2023) e Ferreira (2023) concordam com Vigotski.

Se os senhores desejarem ensinar algo sólido para as crianças, preocupem-se com os obstáculos. Subentende-se, ao mesmo tempo, que não se trata de criar intencionalmente situações sem saída para a criança, que provocariam nela um gasto infrutífero e não-sistemático de energias. Trata-se apenas de uma organização da vida, e do ensino, importante para que a criança encontre os dois elementos necessários para o desenvolvimento do processo de pensamento como forma superior do comportamento. Esses dois elementos consistem, em primeiro lugar, em uma tarefa que deva ser resolvida e, em segundo, nos elementos e meios com os quais esse problema possa ser resolvido (Vigotski, 2003, p. 174).

Nesse contexto, os autores Souza (2023) e Ferreira (2023) compreendem que o professor não deve proporcionar ao estudante tarefas que não lhe possibilitem estar em atividade, mas sim organizadas e planejadas com intencionalidade de forma a permitir que o aluno encontre as bases necessárias para a resolução. Não se trata de frustrar o estudante com a dificuldade da tarefa, e sim criar condições para o desenvolvimento do pensamento de maneira mais complexa.

Para Angelo (2021), a formação dos conceitos científicos refere-se ao desenvolvimento do conhecimento de tipo teórico, o qual compreende os significados historicamente desenvolvidos pela humanidade. Tal formação de conceitos é atribuída ao ambiente escolar que oferece uma forma sistematizada e organizada de aprendizagem.

Além do conhecimento teórico, há também o conhecimento de tipo empírico, e ambos podem coexistir em seus desenvolvimentos na medida em que são geneticamente distintos e com diferentes compreensões sobre a realidade. A diferença entre teórico e empírico encontra-se na correlação entre o sensorial e o racional como uma unidade materialista-dialética de contrários. Essa unidade é uma fase genética e não lógica do conhecimento, sendo base intrínseca do pensamento humano, ou seja, qualquer nível de pensamento é constituído pela unidade sensorial-racional. Distinguem-se, portanto, os níveis de pensamento teórico e empírico, não pela falsa equivalência entre “teórico como o racional” e o “empírico como o sensorial”,

mas pelo grau de inter-relação da unidade sensório-racional na produção de ambos os conhecimentos teórico e empírico (Angelo, 2021; Kopnin, 1966).

Ambos os níveis de pensamento têm seus diferentes alcances sobre o conhecimento da realidade como distintos programas investigativos de diferentes amplitudes e generalidades. O pensamento teórico é considerado a etapa mais elevada do desenvolvimento lógico do saber, pois é a expressão mais evidente de um novo conteúdo do conhecimento que não é dado pela experiência direta ou empírica. Nesse sentido, o objetivo prático do conhecimento teórico é o de reconhecer as leis do movimento dos fenômenos em um nível intelectual para obter novos conteúdos que não são imediatos, mas sim mediados culturalmente e de um modo específico (Shviriov, 1985; Davidov, 1982; Kopnin, 1978).

A relação teórica é direta do conceito para a coisa, e não da coisa para o conceito (Davidov, 1992). Este caminho do conceito para coisa, do abstrato ao concreto, é o caminho do desenvolvimento genético, histórico e lógico do conceito de tipo teórico. No período escolar, para o desenvolvimento de tal tipo de conceito, é necessária uma organização sistemática do ensino para oferecer não uma assimilação mecânica ou empírica de um conteúdo, mas uma atividade de formação de conceitos, envolvendo a criação e operações com signos mediados por nexos conceituais (significados culturais) em um processo de abstração-generalização e conceitualização.

Santos (2020) compreende que o pensamento teórico consente ao sujeito a capacidade de, a partir da reflexão e racionalidade, realizar experimentos mentalmente, identificando a essência do objeto e criando conexões mentais sobre as propriedades que compõem a forma universal desse objeto.

Ao revelar-se a relação geral que constitui o objeto em um sistema integral, torna-se possível analisar e solucionar casos particulares relacionados ao geral. Trata-se de traçar as condições nas quais as concepções particulares originam-se (Rosa; Moraes; Cedro, 2016).

Na sequência, Santos (2020) enfatiza que o pensamento teórico considera a unidade, a conexão das relações e das ideias que compõem o todo, o universal, e, a partir dessa relação essencial do objeto, revela sua manifestação em casos particulares. Ao passo que o pensamento empírico está preso à aparência e

semelhanças, o pensamento teórico busca a essência do objeto, aquilo que o diferencia.

Isto posto, Santos (2020), fundamentado em Romeiro, Moretti (2016) e Davidov (1983, 1988), destaca que a ascensão do abstrato ao concreto dentro do pensamento teórico necessariamente perpassa pela unidade constituinte entre abstração e generalização teórica. É por meio da abstração que se torna possível para o sujeito desarticular mentalmente a relação geral do objeto. A generalização, por sua vez, é o estabelecimento da interconexão entre a relação geral, a essência, e o conjunto integral dos seus casos particulares. Trata-se, aqui, do processo composto pela relação concreto-abstrato-concreto e da unidade entre abstração e generalização, como via de ascensão do abstrato ao concreto, possibilitando a formação do conceito teórico, científico.

Na mesma direção, Souza (2020), apoiado em Leontiev (1978), discute o conceito de atividade idealizado por Vigotski na Psicologia Soviética para esclarecer a origem social da psique humana. O conceito de atividade, para Leontiev, está interligado ao pensamento de Vigotsky<sup>3</sup> quando se refere ao processo de desenvolvimento humano apropriado cultural e historicamente pela humanidade. A atividade efetiva-se mediante a representação psíquica da realidade, formando a consciência do indivíduo. Essas inter-relações iniciam-se por intermédio da comunicação com os outros, a qual apresenta ao sujeito os significados culturais dos objetos por meio das ações atingidas com esses objetos.

Desse modo, a apropriação dos significados da cultura ocorre nas relações sociais, que incorporam a atividade psíquica do homem como instrumentos (culturais, semióticos, mentais) para orientar a ação desse sujeito no mundo, na realidade (Souza, 2020), uma vez que “[...] para Leontiev, o papel da atividade prática dos sujeitos, as relações práticas com o mundo eram mais importantes do que os processos de comunicação, pois, para ele, a comunicação se dá na atividade prática” (Núñez, 2009, p. 63).

Souza (2020), amparado em Davidov (1982), esclarece a respeito do pensamento empírico e do pensamento teórico. O empírico diz respeito ao

---

<sup>3</sup> O nome do autor está escrito de várias maneiras devido às diferentes traduções (Vigotsky, Vygotsky, Vygotski e Vigotskii), entretanto, para a escrita deste texto adota-se a grafia Vigotski.

conhecimento relacionado às características e às propriedades externas do objeto, obtidas sensorialmente por meio de observações diretas. Já o conhecimento teórico é aquele que descreve o objeto externa e internamente em sua totalidade, além de representar o núcleo e a essência do objeto constituído historicamente.

Compreender as limitações do conhecimento empírico no desenvolvimento humano implica perceber que nele não há princípios que possibilitem ao sujeito desenvolver-se cognitivamente, pois “a essência de um ou outro objeto ou nexo interno de suas propriedades, distingue-se dos fenômenos observáveis e diretamente perceptíveis” (Davidov, 1982, p. 95). A lógica que segue a dialética do conhecimento teórico é sustentada no movimento dialógico que ultrapassa os parâmetros apenas do entendimento empírico para alcançar sua fundamentação de forma mediada e teórica. Essa mediação<sup>4</sup> teórica surge a partir de condições, em que o meio promove no indivíduo capacidades mentais favoráveis para o desenvolvimento da consciência.

Assim, Souza (2020), alicerçado em Kopnin (1978), considerou a investigação teórica como uma ação mental especial mediada pela universalidade do conceito, no qual o objeto é recomposto no pensamento não como a coisa real, mas como um “novo concreto criado”, um real pensado que representa as propriedades essenciais do movimento do objeto. Enquanto na investigação empírica a abstração aproxima-se do concreto-sensório, na qualidade de uma unidade abstrata de objetos singulares, o teórico busca a sua conexão singular, ou seja, “não uma unidade de aspectos diversos” (conhecimento empírico), mas uma “identidade entre contrários” (Kopnin, 1978, p. 162). Entende-se essa identidade de contrários como o nexo entre objetos singulares pelo qual se explica sua essência, seu movimento de formação.

---

<sup>4</sup> De acordo com Marino Filho (2011, p.170), “uma questão a ser considerada é que a mediação existirá sempre na interdependência da complexidade envolvida e das qualidades dos elementos constituintes da situação em questão. Isso ocorre porque, historicamente, desenvolveu-se uma afinidade cultural entre os elementos de uma dada situação social. Portanto, sua ocorrência é independente da consciência que o professor tenha dessa relação dialética. Mas aqui, deve-se ressaltar, ainda, que o professor pode sim, em vez de ser considerado espontaneamente mediador, ocupar o lugar consciente no processo de mediação e buscar o melhor direcionamento dessa condição do ensino de ser mediado, para a formação e humanização dos educandos.”

Durante a escrita deste trabalho, todas as vezes que aparecer a palavra mediação, compreende-se que o processo que medeia o ensino e o desenvolvimento não está impresso em um único fenômeno. Não são as coisas que medeiam o desenvolvimento do psiquismo em suas formas mais complexas, mas sim o movimento sógnico, dialético e recíproco que medeia a relação como possibilidade de provocar o autodesenvolvimento e, em seguida, a transformação.

Diante do exposto, nota-se a relevância abordada pelos autores: Zanelato, (2020), Souza (2020), Angelo (2021), Santos (2020) e Souza (2023), no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico. A atividade do pensamento que permite a formação do pensamento em suas formas mais desenvolvidas caminha pelos processos de análise, abstração e síntese, possibilitando generalizações cada vez mais complexas na via do pensamento. Pensar teoricamente implica utilizar conjuntos complexos de generalizações, o que se diferencia do nível do pensamento empírico. O pensamento teórico possibilita desvelar a essência contida no objeto do conhecimento.

Nesse contexto, Gazoli (2023) compreende que a “atividade profissional/de estudo” contribui à formação inicial de professoras e de professores para a Educação Infantil à medida que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos graduandos, essencial à compreensão dos fenômenos educativos por meio de generalização, abstração, análise e síntese.

Assim, tem-se a oportunidade de desenvolver a capacidade de agir sobre tais fenômenos para além de suas aparências imediatas, estabelecendo princípios generalizados de ação mediados por abstrações teóricas.

O desenvolvimento do pensamento teórico possibilita articular teoria e prática, pois o agir é subsidiado pelo pensar que considera não apenas o fenômeno observável, mas o conjunto de relações que o constitui. Em síntese, defende-se a formação inicial de professoras e de professores para a Educação Infantil alicerçada nos princípios da “atividade profissional/de estudo”, a qual possibilita ao futuro profissional condições de conceber e vivenciar a unidade teoria e prática, atuando a partir de princípios teóricos decorrentes das ações de generalização, abstração, análise e síntese.

### 1.3 FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

Para Ferreira (2023), um dos fatores que envolvem os problemas pertinentes à dificuldade em promover o desenvolvimento das capacidades teórico-científicas nos estudantes relaciona-se à falta de domínio das capacidades teóricas pelos professores. Com isso, não se infere que a culpa seja dos professores, mas trata-se

de uma questão muito mais ampla, envolvendo as oportunidades sociais e as condições do processo de formação e desenvolvimento das capacidades teóricas da personalidade nas universidades.

Pedrancini (2008), apoiada em Weismann (1998), fortalece a necessidade de uma reforma substantiva na formação inicial docente, bem como o desenvolvimento de cursos qualificados para a formação continuada. A melhoria da qualidade e da quantidade de conhecimentos científicos e didáticos na formação inicial e continuada dos docentes é uma das estratégias que poderiam permitir alterações substanciais nos processos de ensino-aprendizagem<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, Zanelato (2020) destaca que atualmente é comum que as Secretarias de Educação terceirizem a capacitação/formação continuada de seus docentes, contratando empresas privadas de consultoria, nem sempre do mesmo estado ou região e nem sempre com o conhecimento necessário para atender às especificidades regionais. Não são raras as vezes que empresas ofertam pacotes de cursos padronizados de capacitação para secretarias de todo o Brasil, ou estabelecem convênios, difundindo o ideal mercadológico de indivíduo a ser formado.

Diante do exposto, compreende-se que Ferreira (2023), Pedrancini (2008) e Zanelato (2020) convergem, destacando a necessidade de formações (iniciais e continuadas) que desenvolvam o pensamento teórico dos professores para superar a dificuldade de os estudantes pensarem teoricamente. Gazoli (2023), ao aplicar o ensino desenvolvimental à atividade de aprendizagem da profissão docente, assinala a importância do conhecimento teórico, isto é, que os professores reproduzam conscientemente as importantes relações estruturais que caracterizam as disciplinas que lecionam.

Ao retomar a necessidade da formação que constitui o ser humano, Gazoli (2023) apoia-se em Libâneo (2010) para reforçar que o desenvolvimento da consciência crítica e das qualidades intelectuais refere-se a atos intencionais,

---

<sup>5</sup> O termo “**processo de ensino-aprendizagem**” refere-se à integração entre professor e aluno, possibilitando uma relação recíproca no âmbito da aprendizagem, buscando a transformação dos sujeitos e a transformação das relações sociais. Vale destacar que a compreensão a respeito da educação escolar que possibilita o desenvolvimento da consciência e da personalidade do sujeito traz para o centro do processo de ensino-aprendizagem o humano em toda atividade. Esse processo de ensino-aprendizagem não busca a formação de competências e habilidades para atender à mão de obra barata do mercado capitalista.

objetivos e explícitos, que requerem certo grau de direção e estruturação, o que não ocorre em contextos não intencionais. Todo processo de formação apresenta como possibilidade o desenvolvimento, mas nem todo processo formativo tem como finalidade a formação de pessoas comprometidas com o bem comum e com a transformação da realidade por meio da alteração de relações desiguais e desumanizantes.

Nessa vertente, Gazoli (2023) enfatiza que a negligência quanto à formação política dos alunos (sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental) parece ter intenções escusas como a manutenção do *status quo*. O autor compreende que um problema dessa magnitude necessita de múltiplas ações, dentre as quais modelos que envolvam aspectos críticos e políticos nos processos de formação inicial e continuada de professores, de maneira a contribuir com a humanização dos estudantes.

Souza (2020), ao tratar da formação continuada, evidencia os seguintes dilemas: precariedade na formação dos educadores, pouca valorização social do professor, utilização de procedimentos metodológicos ultrapassados, recursos didáticos escassos, dentre outros. Com base nessa constatação, reforça a necessidade do aprofundamento teórico para melhor compreensão da apropriação lógico-histórica do conhecimento que medeia a educação matemática. Diante das estratégias de ensino arcaicas movidas pelas metodologias tradicionais e ineficientes de ensino, emerge a necessidade de adotar medidas pautadas no estudo de uma nova abordagem, que traga sustentação teórica e científica para novas estratégias, de modo que o aluno consiga compreender e se apropriar de saberes que serão utilizados nas suas práticas cotidianas, mediante as condições sociais e históricas do seu desenvolvimento.

Em conclusão, as autoras Gazoli (2023) e Santos (2020) destacam a importância da formação continuada dos professores, reforçando essa necessidade como possibilidade de desenvolvimento da consciência em suas formas mais complexas, uma vez que toda formação oportuniza o desenvolvimento, mas o processo formativo de sujeitos capazes de realizar a leitura da sociedade e do mundo no qual estão inseridos necessita de intencionalidade, organização e planejamento. A precariedade na formação continuada dos professores, bem como a desvalorização

docente, robustece a necessidade de planejar formação continuada com a intenção de propiciar a superação dessa fragilidade.

O capítulo a seguir trata do surgimento da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando que esta psicologia não era vista por Vigotski como apenas mais uma teoria, mas sim como uma psicologia centrada na ciência, como possibilidade de compreender o ensino e o desenvolvimento do psiquismo humano.

## 2 VIGOTSKI E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) sentiu a necessidade de apoiar-se em uma teoria geral da psicologia, que buscasse superar a fragilidade de dados descritivos obtidos empiricamente, bem como a fragmentação do conhecimento psicológico tal como propostos pelas teorias que circulavam à época.

Vigotski compreendeu a articulação entre a teoria psicológica, o Materialismo Histórico-Dialético – que possibilitaria a análise das questões concretas da história – e a especificidade da formação contraditória da sociedade. Objetivou, ainda, compreender o processo de desenvolvimento humano, considerando o ambiente escolar, lugar privilegiado para a organização e a estruturação de possibilidades para tal desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural era vista, por Vigotski, não como o surgimento de mais uma corrente psicológica, mas sim como a construção de uma psicologia centrada na ciência e, nesse sentido, “Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra de *O capital* de Karl Marx desempenhou para a análise do capitalismo” (Duarte, 2000, p. 80).

Vigotski (1995), ao destacar que seu objetivo com a psicologia era semelhante ao papel da obra “O Capital”, de Marx, permite compreender que a análise acerca do desenvolvimento do psiquismo humano parte das determinações abstratas à síntese na construção do concreto na via do pensamento, assim a ação educativa apresenta-se como função primordial em relação ao processo de desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural destaca que o homem se transforma por meio da atividade do trabalho, a qual, de acordo com Marx (1998), é a atividade que garante a vida de uma espécie e, nessa direção, a atividade humana distingue-se da atividade animal por ser caracterizada como uma atividade consciente.

A condição social e histórica da existência do homem é formada por meio da relação dele com o outro, a espécie humana somente cede espaço para a construção do gênero humano, mediante a processos educativos que possibilitem tal transformação. O sujeito nasce biológico e esse biológico amalgamado às consequências das relações sociais, transforma-se em humano por meio da internalização dos signos e instrumentos criados culturalmente pela humanidade.

Assim, compreende-se que a qualidade da mediação dos signos possibilita a transformação da relação entre o sujeito e os objetos que o cercam, oportunizando as neoformações psíquicas. O salto qualitativo oriundo da qualidade dessa mediação está vinculado ao processo de desenvolvimento da linguagem, no qual o uso da palavra é condição primordial para que o movimento sensível do real se converta em abstração. Dessa forma, o processo educativo está inteiramente articulado ao processo de desenvolvimento da psique humana, como possibilidade da formação dos conceitos para atingir o pensamento teórico.

Nessa perspectiva, Vigotski destaca que

O retardo mental no desenvolvimento do pensamento lógico e na formação de conceitos, transcorre de modo direto pelo fato de as crianças ainda não dominarem suficientemente a língua, esse instrumento principal do pensamento lógico e da formação de conceitos (Vigotski, 2021, p. 78).

Cumprir destacar, ainda, que é possível compreender que o desenvolvimento natural e o cultural da criança amalgamam-se de tal maneira que fica difícil distinguir um do outro. Um tipo de desenvolvimento depende do outro, em outras palavras, o natural e o cultural se entrelaçam na formação dos conceitos.

O desenvolvimento do comportamento cultural na criança ocorre por meio das mudanças internas dadas, isto é, as formas superiores do comportamento envolvem formas inferiores que já existiam na mesma atividade. Esse fato reforça a premissa do entrelaçamento entre a natureza e a cultura. Assim, “[...] não há um meio complexo e superior de desenvolvimento cultural que não seja composto, no fim das contas, de alguns processos elementares de comportamento” (Vigotski, 2021, p. 81).

Entende-se que os processos natural e cultural do desenvolvimento ocorrem na relação da criança com os outros e com o mundo que a circunda, uma vez que

[...] a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo” (LEONTIEV, 2004, p. 254). Assim, o homem não se objetiva como ser humano simplesmente, mas o processo de humanização é mediado culturalmente nas relações entre os homens, por meio da internalização dos signos e pelo uso dos instrumentos, entretanto, o nascimento biológico, por si só, não é suficiente para o torná-lo do gênero humano (Castro; Rossetto; Lima, 2020, p. 06).

Por conseguinte, compreender o desenvolvimento orgânico e cultural do homem, exige a compreensão da lógica dialética intrínseca nesse processo, que envolve a categoria da contradição que medeia os polos entre a natureza e a cultura, os quais ao mesmo tempo que se negam se incluem. Nessa dialética, que se origina no movimento da realidade, é que se pode compreender o desenvolvimento do homem em seus aspectos mais complexos.

Nesse sentido, Pino (2005, p.47) evidencia que em cada ser humano singular e concreto

[...] o patrimônio genético herdado por ele dos seus antepassados já vem marcado com as marcas da cultura. Isso significa que ele carrega um valor cultural agregado que faz dele um ser humano em potencial, ou seja, alguém capaz de tornar-se tal desde que esteja inserido num meio humano, com tudo o que este termo implica. Em outras palavras, é o que, no dizer de Dobzhansky (1972), confere ao recém-nascido a *aptidão para o cultural*, sem a qual nunca poderia adquirir a condição humana.

O desenvolvimento cultural da criança entrelaça-se ao orgânico à medida que os processos naturais do desenvolvimento, promovidos pela aprendizagem, apresentam possibilidade para articular-se ao cultural. Diante disso, conhecer de que maneira ocorre o desenvolvimento psíquico da criança, em relação aos aspectos biológico e cultural de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, seria uma possibilidade para pensar a educação como motor do desenvolvimento. A dialética entre a natureza e a cultura é o que possibilita a integração da consciência em sua forma mais elaborada e, esse caminho só pode ser trilhado na consciência humana, se a educação compreender qual é a sua função na humanização do sujeito. Nessa perspectiva Saviani (2019, p. 35) destaca que

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Em razão disso, “[...] é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo ligam-se os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos” (Libâneo, 2004, p.06).

Assim, é possível compreender que o processo que torna a espécie humana em gênero humano parte do pressuposto de que a educação em sua função precípua apresenta possibilidade de elevar o movimento do pensamento do abstrato ao concreto. O salto qualitativo na maneira de pensar exige o processo de entrelaçamento entre a natureza e a cultura.

O natural e o cultural interferem na transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, processo que decorre da internalização dos signos. Vigotski postula a importância de se compreender o movimento dialético existente entre signo e significado, bem como a relação deles com as ferramentas/instrumentos. Esse movimento possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano de maneira complexa, visto que esse desenvolvimento depende da qualidade da mediação dos signos.

Vigotski utilizou-se do conceito dialético de contradição com o intuito de compreender e de explicar o desenvolvimento das funções psíquicas do homem e valeu-se da abordagem materialista dialética para auxiliar na explicação das funções psicológicas elementares e de que maneira tais funções transformam-se em funções psicológicas superiores.

Entende-se que o desenvolvimento do psiquismo não é formado pela adição da estrutura superior à estrutura elementar, pode-se dizer que, no decorrer do seu desenvolvimento, as funções psicológicas superiores não apenas “se alteram e crescem [...] mas principalmente mudam as correlações entre elas” (Vigotski, 2018, p. 95).

Para Vigotski (1995), a psicologia então vigente continuava sem dar resposta ao processo de desenvolvimento do psiquismo, no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na concepção de certas correntes psicológicas arraigadas numa visão reducionista, acabava-se por analisar o desenvolvimento psíquico em conformidade com o desenvolvimento do corpo, em outras palavras, levava-se em consideração apenas os aspectos biológico e natural,

preservando-se a ideia de que o desenvolvimento das funções decorria apenas da maturação cerebral.

A função psicológica apresenta sua gênese no plano biológico. Entretanto, constitui-se como função psicológica superior no plano social, o desenvolvimento da função é mediado pelo outro.

O autodomínio da conduta não decorre simplesmente de processos internos, mas envolve processos externos que atuam sobre o indivíduo como força social, ou seja, o desenvolvimento da conduta necessita dos processos internos, bem como dos externos, na formação das funções psíquicas complexas. Quando Vigotski (1995) pondera que o desenvolvimento da criança entra em cena duas vezes, ele quer dizer que isso ocorre no plano social – que surge entre as pessoas – para, em seguida, surgir no interior da criança – plano pessoal –, isto é, na formação da conduta humana.

Nessa perspectiva, Martins (2017) ressalta que

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (Martins, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, Pino (2005) vem parafraseando Marx ao mencionar que a natureza psicológica da pessoa corresponde às mediações que envolvem o conjunto das relações sociais, que apropriadas e amalgamadas com as funções biológicas, tornam-se funções psíquicas. Nesse contexto, Saviani (2016) salienta que

[...] se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem (Saviani, 2016, p. 96).

Com base no exposto, compreende-se que a consciência humana e a personalidade são construídas fundamentadas nas bases materiais da vida concreta

do sujeito, objetivada nas relações sociais. A atividade humana culturalmente estruturada traz em seu bojo a possibilidade da formação dos processos conscientes na via do pensamento. Nessa perspectiva, a atividade do trabalho e a práxis encontram-se no centro da produção do desenvolvimento psíquico humano nas esferas social e individual.

Por conseguinte, compreende-se que a consciência é produto da ação dos homens entre si e na transformação da natureza. A cultura, historicamente construída, transmitida e apropriada pelo sujeito, é tida como possibilidade de transformação do ser hominizado em ser humanizado, isto é, o homem institui-se ser humano no processo da apropriação da cultura.

A cultura desenvolvida pela humanidade é transformada de geração para geração, e a dialética implícita nesse movimento cultural é mediada por instrumentos, signos, significados, etc. Ademais, de acordo com (informação verbal) discutida no grupo de estudo “[...] a cultura é sempre um modo de ser particular de uma gente, um povo, uma família, um grupo, etc., que carrega a história do uso dos meios instrumentais para a produção da sua vida [...]” (Marino Filho, 2024)<sup>6</sup>. Cumpre destacar ainda que a cultura não é algo natural, toda cultura é desenvolvida socialmente no coletivo, nesse sentido, Vygotski (2000, p. 151) destaca que “[...] a cultura é precisamente um produto da vida social e da atividade social dos seres humanos [...]”.

Desse modo, a cultura relaciona-se diretamente com os princípios que geram e organizam a sociedade, levando em consideração as condições materiais e econômicas do sujeito. Assim, as ideias, as práticas culturais e os valores não surgem de maneira isolada, mas são produtos das condições materiais e das relações de produção em sociedade. Dito de outro modo, o conceito de cultura estabelece relação com a concepção de consciência como existência consciente, uma vez que a consciência está diretamente ligada a um estado de coisas existente e, também, enquanto condição, apresenta-se como possibilidade de transformação desse estado de coisas.

---

<sup>6</sup> Informação verbal obtida durante reunião do grupo de estudo que discutia sobre “O papel da cultura no desenvolvimento do psiquismo humano”. Realizada no dia 25/06/2025.

A dialética que envolve o processo de desenvolvimento da cultura, bem como processos de outras naturezas, aparece primeiramente entre os gregos. Mas somente com Hegel ocorre a sistematização da lógica dialética com a incorporação da contradição como categoria do pensamento. No entanto, Hegel adota uma visão idealista da dialética, uma vez que a interpreta como movimento da realidade articulado ao mundo das ideias. Para ele, “[...] é a Ideia (em si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza [...]” (Saviani, 2016, p.78).

Marx e Engels (1998), na obra *Ideologia Alemã*, pela primeira vez explicitam que a dialética hegeliana não considera o movimento da realidade (concreta) como elemento primordial da construção do pensamento.

A dialética trata da “coisa em si”, mas a “coisa em si” não se manifesta de maneira imediata ao homem. Para a compreensão desse movimento, é necessário fazer um esforço de analisar o objeto para além da aparência, buscando não somente a representação, mas também o conceito das coisas.

Nesse sentido,

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do [sic] todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O conceito e a abstração em uma concepção dialética têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (Kosik, 1969, p. 14).

Compreende-se que a dialética realiza um constante movimento que direciona o todo para as partes e as partes para todo, possibilitando a compreensão do fenômeno em sua essência. Sabe-se que esse fenômeno não está estruturado e fixo, mas é possível desenvolver-se e recriar-se, em um processo constante de transformação.

A seção posterior trará questões relacionadas ao Nível de Desenvolvimento Atual (NDA) e à Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

## 2.1 O NDA E A ZDI COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Vigotski (2021) propôs uma classificação de dois tipos de instrução<sup>7</sup>: espontânea e reativa, mas considerou que os pedagogos e psicólogos da época não lhe deram atenção necessária. Na relação espontânea com a instrução, a criança aprende seguindo um programa próprio. Quando a relação com a instrução é reativa, a criança se instrui levando em consideração o programa do “outro”. É interessante considerar que o ser humano apresenta a possibilidade de instruir-se espontaneamente, principalmente com relação a conceitos que envolvem o pensamento empírico. Entretanto, ao entrar para o Ensino Fundamental, sua possibilidade de instrução espontânea raramente é considerada, e o professor, muitas vezes, não percebe o movimento do espontâneo ao reativo, que pode constituir-se em obstáculo no processo de instrução.

Assim, compreende-se que a instrução é um processo, é um elemento na busca do desenvolvimento psíquico humano, para o qual, a tarefa organizada pelo professor está direcionada como possibilidade de desenvolvimento. A ZDI está em constante movimento e muda na hierarquia dos motivos de acordo com a situação e atividade da criança. Entretanto, é importante que a tarefa proposta pelo professor possa ser compreendida pela criança, criando uma necessidade cujo objeto demandado está ao seu alcance, apresentando-lhe um certo desafio plausível.

Kravtsov e Kravtsova (2021), considerando os estudos de Chopina (2002), realizaram uma investigação com a finalidade de evidenciar a estrutura da ZDI. De acordo com Chopina, o caminho metodológico discutido por Vigotski, com relação à estrutura da ZDI, tinha como fonte principal o desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento pessoal, a partir da relação de convivência da pessoa.

Assim, duas crianças ou dois adultos da mesma idade, e até da mesma família, não apresentam zonas de desenvolvimento iminente iguais, uma vez que, mudando

---

<sup>7</sup> No decorrer da elaboração deste trabalho, substitui-se a palavra instrução pelo termo “ensino-aprendizagem”. Entretanto, no texto que se refere à Teoria Histórico-Cultural, no questionário, questão 8, e nas respostas dos professores, manteve-se a palavra instrução, compreendendo-a como um processo de reciprocidade entre a atividade de ensinar e a atividade de aprender, buscando a transformação na maneira de pensar e agir de ambos os sujeitos.

a situação/pessoas de convívio, mudam-se, também, as possibilidades de estabelecimento de relações, como se pode observar no exemplo apresentado por Chopina:

Certa vez, uma professora de geografia mencionou uma situação em que uma de suas alunas não conseguia lembrar o nome do país que era necessário para a realização da tarefa. Bastou a professora cantar baixinho a melodia de uma canção de um cantor famoso daquela nacionalidade que a menina na mesma hora lembrou do país e, rapidamente, concluiu a tarefa. O mais interessante, e que impressionou a professora, é que a mesma dica não ajudou a todos os alunos (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 36).

Dessa constatação, podem-se tirar duas conclusões: a primeira refere-se ao dinamismo da ZDI, que se altera de acordo com o que está acontecendo ao redor do sujeito. A segunda refere-se à necessidade de que a criança possa ter espaço para transitar na coletividade, o que lhe permitirá internalizar diferentes movimentos e conhecimentos que ali ocorrem. O equívoco, muitas vezes, consiste em, na avaliação envolvida no processo pedagógico, ignorar a relação de convivência necessária e considerar a ZDI como um processo individual da criança, submetida a um adulto. Se a relação de convivência for uma relação de “independência”, a ZDI pode se desenvolver com auxílio mínimo.

Na instrução escolar, com relação ao desenvolvimento mental da criança, é importante que se considerem suas vivências, uma vez que o sentido e o significado da tarefa mediada pela instrução divergem de aluno para aluno. A necessidade e o motivo para a realização da atividade proposta não coincidem para todos, pois o sentido e o significado da tarefa estão implícitos na vivência, nas experiências objetivadas na vida concreta do sujeito.

Kravtsov e Kravtsova (2021) reforçam a necessidade de compreensão do conceito de interiorização fundamentado na concepção histórico-cultural, visto que não é porque um conceito foi explicado pelo professor à criança, que ela o apropriou apenas por ouvi-lo. A instrução relativa à execução da tarefa precisa levar em conta o significado e o sentido dessa tarefa para a criança, aspectos que se relacionam com sua ZDI, portanto articulam-se à sua zona de independência.

Nessa perspectiva, Kravtsov; Kravtsova (2021, p. 30) assinalam o equívoco que ocorre quando

[...] o conceito de interiorização que normalmente é interpretado como movimento de fora para dentro, e frequentemente é compreendido no sentido famoso da definição ideal como algo “material, transplantado para a cabeça da pessoa e que se transformou dentro dela” [...]. Assim, por exemplo, nessa questão-chave, o conteúdo da disciplina que é ofertado à criança de uma forma incompreensível é “transplantado” magicamente para a cabeça da criança e, posteriormente, de forma ainda mais mágica, se transforma dentro de sua cabeça em funções psíquicas, em capacidades, em conhecimentos, em saberes e demais recheios da psique, da consciência, da personalidade (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 30).

Diante dessa advertência, destaca-se a importância de levar em consideração, no processo escolar, os aspectos culturais elaborados na convivência da criança, os quais são a base da formação do ser humano. A tarefa tem sentido para o aluno, quando ele compreende as palavras que a expressam. O sentido e o significado da atividade originam-se na vida concreta da criança, por isso a tarefa organizada pelo professor pode ser interessante para uns e não interessante para outros, uma vez que o motivo para a realização da tarefa depende da apropriação da cultura internalizada em cada criança. O professor como elemento mediador possibilita um salto qualitativo no repertório cultural infantil, oportunizando-lhe novos significados, que lhe permitirão estabelecer novos sentidos. O sentido e o significado são importantes como condição de transformar o conteúdo da tarefa em conteúdo possível de promover desenvolvimento. Vale destacar que a atividade da criança é o ponto central para o seu desenvolvimento.

A instrução escolar mediada por uma tarefa que não permeia o convívio da criança pode não possibilitar o desenvolvimento. A instrução e o desenvolvimento só se articulam se a tarefa mediada, planejada pelo professor, estiver inserida na ZDI, nem aquém, nem além. Como não é possível prever isso para 30 alunos, é importante que o professor esteja atento à forma como cada aluno está desenvolvendo a tarefa a ele proposta.

Para que o professor organize sua práxis de maneira que a atividade pedagógica tenha sentido para o aluno, é necessário que ela propicie a apropriação do conhecimento não-cotidiano, uma vez que a finalidade direta da ação pedagógica

é produzir desenvolvimento psíquico, na perspectiva de buscar produção do conhecimento e produzir-se nele. Nessa direção, Asbahr (2005) ressalta que

Além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, outro elemento da significação da atividade pedagógica é a formação da postura crítica do aluno [...]. O aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito, e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer Asbahr (2005, p. 7).

Vale destacar, ainda, que a atividade que orienta o ensino realiza-se diante da mediação recíproca, em que professor e estudante encontram-se no processo de instrução e desenvolvimento mediado por um movimento dialético, levando em consideração a unidade da reciprocidade e da diversidade.

Para que a instrução promova o desenvolvimento, não se constituindo em um processo espontâneo na vida da criança, é necessário que ela envolva mediações recíprocas, considerando que há períodos propícios para as neoformações das funções psíquicas, articulando-as ao processo de instrução.

Bernardes (2006), referindo-se à instrução, destaca que,

Tais ações, no contexto escolar, referem-se às ações do educador que organiza o ensino com a finalidade de promover a humanização dos indivíduos por meio da aprendizagem do conhecimento historicamente elaborado no contexto escolar. O produto do ensino, conseqüentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – nas relações interpessoais – quanto na sua manifestação interna – nas relações intrapessoais (Bernardes, 2006, p. 99).

Sendo assim, a articulação entre o ensino e o desenvolvimento possibilita a promoção de mudanças qualitativas no psiquismo de quem aprende, oportunizando ao estudante novas relações com o mundo objetivo. Compreende-se, desse modo, que o ensino pode promover o desenvolvimento psíquico, quando a tarefa de estudo proposta pelo professor apresenta essa finalidade. Levando em consideração que o nível de desenvolvimento atual das funções psicológicas superiores da criança indica o nível que ela atingiu no curso do desenvolvimento e é definido pela autonomia na

realização das tarefas. Enquanto a ZDI é caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela autonomia da criança na realização das tarefas, e pelo nível de desenvolvimento possível da criança, ou seja, as tarefas que ela realiza com orientação, com colaboração do adulto ou companheiro mais apto. Nesse contexto, Bernardes (2006, p. 99) destaca que “[..] é a atividade de ensino que tem a função particular de organizar ações que possibilitem aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente”.

O produto mediado no processo de instrução pode ser compreendido como a apropriação dos conhecimentos científicos, os quais permitem o desenvolvimento do pensamento complexo, possibilitando ao aluno compreender a realidade objetiva, ou seja, o movimento real do mundo circundante. A atividade de ensino é tida como possibilidade de promover a transformação no processo de humanização dos estudantes, em outras palavras, a instrução se articula ao desenvolvimento da criança quando o sujeito da tarefa supera por incorporação os conceitos cotidianos. Nesse sentido, a ZDI se transforma em nível de desenvolvimento atual.

A zona desenvolvimento iminente indica as funções que ainda não amadureceram e encontram-se em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, que ainda se encontram em estado embrionário; são funções que não podem ser denominadas de frutos, mas de brotos, flores, ou seja, o que está começando a amadurecer. O nível de desenvolvimento atual caracteriza os sucessos, os resultados do desenvolvimento do dia de ontem [...] (Vigotski, 2021, p. 190-191).

O processo de desenvolvimento mental da criança pode ser comparado com o cultivo de um feijão ou de uma ervilha, o jardineiro necessita estar atento aos estágios para compreender o surgimento dos frutos. É considerado ruim o jardineiro que observa e julga a planta apenas pela sua colheita, ou seja, pelo resultado. Também é pobre o pedagogo que observa somente o dia de ontem do desenvolvimento, uma vez que a ZDI é elemento importante como possibilidade de o pedagogo compreender o processo de desenvolvimento, observando não apenas o que já foi finalizado e trouxe seus frutos, mas o que está em processo de amadurecimento. A ZDI permite ao professor compreender, prever o dia de amanhã no desenvolvimento.

Concordando com Vigotski (2021, p. 199), ressalta-se que

A instrução pode sem dúvida apresentar exigências mais elevadas, deve se apoiar não nas funções amadurecidas, mas nas que estão em amadurecimento- [...] somente é bom o ensino que caminha à frente do desenvolvimento, ou seja, que o arrasta atrás de si, desperta-o para vida, organiza e guia o processo de desenvolvimento e apenas é impulsionado por ele, mas não se apoia em funções prontas, amadurecidas (Vigotski, 2021, p. 199).

Diante do exposto, compreende-se a necessidade de o professor entender como ocorre o processo da instrução escolar, articulando-o ao processo do desenvolvimento mental, na elaboração de seu planejamento. A instrução não é um processo mecânico e não pode se orientar pelas etapas finalizadas de desenvolvimento, mas sim pelas etapas que estão em desenvolvimento.

Vale destacar que a instrução escolar não se inicia no vazio. Com relação à criança, ela possui certos conhecimentos bem antes do acesso à escola. Mas algo essencialmente novo é introduzido no curso do desenvolvimento da criança com a instrução escolar, a qual lida com a assimilação dos fundamentos do conhecimento científico.

Vigotski (2021) faz um destaque importante relacionado à avaliação do desenvolvimento mental, na qual eram considerados apenas os resultados obtidos por testes que as crianças solucionavam sozinhas, sem auxílio do outro, sem demonstração e sem perguntas indicativas. Em outras palavras, no planejamento de suas aulas, é importante que o professor leve em consideração o que tem sentido e significado para seu aluno.

Tal destaque instiga refletir sobre a atividade de ensino nas instituições escolares, em que o instrumento avaliativo (prova escrita) parte sempre do princípio daquilo que o aluno sabe fazer sozinho, sem olhar para o lado, sem indicativos do professor, enfim, a prova simplesmente avalia o que o estudante já se apropriou, o que quer dizer que a avaliação ocorre no nível do desenvolvimento atual. A escola avalia as funções já amadurecidas em relação ao desenvolvimento mental, não levando em consideração o que o aluno pode resolver com auxílio, ou seja, desonera a função da ZDI do estudante, a qual deveria ser considerada, partindo do ponto de vista que

[...] o que a criança faz hoje com ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente. Desse modo, a zona de desenvolvimento iminente nos ajudará a determinar o dia seguinte da criança, o estado dinâmico de seu desenvolvimento, que leva em consideração não apenas o que foi alcançado, mas também o que está em processo de amadurecimento (Vigotski, 2021, p. 259).

As avaliações externas, assim como as provas ordinariamente utilizadas pelos professores, levam em consideração somente o nível de desenvolvimento atual do aluno, priorizando as funções já amadurecidas. Assim sendo, Vigotski (2021) evidencia que

[...] podemos considerar não apenas o processo de desenvolvimento finalizado no dia de hoje, [...] mas também os processos que estão, nesse momento, em formação, que ainda estão amadurecendo, ainda se desenvolvem. (Vigotski, 2021, p. 258-259).

Desse modo, a instrução só possibilita o desenvolvimento se a tarefa planejada pelo professor for organizada a partir da superação das condições espontâneas envolvidas nas relações do cotidiano, mediante ações educacionais planejadas com intencionalidade.

A atividade de ensino traz em seu bojo possibilidades para a constituição do gênero humano. Nesse sentido, Prestes (2012, p. 190) afirma que “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em sua ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.

Para sintetizar a importância da atividade no desenvolvimento do psiquismo, o motivo e a necessidade, no que diz respeito à realização da atividade, necessitam apresentar relação com a realidade, quer dizer, a atividade proposta e mediada na/pela atividade de ensino precisa ter sentido e significado para o aluno.

Com relação à atividade e seu motivo para a realização da tarefa, Vigotski (2021) destaca que

Toda atividade precisa de uma fonte de energia que a alimente. A fala sempre tem determinados motivos graças aos quais o ser humano fala. No curso da fala oral, não é preciso inventar motivos: a cada novo meandro da conversa, surge a próxima frase necessária e, depois, a

próxima que a complementa e assim por diante (Vigotski, 2021, p. 158).

Se surge uma “frase necessária”, na linguagem oral, é porque também se criou um motivo necessário em decorrência da intervenção de um outro interlocutor na situação de diálogo, pois uma necessidade nova, sem um motivo que lhe corresponda, não produz atividade, inclusive, a da fala.

Assim, Vigotski destaca que “a fala oral gera motivação. Na fala escrita nós mesmos precisamos criar os motivos da fala, ou seja, temos que agir de forma mais livre do que na fala oral” (Vigotski, 2021, p. 159). Da mesma forma, no planejamento da atividade pelo professor, é necessário que ele levante questões, formule problemas e crie condições como possibilidade de o aluno encontrar motivo para a realização da tarefa, uma vez que o sentido é subjetivo.

Vale sublinhar que a atividade de ensino e a Atividade de Estudo não podem perder de vista a real função, que é a formação dos conceitos teóricos e científicos. A instrução do escolar somente promove o desenvolvimento das funções psíquicas em nível superior em busca da humanização do sujeito se a atividade mediada nesse processo for consciente e intencionalmente planejada para tal objetivo.

Portanto, Vigotski introduziu o conceito de atividade, destacando sua importância no processo de instrução. A seguir, apresentam-se as contribuições de Leontiev, as quais auxiliaram para o aprofundamento do que atualmente se constitui como Teoria da Atividade.

### 3. A TEORIA DA ATIVIDADE NA PERSPECTIVA DE LEONTIEV

A compreensão a respeito da categoria da Atividade, com base em Leontiev (2021), assume fundamental importância.

Lembremos as famosas teses de Marx sobre Feuerbach, nas quais se diz que a principal deficiência do antigo materialismo metafísico consistia em que ele examinava a sensibilidade apenas na forma de contemplação, e não como atividade humana, prática; que o aspecto ativo, em contraposição ao materialismo, foi desenvolvido pelo idealismo, o qual contudo, compreendeu-o de forma abstrata, e não como atividade efetiva sensorial da pessoa (Leontiev, 2021, p. 95).

Nesse sentido, toda psicologia pré-marxista e contemporânea que se desenvolve fora do marxismo permanece com uma concepção idealista a respeito da categoria da atividade, que é interpretada como uma ação exterior de um sujeito descontextualizado, ou seja, considera o desenvolvimento da ação no âmbito do imediatismo. Para compreender a categoria atividade em consonância com a concepção marxista, faz-se necessário compreender o que é a vida humana, a qual se organiza de acordo com um sistema de atividades que ocorrem cotidianamente na vida concreta da pessoa.

Elucida-se, dessa maneira, a diferença entre a concepção marxista e as idealistas, as quais compreendem a atividade somente de maneira abstrata no âmbito da especulação. Nesse sentido, Marx e Engels (1998) ressaltam que

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (Marx e Engels, 1998, p.19).

De acordo com Marx e Engels (1998), o homem humaniza-se nas relações com o trabalho, e a consciência é produzida no movimento real da vida e não ao contrário, ou seja, para Hegel (visão idealista) o processo de formação da consciência ocorre por meio daquilo que os “[...] homens dizem, imaginam ou representam, [...] [para] a

partir daí, chegar aos homens de carne e osso [...]” (Marx e Engels, 1998, p. 94). Assim, a formação da consciência ocorreria de acordo com aquilo que o homem diz, pensa e imagina, “[...] é como se a consciência olhasse para o mundo tal qual estivesse olhando pela janela e não olhando para si mesma, no espelho do mundo” (Marx e Engels, 1998, p. 12).

Invertendo essa concepção, Marx e Engels propõem que a consciência constitui-se considerando a vida concreta do sujeito, quer dizer, as vivências formam a consciência.

Assim sendo, compreende-se que a consciência do homem é produzida de acordo com a sua vida concreta, pela sua atividade que se objetiva nas relações sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, Leontiev (2021) posicionou o conceito de atividade como responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas da criança e defendeu a natureza histórico-cultural do psiquismo humano. Somente após os trabalhos de Vigotski e, mais tarde, de Serguei Rubinstein (1889-1960), o significado do marxismo para a psicologia passou a ser compreendido de forma mais plena, possibilitando, como esclarece Leontiev (2021, p. 42), uma “[...] abordagem histórica do psiquismo humano, a teoria psicológica concreta sobre a consciência como forma superior de reflexo da realidade, [e] a teoria da atividade e de sua estrutura”.

Da atividade resulta a transformação do objeto em sua forma subjetiva, ou seja, em imagem mental. Na atividade ocorre também a transformação da própria atividade em seus resultados objetivos, quer dizer, em seus produtos. Assim, “[...] a atividade aparece como processo no qual se realizam transformações mútuas entre os polos “sujeito-objeto” (Leontiev, 2021, p. 103).

Com base nessas considerações, compreende-se que a atividade no nível psicológico pode ser considerada o encontro da vida mediada pelo reflexo psíquico, que apresenta como função orientar o sujeito no mundo objetivo. Nesse caso, a psicologia humana considera a atividade do indivíduo concreto em suas relações. Nessa perspectiva, Leontiev (2021) ressalta que

Quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. A despeito de toda singularidade, a atividade de um ser

humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe (Leontiev (2021, p. 104).

Assim, o conceito de atividade na teoria do conhecimento adquiriu um sentido literalmente materialista, a partir da perspectiva marxista, uma vez que “[...] a atividade em sua forma inicial e básica é a atividade prática sensorial, na qual as pessoas travam contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam em si a resistência deles e os influenciam [...]” (Leontiev, 2021, p. 43-44).

A Teoria da Atividade tem sua gênese nos estudos realizados a partir da década de 1930 por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), amparados na Teoria Histórico-Cultural, os quais apresentam sua centralidade na interação do homem com os signos na comunicação. Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) avançou, buscando refletir sobre como, a partir da atividade prática dos sujeitos e de suas relações com o mundo circundante, se desenvolve a consciência em suas formas mais complexas, articulada ao significado social e ao sentido pessoal.

Leontiev (2021) ressalta que para Marx o conhecimento não existe fora do processo vital, que, por sua própria natureza, é um processo material e prático. As relações reais do sujeito com o mundo que o circunda o determinam e promovem o reflexo da realidade, constituindo em parte seu pensamento, tendo efeito sobre seu desenvolvimento.

Para Leontiev (2021), a atividade leva em consideração a vivência concreta do sujeito não como um ser inanimado, mas sim como um ser construído nas/pelas relações sociais decorrentes do mundo que o cerca. Uma característica básica e constitutiva da atividade é o seu caráter objetual. A expressão “atividade abstrata”<sup>8</sup> não apresenta nenhum sentido, uma vez que atividade pode parecer abstrata, mas necessita da revelação do seu objeto. Assim, Leontiev (2021, p. 106, grifo nosso) enfatiza dois aspectos da atividade que se correlacionam: a existência da atividade em si como ação transformadora e a imagem psíquica “como produto do **reflexo psíquico de suas propriedades, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e não pode se realizar de outro modo**”.

---

<sup>8</sup> [...] poderia ser traduzida, literalmente, como “atividade sem objeto” (Leontiev, 2021, p. 106).

Dito em outras palavras, os processos de objetividade (toda existência é objetiva – matéria em movimento) e de subjetividade (a imagem não é uma foto registrada no cérebro, é registro das relações do sujeito com o objeto) não são processos isolados, pois correspondem a uma unidade que desenvolve as neoformações no psiquismo humano. O reflexo psíquico do mundo objetivo é produzido não espontaneamente por influências externas, mas sim pelos processos em que o sujeito entra em contato prático com o mundo circundante.

Nessa perspectiva, Leontiev (2021, p. 108) salienta que

[...] ocorre uma transferência dupla: *objeto – processo de atividade e atividade – produto subjetivo*. Mas a transferência do processo para a forma de produto ocorre não apenas no polo sujeito. Ela ocorre de forma ainda mais evidente no polo do objeto transformado pela atividade humana; nesse caso, a atividade do sujeito regulada pela imagem psíquica se transfere para uma “propriedade de repouso” (*ruhende Eigenschaft*) de seu produto objetivo (Leontiev, 2021, p. 108).

Marino Filho (2011) destaca que o sentido das atividades nos animais já está inscrito biologicamente, entretanto os sentidos da vida humana são produzidos pelos próprios homens. A compreensão do processo de idealidade

[...] exige uma explicitação do processo de orientação psíquica e do afeto como base desse processo, porque o que faz desenvolver na idealidade a representação objetivada (finalidade) da atividade é uma necessidade ineliminável da própria condição de ser vivo, **isto é, a exigência de um sentido para as ações e operações**, em todas as atividades. Aqueles sentidos da atividade biológica, já inscritos na própria constituição orgânica têm em si mesmos a sua motivação (a ativação dos recursos fisiológicos correspondentes às necessidades metabólicas), no entanto, os da vida social podem ser produzidos pelos próprios homens, e isso tem uma implicação fundamental na produção da vida humana Marino Filho (2011, p. 85-86, grifo nosso).

Com a finalidade de explicitar a relação entre atividade externa e interna, Leontiev (2021) retoma os estudos de Vigotski, que identifica importantes aspectos que fundamentam a ciência da psicologia. Trata-se da estrutura instrumental da atividade humana, referindo-se à inserção dessa atividade no sistema de interrelações com outras pessoas.

As ideias iniciais que levaram Vigotski ao problema da origem da atividade **psíquica interna a partir da externa se distinguem fundamentalmente dos conceitos teóricos de outros autores contemporâneos a ele**. Tais ideias surgiram da análise das características específicas da atividade humana: a atividade do trabalho, produtiva, que se realiza com auxílio de ferramentas, uma atividade que é originalmente social, ou seja, que se desenvolve apenas nas condições de cooperação e comunicação entre as pessoas (Leontiev, 2021, p. 117-118, grifo nosso).

A atividade é mediada com instrumento que articula o mundo das coisas e o mundo das pessoas, em razão disso, a atividade incorpora a experiência criada pela humanidade e, de acordo com o estudo dessa teoria, o psiquismo humano é desenvolvido, levando em consideração os meios e os modos construídos social e historicamente pela humanidade.

Cumprir destacar que o movimento da formação da consciência, o qual possibilita a formação do pensamento teórico, depende do caráter primordial da atividade externa e interna, que medeiam as inter-relações entre o sujeito e o mundo, levando em consideração a vida concreta das pessoas. Assim, existe um estreito entrelaçamento entre a atividade interna e externa. Os objetos materiais transformados pelo trabalho físico incluem em si tarefas mentais complexas, que cada vez mais são complementadas por processos revelados em ações externas. Há uma relação de unidade entre os processos externos e internos e, nessa perspectiva, Leontiev (2021, p. 122) destaca que “[...] a atividade interna por sua forma, ao originar-se da atividade externa prática, não se separa e não se coloca acima dela, mas preserva uma ligação fundamental e, ademais, dupla, com ela”.

Na sequência dessa lógica, Leontiev (2021), levando em consideração os princípios da Teoria Histórico-Cultural, enfatiza os processos superiores especificamente humanos, os quais não são formados de outra maneira, a não ser pela interação entre as pessoas, ou seja, a atividade se processa de maneira interna na via do pensamento por meio de processos que medeiam a atividade prática, externa e significativa, estabelecida histórica e culturalmente pelo conjunto dos homens.

A atividade que assume o privilégio no desenvolvimento humano é denominada de “atividade principal”<sup>9</sup> ou “atividade guia”, conforme a tradução feita para a língua portuguesa. Para ampliar a discussão a respeito da terminologia da atividade que autotransforma o desenvolvimento psíquico da criança, Longarezi (2019) destaca que

Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev. Encontramos **“atividade principal”** na obra LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L.S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006, p. 63. O termo **“atividade dominante”** encontramos na obra de LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Editora Moraes. [197?]. Lisboa. p. 310-1. Título original: *Le développement du psychisme*. Editions Sociales. Tradução de Manoel Dias Duarte. Na mesma obra O desenvolvimento do psiquismo, da Editora Horizonte. Lisboa. Título original: *Le développement du psychisme*. Editions Sociales. Tradução Manuel Dias Duarte. 1978, encontramos o mesmo termo **“atividade dominante”** p. 292. Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de **“atividade guia”**. Aqui tomaremos para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A.N. Leontiev, o termo **“atividade dominante”**, **“atividade principal”** e **“atividade guia”** indistintamente (Longarezi, 2019, p. 278).

Com base na Teoria da Atividade e no conceito de atividade principal, originou-se a Teoria da Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento, a qual propõe em cada período da vida da pessoa uma atividade específica, assumindo o caráter de atividade principal na promoção do desenvolvimento psíquico (Leontiev, 1988; Elkonin, 1987).

Prestes (2010, p. 154), em sua tese de doutoramento, ressalta que “o conceito de *veduschaia deiatelnost* (atividade guia) está presente no texto de Vigotski e, posteriormente, é desenvolvido tanto por Leontiev quanto por Elkonin”. A Teoria da Atividade não foi pensada somente por Leontiev, outros estudiosos e pesquisadores soviéticos, como B.G. Ananiev, A. A. Smirnov, B. M. Teplov, também proporcionaram estudos a respeito desse conteúdo.

Vigotski, precedentemente a Leontiev e Elkonin, demonstrou preocupação com relação ao desenvolvimento das funções psíquicas e sua ligação com as atividades humanas.

---

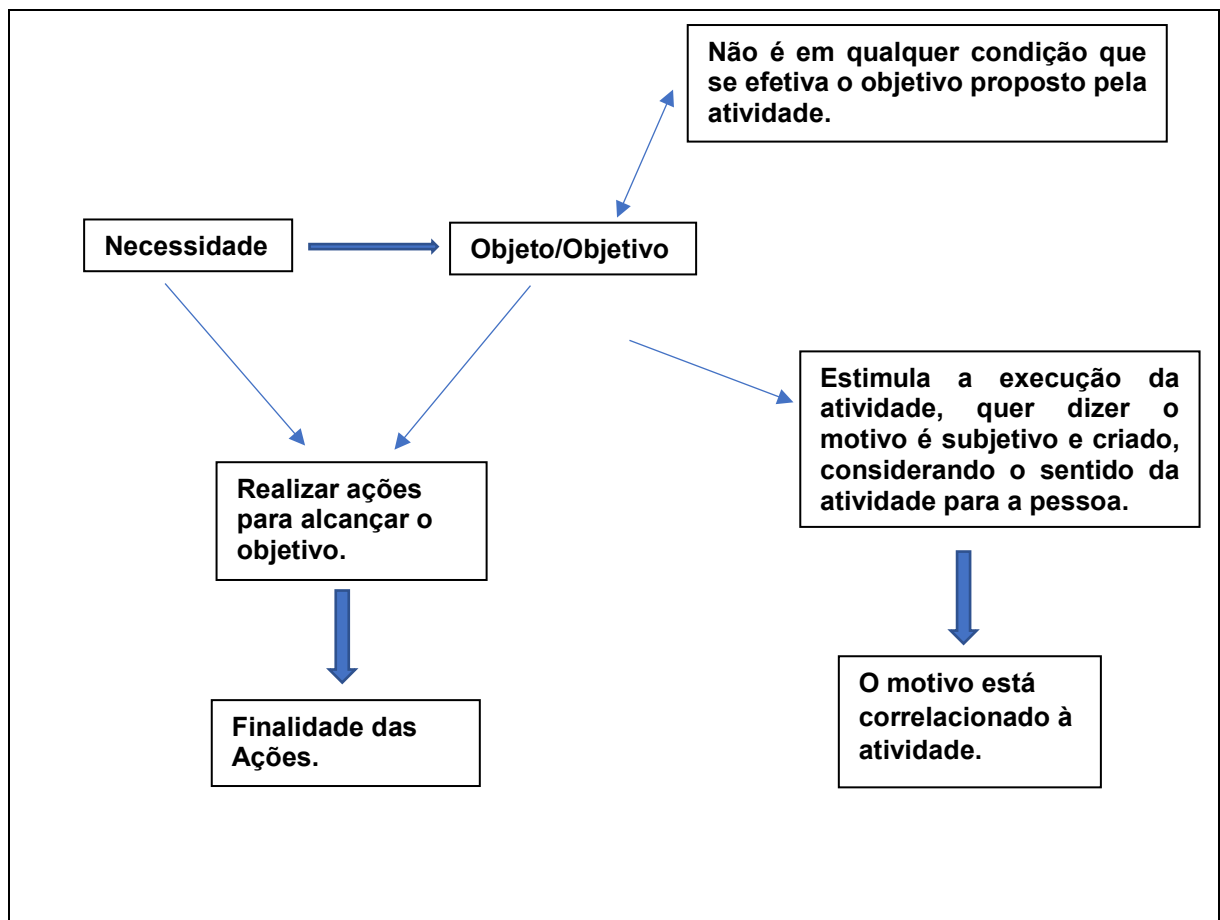
<sup>9</sup> Diante das duas traduções: atividade guia e atividade principal, nesse trabalho fez-se a opção pela terminologia atividade principal.

O intelecto prático é mais antigo do que o verbal; a ação é anterior à palavra, até mesmo uma ação mental é anterior à palavra mental (VIGOTSKI, 1984). Ao estudar crianças com afasia, Vigotski diz que as pesquisas que estudaram a relação entre a palavra e a ação demonstraram que a fala (anteriormente independente da ação) elevava a ação a um estágio superior (Prestes, 2010, p. 155).

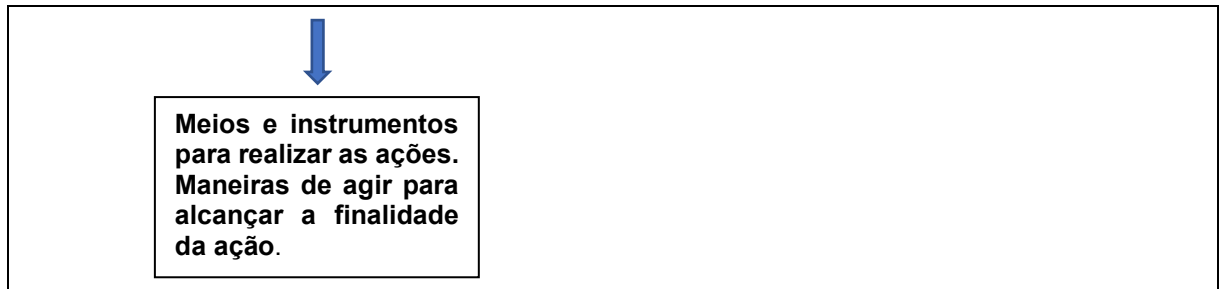
Na ótica de Prestes, Vigotski já se revelava engajado nos estudos que fomentaram o papel da atividade no desenvolvimento da psique humana, destacando a importância da ação e da palavra. Importante compreender que para analisar uma ação ela não pode ser desintegrada<sup>10</sup> do contexto real do seu movimento.

O Quadro 2 a seguir apresenta-se como possibilidade para analisar todo tipo de atividade, incluindo a atividade pedagógica.

**Quadro 2 – Estrutura da Atividade**



<sup>10</sup> Desintegrada aparece no texto como uma forma isolada que não permite a unidade das partes na busca da totalidade.



**Fonte:** Elaborado pela autora

Leontiev (2021) ressalta que os objetivos na atividade humana não são criados aleatoriamente, são estabelecidos de acordo com as circunstâncias concretas, ou seja, de acordo com as necessidades humanas, uma vez que a necessidade está direcionada ao objeto. Quando a pessoa encontra o objeto que satisfaz sua necessidade, esse objeto transforma-se no objetivo e no motivo de sua atividade, o qual passa a orientar a ação às suas metas.

Para que o objetivo da atividade se concretize, “[...] é necessário que a realidade apresente ao sujeito certas condições, as quais precisam ser identificadas e possibilitadas ao sujeito, para que as tarefas possam ser executadas” (Leontiev, 2021, p. 127).

Não se pode caracterizar todos os processos como atividade, porque somente é possível nomear atividade os processos que articulam as relações humanas com o mundo circundante na perspectiva de satisfazer uma necessidade especial condizente a ele. Para compreender essa questão, é necessário compreender a diferença entre os conceitos de atividade e ação.

A ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte. Leontiev (1988) cita o exemplo de uma leitura, quando mantida somente enquanto o estudante acredita ser necessária para passar na prova, é estritamente uma ação, o domínio do conteúdo do livro não é o seu motivo, pode-se dizer que o motivo seria a aprovação no exame. Para que a ação surja e seja executada, é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito. O objeto de uma ação é seu alvo direto reconhecido, como no exemplo da leitura, o objetivo seria o domínio de seu conteúdo e esse alvo direto tem relação com o motivo da atividade, que nesse caso, seria passar na prova.

Quando o motivo da leitura é a apropriação do conteúdo, a leitura não se constitui como uma ação, e sim a própria atividade. Nesse caso,

O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (Leontiev, 1988, p. 69).

O fragmento em destaque explana a importância do motivo na ação realizada pelo sujeito, pois o motivo pode transformar ação em atividade principal, possibilitando desenvolvimento mais complexo no psiquismo.

Nessa perspectiva, Leontiev (1988) define a existência de dois tipos de motivos, os motivos eficazes (causadores de sentidos) e os motivos compreensíveis (estímulos). Para essa explicação, Leontiev utiliza-se da análise de um exemplo concreto: um aluno do primeiro ano não consegue obrigar-se a realizar suas lições, adiando suas tarefas, distraído-se com outros afazeres quando começa a fazer a tarefa proposta. Surgem, então, alguns questionamentos: será que compreende a tarefa em si? Será que entendeu que precisa realizar suas lições, caso contrário, receberá uma nota ruim, envergonhará seus pais? Será que ele sabe qual é o seu dever? É claro que uma criança desenvolvida sabe a respeito de todos os questionamentos, mas esses motivos não bastam para conseguir que ela faça suas tarefas.

Agora, se for dito ao aluno: “Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições”, é provável que isto resolva o problema e que a criança realize todos os deveres propostos.

Os motivos da atividade são esclarecidos por Leontiev (2004).

Chamaremos os motivos do primeiro tipo motivos “apenas compreendidos” e, aos do segundo tipo: motivos “que agem realmente”. Feita essa distinção podemos enunciar a seguinte proposição: os “motivos apenas compreendidos” transformam-se, em determinadas condições em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade (Leontiev, 2004, p. 318).

Para melhor explicar como os motivos estruturam-se, Leontiev (1978) ressalta a importância de retomar dois princípios formadores da consciência: o significado social e o sentido pessoal.

Os significados expressam noções de sociedade, de ciência, de religião, de filosofia, de política, dentre outras. A consciência social do sujeito passa a existir como consciência individual ao apropriar-se das significações. O sentido pessoal é a existência subjetiva e particular dos significados, aborda necessariamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

O sentido é o elemento que torna o significado consciente, assim, um significado que não encontra seu sentido condizente não é compreensível para o sujeito. A atividade produz o sentido pessoal, quando o sentido é criado na relação objetiva entre aquilo que impulsiona o sujeito a agir (o motivo) e aquilo a que sua ação se orienta (a finalidade), nesse caso, encontrar o sentido pessoal é encontrar o motivo que lhe corresponde (Leontiev, 1988).

Leontiev (1988) esclarece a ligação entre significado social e sentido pessoal e explica a diferença entre os motivos compreendidos e os motivos eficazes. Os motivos compreendidos são ineficazes por si sós. Mas eles podem ser transformados em motivos eficazes quando o sujeito encontra na realização da atividade um significado que lhe traz sentido pessoal.

Como ocorre essa transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair para brincar. No fim, isto leva a muito mais: ela não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma objetivação de suas necessidades, o que significa que agora são compreendidas em um nível mais alto (Leontiev, 1988, 70-71).

Uma nova atividade é produzida quando o motivo apenas compreensível se torna um motivo realmente eficaz e, nessa perspectiva, essa atividade confere a ascensão da consciência e da personalidade.

A personalidade do sujeito não é desenvolvida naturalmente e, nessa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural revela a necessidade de superação de compreensões subjetivistas e naturalizantes do sistema biológico, da personalidade

(Marino Filho, 2019). Não se tem a intenção de negar o biológico no desenvolvimento psicológico do ser humano, mas de reforçar que as relações sociais são condições essenciais para o desenvolvimento da personalidade.

Nesse sentido,

[...] qualquer desenvolvimento depende do conjunto de relações e atividade que um sujeito em particular tem na sua trajetória de vida social, na sua relação com os outros homens. As suas características e peculiaridades advêm dessas relações (Marino Filho, 2019, p. 5).

A personalidade expressa a vivência do sujeito e sua relação cognitiva com o mundo que o circunda. A vivência “[...] deve ser entendida como a relação da criança como ser humano, com um outro momento da realidade. Toda vivência é vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não fora ato de consciência de algo [...] cada vivência é pessoal” (Vigotski, 1996, p. 383).

Leontiev (1988) destaca que um novo motivo somente surge quando a criança enfrenta novas situações no cotidiano. Quando a atividade apresenta um novo tipo de motivação, por exemplo, ela passa a fazer a lição para aprender, coincidindo com as reais possibilidades da criança, os resultados envolvem novas apropriações e novos processos psicológicos podem surgir.

Com base nessas considerações, vale ressaltar que, ao analisar o desenvolvimento das funções psíquicas de uma criança, essa análise não deve ser desvinculada da realidade social, histórica e cultural que a criança está inserida. Por conseguinte, “[...] a atividade exige justamente a análise de suas relações *sistêmicas internas*. Do contrário, não teremos condição de responder sequer às mais simples questões, como, digamos, sobre termos, em dado caso, uma ação ou uma operação” (Leontiev, 2021, p. 130). Ou seja, a atividade caracteriza-se na/pela oportunidade de transformações, por exemplo, uma ação pode se transformar em operação ou vice-versa. Quando o motivo não corresponde mais àquela atividade, ela se converte em ação.

De acordo com Santos e Asbahr (2020), a operação é conteúdo de uma ação, em outras palavras, é a maneira de realizar a ação. A atividade manual se desenvolve na realidade objetiva mediada por instrumentos e a atividade intelectual se desenvolve na subjetivação da realidade mediada pelos signos. Nesse caso, a mediação de

instrumentos e de signos ocorre por meio de operações manuais e intelectuais. A autora salienta que a ação e a operação também se distinguem pelo grau de consciência exigido em suas realizações.

**Toda operação surge como uma ação consciente que, à medida que se realiza repetidamente, vai se automatizando e exigindo menor grau de consciência até converter-se em operação.** Quando a execução das operações é altamente habilidosa e automatizada, torna-se possível a execução de ações cada vez mais complexas que, por sua vez, irão exigir novas operações, configurando uma dinâmica em que ação e operação se complexificam edesenvolvem mutuamente (Santos; Asbahr, 2020, p. 17, grifo nosso).

Os motivos, as ações, as finalidades e as operações não são fundamentos rígidos e estáticos, ao contrário, compõem uma estrutura dinâmica e mutável. A atividade pode transformar-se em uma ação quando seu motivo perde a força mobilizadora e a atividade passa, então, a ser uma ação constituinte de outra atividade; uma ação pode transformar-se em atividade quando o motivo se desloca da atividade à ação, transformando-a em uma nova atividade; uma ação pode transformar-se em operação à medida que a própria ação se torna meio para realização de outra ação, transformando-se, assim, em operação. Quando uma ação se torna operação, ela passa a ocupar um novo lugar na estrutura geral da atividade (Leontiev, 1978, 2004; Vigotskii; Luria; Leontiev, 2010).

Em concordância com essa explanação, no que concerne à discussão a respeito de ação e de operação, componentes constituintes da atividade, é possível refletir no ambiente escolar a respeito da atividade de ensino e a Atividade de Estudo.

Sabe-se que a atividade principal no processo de escolarização é a Atividade de Estudo, essa atividade não é apropriada pela criança em toda sua complexidade logo no início de escolarização. Forma-se após longo e complexo processo, no qual a criança inicialmente aprende sob a orientação direta do professor,

a realizar as tarefas de estudo, a controlar o modo de realização das ações e operações dessa tarefa e de avaliar os resultados conseguidos com sua execução, para, ao final desse processo, realizar com autonomia todas essas ações. Nesse percurso, os alunos

formam os motivos para o estudo, os objetivos e as ações de estudo, o controle e a avaliação, em um trabalho sistemático pelo qual apropriam-se de conhecimentos e desenvolvem habilidades, capacidades e modos generalizados de ação, visando não apenas a torná-los aptos a resolver tarefas de estudo, mas, principalmente, a solucionar problemas que possam enfrentar em suas vidas (Miller, 2022, p. 100).

Ainda, nesse sentido, Leontiev (2021) postula que

Todo objetivo, mesmo que seja “chegar ao ponto N”, existe objetivamente em alguma situação objetiva. É claro que para a consciência do sujeito o objetivo pode aparecer na abstração dessa situação, mas sua *ação* não pode abstrair-se dele. Por isso, afora seu aspecto intencional (*o que* deve ser alcançado), a ação tem seu aspecto operacional (*como*, de que modo isso pode ser alcançado). [...] Em outras palavras, a ação *que se realiza* responde à tarefa; a tarefa é o objetivo dado em condições determinadas. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, que a “formula” de modo especial, e justamente os modos pelos quais ela se realiza (Leontiev, 2021, p. 127, grifo do autor).

Nesse contexto, o autor esclarece que os termos “ação” e “operação” não se afastam. Entretanto, no contexto psicológico da atividade, existe uma notória distinção entre eles. Ação relaciona-se com objetivos, enquanto que operações têm a ver com as condições necessárias para executar as ações: compreensão dos conceitos envolvidos na tarefa, situações-problema que envolvem a realidade dos estudantes.

Com a intenção de esclarecer a função da atividade principal, convém debruçar-se sobre a periodização do desenvolvimento do psiquismo da criança. Os estudos de Elkonin (1987) esclarecem que a periodização do desenvolvimento da psique na infância é um problema crucial da psicologia infantil, uma vez que define os períodos do desenvolvimento e expõe as leis da transição de um período para o outro, levando em consideração o problema das forças motrizes desse desenvolvimento psíquico.

Elkonin (1987) salienta que as pesquisas de M. I. Lísina (1978) e seus colaboradores, de maneira convincente, ressaltam, nas crianças pequenas, uma específica *atividade de comunicação*, expressa de forma emocional direta. O “complexo de animação” surge no terceiro mês de vida, a finalidade dessa ação é a

comunicação com os outros, e é importante destacar que essa ação surge antes da criança iniciar a manipulação dos objetos.

Pesquisas revelam que o déficit de comunicação emocional, bem como o excesso, exerce uma influência que decide o desenvolvimento das funções psíquicas nesse período. Por conseguinte, existem argumentos para supor que a comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal da criança pequena, desde as primeiras semanas de vida, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação.

A relação da criança com o mundo envolve a relação com o outro e, nessas relações, as crianças desenvolvem e expressam sua subjetividade, exteriorizando suas necessidades, as quais passam a ser principalmente sociais. A influência dos adultos, que nos primeiros meses de vida conversam com a criança, responde às suas necessidades de conforto e de alimentação, aproxima os objetos, contribuindo para um avanço nos sistemas sensoriais (Clarindo; Mello, 2019).

A partir da manipulação dos objetos, gradativamente, na relação com os adultos que a cercam, a criança pequena, no limite da primeira infância, vai estabelecendo ações propriamente objetais, em outras palavras, vai adquirindo o domínio dos procedimentos impressos socialmente, na relação com os objetos. O domínio dessas ações é, claramente, impossível sem a participação dos adultos, a criança aprende com eles a execução das ações com os objetos. *No período da manipulação dos objetos* pela criança, as relações objetais são mediadas pela comunicação. Nesse sentido, Elkonin destaca o intenso desenvolvimento da linguagem como meio organizador da representação de mundo, na relação entre a criança e o adulto. Gradativamente, a criança passa, por meio das mediações dos adultos que a cercam, da manipulação dos objetos à assimilação dos procedimentos socialmente elaborados para sua utilização.

Com relação à idade pré-escolar, que se caracteriza entre os 3 e os 6 anos de idade, Elkonin (1987) esclarece que a atividade principal é o jogo de papéis. Nessa idade, a criança apresenta tendência a desenvolver atividades independentes, dominando as ações com os objetos. Demonstra interesse por atividades mais sérias como o estudo, desenvolvendo a capacidade de domínio da conduta, e o círculo social da criança se amplia.

A criança ao reproduzir os papéis que passa a conhecer na sociedade, apropria-se dos modos de vida dos adultos. A essência do interesse das crianças segue se ampliando desde o nascimento, ou seja, tem o adulto como fonte de respostas às suas necessidades vitais, ampliando a realidade, a qual oportuniza-lhe uma maior consciência. O mundo não mais se limita aos objetos próximos à criança, mas sim aos objetos que os adultos utilizam, mesmo que estejam fora do alcance da criança (Leontiev, 1988). Trata-se também de compreender a função social dos objetos.

As crianças em idade pré-escolar não querem somente brincar, mesmo sendo a brincadeira a atividade principal, ela não é a atividade predominante na idade pré-escolar.

Nessa perspectiva

As crianças também querem se expressar por meio de diferentes linguagens se essas forem apresentadas a elas: como o desenho, a modelagem, a construção, a música, a pintura, a fotografia. Considerando que o processo de humanização se dá na dialética da apropriação/objetivação, o incentivo às múltiplas linguagens por meio das quais as crianças expressam – objetivam – o que vão conhecendo do mundo que as rodeia é elemento essencial da humanização (Clarindo; Mello, 2019, p. 339).

Compreende-se que a criança, ao fazer parte das relações sociais do mundo do adulto, ainda não pode realizar as atividades desse adulto. Mas tenta interagir de maneira ativa no mundo do adulto, e é por meio do jogo de papéis que a criança se esforça para reproduzir as mesmas atividades que as pessoas que estão ao seu redor, apossando-se da função social dos objetos.

Nesse sentido, o jogo de papéis é para a criança uma oportunidade para realizar as tendências e os desejos irrealizáveis,

[...] que surgem na criança pré-escolar, os quais são anteriores ao jogo e sem os quais o jogo inexistiria. Vivenciar o lúdico propicia um salto no desenvolvimento da criança, que passa a comportar-se com maior maturidade, procurando resolver a nova situação que protagoniza. Ela precisa solucionar o conflito gerado pelo que quer e pelo que não pode ainda realizar, por isso, cria um mundo imaginário no qual realiza seus desejos (Szymanski; Colussi, 2019, p. 58).

Compreende-se a importância fundamental do jogo para o desenvolvimento do psiquismo da criança e sua função principal no sentido de satisfazer a necessidade de executar uma atividade socialmente significativa. Dessa forma, a criança constrói momento fundamental de preparação para a aprendizagem escolar.

Elkonin (1987) enfatiza que Vigotski, no início da década de 1930, formulou a tese fundamental sobre a influência do ensino no desenvolvimento do intelecto da criança. Vigotski chama atenção para um ponto essencial: nem todo ensino pode ser considerado “bom”. A qualidade do processo de ensino-aprendizagem é fundamental, levando em consideração seu papel determinante sobre o desenvolvimento do intelecto.

Quando a criança entra no Ensino Fundamental, a Atividade de Estudo vai assumindo importância como atividade-guia do desenvolvimento, porque, por meio dela, se mediatiza o sistema de relações entre a criança e os adultos, levando em consideração a comunicação pessoal com a família (Elkonin, 1987).

A atividade de ensinar e a Atividade de Estudo tal como organizadas no âmbito escolar podem não possibilitar ao sujeito condições de objetivação e subjetivação do movimento do real com relação aos conteúdos propostos. A atividade que transforma é produzida na relação recíproca entre professor e estudante, ambos se encontram conectados no mesmo contexto. A atividade que possibilita ensinar e aprender parte do pressuposto de que as vivências, articuladas ao amálgama de experiências coletivas, mesclam-se, misturam-se e apresentam para si a possibilidade de transformação, oportunizando a ampliação da atividade de generalização da diversidade de relações, realizando a aproximação consciente do sujeito com a realidade.

Na adolescência, são evidentes as mudanças no organismo relacionadas à culminância do desenvolvimento sexual (Elkonin, 1987). Esse desenvolvimento não é de caráter primário, pesquisas coordenadas por T. V. Dragunova e D. B. Elkonin (1967) determinaram que no período da adolescência desenvolve-se uma atividade específica constituída pelo estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, nomeada de comunicação pessoal íntima.

Essa atividade principal de comunicação, que rege o período da adolescência, envolve o estabelecimento de determinadas normas morais e éticas que medeiam as relações entre os adolescentes.

Elkonin (1987) ressalta que nesse período a comunicação social constitui uma base de confiança entre os adolescentes constituindo, assim, atividades que possibilitam formar pontos de vista gerais a respeito da realidade, a respeito das relações pessoais e, também, sobre o próprio futuro, estruturando o sentido pessoal da vida. Desse modo, a comunicação possibilita a formação da autoconsciência, como

“Consciência social transportada ao interior” (Vigotski, [19--?]). Em consequência, surgem as premissas para que se originem novas tarefas e novos motivos da atividade conjunta, a qual se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo (Elkonin, 1987, p. 167).

A transição da primeira infância para a infância e para a adolescência leva em consideração o mesmo princípio, ou seja, “[...] quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais as possibilidades formaram-se”. Se as tarefas atribuídas à criança estão aquém de seu potencial, agravam-se as crises. Elkonin destaca ainda que essas transições necessitam ser melhor estudadas.

Considerando o conceito de atividade e seus desdobramentos, surge a discussão no âmbito da educação escolar. Sabe-se da importância da Atividade de Estudo e da atividade de ensino no que concerne à educação. O planejamento da atividade de ensinar, em reciprocidade com a atividade de aprender, deve articular-se no movimento da produção da consciência, a qual pode se constituir na atividade de ensino que apresenta relação com a vivência social e cultural do estudante, considerando o movimento dialético e recíproco existente entre o significado social e o sentido pessoal. A possibilidade da formação da consciência em suas formas mais elevadas e o desenvolvimento da personalidade consciente derivam de processos que aproximam a tarefa de estudo à realidade concreta vivenciada pelo aluno na vida cotidiana.

Por outro lado, o sistema educacional, formatado de maneira isolada da realidade, parece apresentar dificuldade em sistematizar a unidade da atividade de ensino com relação à formação da consciência, no sentido de produzir no aprendente uma reflexão aprofundada relacionada ao que se ensina na escola e o movimento da realidade. Nessa esteira, Marino Filho (2011, p. 15) alerta que esse formato de

escolarização “[...] é a reificação do professor e do aluno, isto é, a transformação dos sujeitos em reprodutores de ações heterogêneas e automatizadas nas quais não se revela a dinamicidade do caráter criativo e autoprodutor do ser humano”.

Nessa lógica, é importante compreender a formação da consciência e sua relação com o papel primordial da educação. Para isso, é necessário refletir sobre o papel da atividade do trabalho e a atividade da linguagem em relação às atividades psíquicas internas, uma vez que, por meio da atividade do trabalho, origina-se a necessidade de comunicação, promovendo o surgimento da linguagem.

### 3.1 A ATIVIDADE ESCOLAR QUE TRANSFORMA A MANEIRA DE PENSAR E AGIR DO ESTUDANTE NÃO SE CONFIGURA NO ÂMBITO DA NEUTRALIDADE

A atividade alienada, expressa pelo trabalho, esculpida na/pela sociedade capitalista, traz em seu bojo relações sociais determinadas, podendo levar o estudante à formação da consciência alienada, pelo fato de não lhe possibilitar reconhecer-se na atividade produzida. Dessa forma, o homem não utiliza, não usufrui daquilo que é produzido por ele na atividade do trabalho. A atividade, submissa ao processo de exploração imposto pela classe dominante, afasta o trabalhador colocando-o à margem da sociedade modelada pelo capital.

A formação da consciência coletiva criada e mediada com o trabalho escolar possibilita a formação da consciência individual, e tal formação está diretamente articulada ao objeto de estudo planejado pelo professor no âmbito escolar. Diante desse aspecto, configura-se a não neutralidade a respeito da educação escolar, que tem como finalidade apresentar fundamentos concretos mediados pela atividade de ensino, de forma a possibilitar ao estudante a compreensão da relação do homem com o trabalho e com as condições de execução desse trabalho, o qual pode caracterizar-se como atividade humanizadora ou alienadora do sujeito.

O trabalho não alienado apresenta significado e sentido à atividade humana. Nesse caso, a atividade de trabalho, como possibilidade de generalizações cada vez mais complexas no âmbito da consciência, precisa encontrar nela própria a necessidade, o objeto e o motivo para sua realização, buscando saltos qualitativos no desenvolvimento, os quais não ocorrem na atividade alienada.

A atividade humanizadora, mediada com a práxis pedagógica, tem como objetivo posicionar o sujeito com relação à divisão das classes sociais e esclarecer aos filhos e às filhas da classe trabalhadora que o espaço escolar é espaço de resistência contra todos os tipos de barbárie e obscurantismo produzidos pela classe dominante, os quais têm como finalidade fragilizar cada vez mais as condições de trabalho da classe operária.

Quando o objeto de estudo mediado pela atividade de ensino não supre a necessidade do estudante com relação ao conhecimento do objeto apresentado pelo professor, essa atividade não posiciona o aluno na realidade objetiva, o que dificulta a transformação dessa realidade em subjetividade. Não provendo a necessidade do estudante, há dificuldades na formação de novas ligações neuronais.

A atividade escolar que objetiva a formação do pensamento teórico exige um sentido para a execução da atividade. A humanização do sujeito ocorre mediante um processo educativo, em que o ser biológico resulta em ser social mediado pelos processos socioculturais. “Isso quer dizer que os modos de agir e expressar do ser biológico são transformados em outros modos de ser não exclusivamente naturais, mas históricos” (Marino Filho, 2019, n.p).

Assim, compreende-se que

[...] todas as atividades, inclusive a de estudo, dependem do envolvimento do sujeito para o seu êxito. Ter êxito significa, aqui, o fato de que ao se produzirem determinadas atividades em uma instituição escolar, por exemplo, a atividade do professor e os interesses sociais alcançam seus objetivos, mas inclusive, e principalmente, os estudantes sujeitados realizam-se como autores da sua atividade social. O envolvimento, neste caso, revela-se como participação consciente, como expressão da vontade (Marino Filho, 2019, p. 55).

Diante do exposto, parece que a educação proposta e organizada formalmente nos currículos escolares caminha em sentido oposto com relação à formação do pensamento teórico. Em outras palavras, as atividades escolares planejadas e desenvolvidas nas instituições de ensino parecem não coincidir com a formação da Atividade de Estudo, uma vez que o objeto de estudo mediado com a atividade de ensino parece firmar-se no âmbito do empirismo, no qual a tarefa de estudo apresenta, como finalidade, atividades como classificar, assinalar, enumerar, grifar. Essas tarefas

são importantes, entretanto, não ultrapassam as bases empíricas do conhecimento, a essência do objeto de estudo somente é permitida com a realização de tarefas que possibilitem ascensão do pensamento do abstrato ao concreto.

Também, Miller (2019, p. 76, grifo no original), citando Davidov, ressalta que

a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Mas isso significa que a escola deve ensinar aos alunos a *pensar*, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (Davidov, 1988, p. 3, grifo no original, *apud* Miller, 2019, p. 74).

Compreende-se que a atividade que possibilita ao aluno o processo do pensamento consciente deve considerar a necessidade do estudante em relação ao objeto de estudo, como uma condição interna, como um princípio obrigatório da atividade, pois “o encontro da necessidade com o objeto é um ato extraordinário” e imprescindível (Leontiev, 2021, p. 109).

Essa reflexão reforça a análise das condições e do tipo de educação fornecida pelo Estado e, conseqüentemente, de qual consciência constitui-se como produto final. Destaca-se a importância de uma educação pública que possibilite ao sujeito a compreensão de qual parte da sociedade, dividida em classes, ele ocupa nessas relações desiguais, que podem envolver o trabalho alienado ou não.

É importante, na perspectiva teórica que sustenta a presente tese, que o processo educativo, além do desenvolvimento cognitivo, forme a consciência social e política, possibilitando ao estudante refletir sobre as condições da sociedade na qual se insere. Esse estudante, ao ir despreparado para o mundo do trabalho, não consegue ler a realidade que o circunda. Alienado de seu processo de trabalho, o estudante, agora trabalhador, permite-se ser massacrado por medidas que vêm retirando boa parte dos seus direitos – como no processo de contrarreforma previdenciária, entre outras contrarreformas – possibilitando à perversa burguesia o acúmulo de bens, garantindo a expansão da propriedade privada.

Nem sempre os professores têm essa consciência, o que impede formá-la no aluno. No sentido da acumulação de riquezas pela burguesia e aniquilamento dos

direitos do trabalhador, Behring (2021) evidencia os fortes ataques sobre os trabalhadores do serviço público. A inauguração do neoliberalismo, com o ex-presidente do Brasil, Fernando Collor de Melo, abriu as portas para os ataques que intensificaram a terceirização e a ampliação do número de atividades terceirizáveis pelo Estado. Mais recentemente, sob o bolsonarismo<sup>11</sup>, por meio do Decreto n.º 9739/2019, foram estabelecidas regras que dificultam o concurso público.

Behring (2021) aborda a proposta do ministro da economia, Paulo Guedes, antes da inflexão pandêmica, apresentando possibilidade de corte de até 25% dos salários dos trabalhadores, justificando reduzir despesas obrigatórias em período de crise.

Guedes queria economizar 28 bilhões de reais em dois anos, sobre as costas dos/as trabalhadores/as do serviço público o que vinha acompanhado da suspensão de progressão funcional (exceto de juízes, Ministério Público, militares e diplomatas, diga-se dos mais altos salários do país), **suspensão de concursos, suspensão de licença de capacitação, congelamento dos salários, reestruturação de carreiras e perseguição de funcionários com filiação partidária, os quais perderiam a estabilidade** (Behring, 2021, p. 225, grifo nosso).

Compreende-se o porquê do massacre aos profissionais da educação pública. Não é novidade que a educação escolar no Brasil historicamente serve ao capital e, com mais afincio, observou-se esta perspectiva no bolsonarismo. A fragilidade do salário e do trabalho dos professores também não é recente, mas a gestão na esfera Bolsonaro e na esfera governamental do Estado do Paraná não economizou atos de crueldade e desprezo com relação ao serviço público educacional.

Faustino (2022) reforça a discussão acima.

Os documentos da APP-PR demonstram que os professores passaram grande parte do tempo tendo que se organizar, mês a mês, para enfrentar constantes ataques à classe trabalhadora. Sejam os professores da ativa ou aposentados, o governo a todo tempo fez

---

<sup>11</sup> De acordo com Safatle *et al.* (2020), o horizonte maior do bolsonarismo é a mutação ideológica de setores da sociedade, que passam a operar, sem recalcio algum, a partir de profunda indiferença, aversão à solidariedade e falta de respeito ao próximo. Estamos diante de uma tentativa de revolução conservadora. Essa revolução conta com uma base altamente mobilizada – e, o mais dramático, parte dela armada –, disposta a seguir cegamente os passos do líder. Alicerçado em sindicalismo militar, culto à violência e glorificação das Forças Armadas e das polícias, Bolsonaro mantém seguidores fiéis nas fileiras dessas corporações, além das milícias. Trata-se de um poder que não se pode subestimar.

proposições que os afetavam, ora nos salários dos ativos, ou na falta de reposição, ora atacando o sistema previdenciário dos servidores do Estado (Paraná Previdência). Quando não eram os salários, ou de forma concomitante, além dos salários eram atacadas as jornadas dos professores, seu direito à hora atividade, nas formas de contratação e na retirada de direitos, que já eram escassos, dos contratados por processo seletivo (Faustino, 2022, p. 156).

O Estado do Paraná, aliado aos princípios do bolsonarismo, não mediu esforços para aniquilar o trabalhador da educação pública e a própria educação. A suspensão de concursos públicos, suspensão de licença para capacitação dos professores – por exemplo, cursar mestrado e doutorado –, perda de elevações no plano de carreira, congelamento de salários e as ameaças de perder a estabilidade são práticas corriqueiras na gestão atual do governo paranaense.

Nesse sentido,

O professor realiza seu trabalho não em condições que o favoreçam, [...] alguns elementos precarizam a profissão. Dentre os elementos precarizantes discutimos [...] os baixos salários que levam os professores a realizar duplas ou triplas jornadas, a falta de tempo para sua formação, planejamento e demais atividades que comporiam a hora atividade, por exemplo. Há casos que as relações de trabalho do professor são tão precárias [...] contratações na forma de processo seletivo, o professor precisa aceitar por não ter muitas opções. Se o Estado que é quem deveria possibilitar o concurso público como forma de contratação e valorização do trabalho do professor não faz, quem fará? (Faustino, 2022, p. 155).

O trabalhador em todos os segmentos da sociedade, seja público ou privado, vem percorrendo um caminho de perdas, submetendo-se a um ritmo acentuado de exploração.

Considerando a discussão em pauta, não é difícil compreender que o questionamento de Guedes<sup>12</sup> a respeito de o porquê o pobre não economiza é uma maneira de culpabilizar os miseráveis pela condição de extrema pobreza e eximir o Estado da responsabilidade acerca dos direitos desses cidadãos. Para um país que viveu sob os calamitosos pressupostos do bolsonarismo, é mais fácil atribuir culpas do que assumir obrigações e compromissos. Terceirizar a fome, a miséria, a saúde, a educação, são propostas urgentes dos governos neoliberais.

---

<sup>12</sup> Ministro da Economia no governo de Bolsonaro, no período de 2019 a 2022.

E, para acentuar a gravidade desse cenário, a educação contribui e ocupa o espaço burguês, reforçando o embrutecimento intelectual da classe explorada que, diante do fato, não compreende a exploração na atividade do trabalho e, tampouco, a divisão em classe sociais. Assim, as relações determinadas pela sociedade capitalista comprometem o desenvolvimento do sujeito em todos os âmbitos, sejam eles intelectual, social, cultural ou econômico e, desse modo, perpetua-se a prática da atividade do trabalho alienado.

Desse modo, a indigência intelectual do sujeito permite que o país seja gestado por um sistema capitalista perverso, orientado por políticas públicas que levam a população a situações de atrocidade, que em nome de Deus e do amor à pátria, submetem a classe trabalhadora a uma exploração sem limites, regada a todo tipo de selvageria. Além disso, a miséria é terceirizada ao sujeito individual com a finalidade de culpá-lo pela sua própria pauperização.

A educação como elemento de transformação da sociedade precisa compreender a atividade como unidade primordial da vida do sujeito. O ser humano como ser aprendente deve elevar sua maneira de pensar e de interpretar o mundo que o circunda, ser capaz de realizar a leitura do movimento da realidade da sociedade, da educação e do mundo. Mas parece que a atividade de ensinar está vazia da compreensão do que seja atividade na concepção de Vigotski e Leontiev.

Nesse contexto, a atividade de ensinar e a atividade de aprender seguem sem uma orientação que possibilite ao professor e ao estudante condições para compreenderem a estrutura que compõe a Teoria da Atividade, que perde sua força humanizadora e cede espaço para a educação escolar transformar-se em atividade alienada.

Nesse sentido, sobre essa base, apresenta-se a verdadeira função da atividade escolar. No entanto, contraditoriamente, o sistema educacional, mediado pelo capitalismo, parece planejar e organizar a educação de maneira a não possibilitar o salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo humano, como possibilidade da formação do pensamento teórico, visto que o sujeito, cerceado de seu direito de compreender conscientemente a complexidade do movimento do mundo concreto a sua volta, torna-se vulnerável nas mãos do poder.

Assim, a educação como atividade que permite a humanização do sujeito deve atuar como possibilidade de compreensão da luta de classe, da desigualdade social, uma vez que a atividade consciente não está impressa nesse modelo de sociedade vigente, que intenciona o máximo de exploração para garantir a ascensão do capital em troca da degradação do homem como ser humano. A educação como expressão possível do devir humano pode ser definida em um modelo educacional que intenta a libertação da consciência, no sentido de possibilitar ao sujeito a compreensão da realidade objetiva em sua essência e propriedade.

A seção a seguir trata da Teoria Desenvolvidora da Aprendizagem e apresenta a estrutura da Atividade de Estudo, ou seja, aquela atividade que possibilita a transformação na forma de pensar e de agir do estudante, de acordo com Elkonin e Davidov.

#### 4 A TEORIA DESENVOLVIMENTAL DA APRENDIZAGEM

Os filósofos medievais contribuíram para o surgimento da teoria da atividade, mas a origem dessa teoria encontra-se na filosofia clássica alemã, especialmente com Hegel.

K. Marx (1818–1883) e F. Engels (1820-1895) buscaram na filosofia de Hegel o conceito de atividade. Marx ainda era pouco conhecido no final do XIX e início do século XX. Na União Soviética, início da década de 1930, muitos teóricos com formação consistente na teoria marxista, entre eles S. L. Rubinstein (1889-1960) e A. N. Leontiev (1903-1979), iniciaram um denso trabalho a respeito do conceito de atividade. Além da interpretação filosófica acerca desse conceito, incluíram também a interpretação psicológica e pedagógica, pois sem a compreensão filosófica e psicológica do conceito de atividade é impossível compreender o que é Atividade de Estudo.

De acordo com Davidov (1996, p. 250), “o termo ‘Ta: tigkeit’, que foi amplamente utilizado por Hegel, é realmente uma atividade, uma vez que nem todas as atuações de uma pessoa podem ser chamadas de atividade”. Somente caracteriza-se como atividade a ação relacionada à transformação do objeto, bem como à transformação da realidade que circunda o sujeito e à transformação do próprio sujeito.

Nessa perspectiva, Miller (2021, p. 599-600) destaca que “[...] 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”. Essa compreensão é muito importante na perspectiva do entendimento do que seja a verdadeira Atividade de Estudo.

Além dos teóricos citados, o conceito da Atividade de Estudo aprofundou-se com a colaboração de D. B. Elkonin (1904-1984), no final dos anos 1950, ao buscarem descobrir como era a aprendizagem dos estudantes na escola. Ao analisarem como se estabelecia a abordagem da Atividade de Estudo no cotidiano escolar, constataram que as crianças aprendiam coisas novas, no entanto, tal aprendizagem não servia para guiar a transformação significativa do material estudado.

Criaram escolas experimentais que serviram de laboratórios de pesquisas a respeito da Atividade de Estudo e o seu conteúdo e, após cerca de 15 anos de muito estudo e pesquisa, descobriram que ainda teriam muito o que aprender a esse respeito. Nesse preâmbulo, começaram a compreender o que poderia ser caracterizado como aprendizagem desenvolvimental.

Davidov (1996) destaca a existência de apenas um sistema de aprendizagem desenvolvimental, esse articulado com L. S. Vigotski, A. Leontiev e D. B. Elkonin, o qual leva em consideração a Atividade de Estudo. Vigotski criou um conceito cultural e histórico a respeito do desenvolvimento do psiquismo do sujeito, enquanto Leontiev dedicou-se a desenvolver uma teoria psicológica geral da atividade.

Na escola russa, por volta de 1950, os teóricos da Educação preocupavam-se com o processo de ensino-aprendizagem existente nas escolas de massas (públicas), as quais tinham como finalidade transferir, aos alunos, habilidades elementares de ler, escrever e contar. Davidov (1996, p. 253) ressalta o formato dessa educação dualista, uma vez que, “nos ginásios, as pessoas foram ensinadas de forma diferente do que nas escolas de massa. Deve-se ter em mente que poucas crianças [naquela época e naquele país] foram ensinadas em ginásios, e as que foram eram principalmente de classes privilegiadas [...]”.

Na escola atual no Brasil, essa dicotomia acentuou-se muito, na medida em que cada vez mais os problemas sociais foram se agravando. Diante do exposto, nota-se que a educação sempre esteve voltada a um complexo sistema de dualidade, quer dizer, de acordo com a classe social do sujeito é o tipo de educação que ele recebe.

Esse formato dual de Educação converge com o sistema educacional paranaense, o qual histórica e atualmente apresenta uma escola para o rico e outra escola para o pobre e, a cada reformulação curricular, reforça com mais tenacidade esse dualismo. Os motivos que robustecem essa situação escolar não são para nós estranhos ou desconhecidos, trata-se da maneira pela qual o capital consegue sustentar a ascensão da propriedade privada e, nesse caso, a educação perde a sua essência como possibilidade de transformação da sociedade.

A Atividade de Estudo, na escola pública atual, projetada em todos os seus elementos, passaria a ser uma ameaça para os que constituem a elite, no sentido de

que desenvolver o pensamento teórico do sujeito lhe possibilitaria compreender como a educação pode ser tanto um instrumento de alienação quanto de libertação.

O relevante papel da Atividade de Estudo no processo da educação escolar tenciona a transformação do sujeito, levando em consideração o seu modo de pensar e agir na sociedade. Nesse sentido, a educação vigente define e estrutura modelos educacionais que parecem não demonstrar intenção na formação consciente do pensamento do indivíduo, o qual poderia comprometer a escalada da sociedade privada.

Ao longo do processo de adoção e aperfeiçoamento da Teoria Desenvolvimental, alguns problemas foram enfrentados. Um deles é a escassez de fontes bibliográficas em qualquer outro idioma, além do Russo, sobre a temática, uma vez que um tradutor pode dominar a língua, mas nem sempre dominar também a teoria. Essa dificuldade levou Puentes, Cardoso e Amorim (2020, p. 32) a enfatizarem

[...] o enorme distanciamento espacial, temporal, histórico, político, cultural e educacional que existe entre o modelo de sociedade que conhecemos e a sociedade que caracterizou o período soviético que se pesquisa; o enorme desafio que representa o diálogo com interlocutores diretos que não estão mais fisicamente presentes, o que compromete a comunicação, a compreensão da teoria e impõe a necessidade da interlocução com fontes indiretas (Puentes; Cardoso; Amorim, 2020, p. 32).

Esse fragmento sublima os problemas de tradução e suas consequências para o desenvolvimento da teoria no Brasil, bem como os desafios enfrentados com a Didática.

A plena Atividade de Estudo necessita ser organizada corretamente no âmbito pedagógico. Isso quer dizer que a criança irá apropriar-se do material planejado pelo professor sob a forma de Atividade de Estudo somente quando ela tem uma necessidade e uma motivação interior para tal apropriação.

As necessidades e os motivos educacionais guiam a criança em direção à aquisição do conhecimento quando a criança demonstra compreensão em relação ao material apresentado para além das manifestações externas. Davidov (1999, p. 2) ressalta que “o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este

ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, como fim de observar suas interligações”.

Vale destacar que os conhecimentos apropriados na relação do essencial-geral com o particular são chamados de teóricos, o professor incita a criança por meio das tarefas planejadas, a buscar pela obtenção do conhecimento sobre o essencial-geral em relação ao objeto. É nesse processo que as crianças se deparam com as tarefas que exigem delas a efetivação da Atividade de Estudo. A atividade ministrada em sala de aula que não impulsiona o aluno a explorar a universalidade do objeto estudado não pode ser caracterizada como Atividade de Estudo. Nesse sentido,

[...] quando as crianças têm que aprender alguns conhecimentos já formulados para eles, propostos para eles já prontos, a atividade de estudo das crianças não pode realizar-se, embora eles até mesmo executam (*sic*) um certo «trabalho escolar». É exatamente para este tipo de «trabalho», sem os elementos específicos da atividade, que os alunos são empurrados pelo conteúdo dos manuais e compêndios tradicionais. É exatamente com a necessidade de superar essas tradições que está relacionada uma das características do novo pensamento pedagógico, que exige a realização da abordagem atuante da organização do ensino (Davidov, 1999, p. 2).

Diante disso, a atividade que promove as neoformações psíquicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento de forma mais complexa, deve ir além da compreensão multifacetada da tarefa organizada pelo professor, uma vez que o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio do entendimento das manifestações essenciais e interiores da atividade.

A educação que coloca a ênfase do processo pedagógico na busca de altos índices nas avaliações externas aniquila o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento como um todo. A educação, nesses moldes, parece não apresentar uma organização pedagógica, no sentido de criar motivos para o conhecimento. Marino Filho (2011), com relação à humanização dos processos pedagógicos, ressalta que

[...] na composição do desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica há que se considerar as inter-relações entre as exigências sociais de aprendizagem, as capacidades necessárias

para o cumprimento dessas exigências e as necessidades afetivas, emocionais e cognitivas da criança. Somente na conjugação de tais elementos pode-se realizar uma atividade humanizadora que corresponda tanto às necessidades de desenvolvimento social quanto às do indivíduo (Marino Filho, 2011, p. 55).

A Educação Escolar, permeada pelo processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, deve proporcionar condições adequadas para a transformação dos objetivos, motivos e ações existentes na atividade. Considerando a especificidade da atividade psíquica, essa transformação não pode ser um produto direto do ensino, por essa razão, a Teoria Desenvolvimental cria possibilidades de organizar os processos pedagógicos, com a finalidade de cunhar condições para o surgimento dessa atividade.

Consequentemente, a Teoria Desenvolvimental, em consonância com os princípios da Atividade de Estudo, desenvolvida pelo sistema Davidov-Elkonin, estabelece o processo de assimilação pelo aluno de acordo com os principais componentes da atividade como um todo e, nessa abordagem, diferencia-se de outras teorias, apresentando um novo tipo de aprendizagem.

Os representantes desse modelo de aprendizagem, destacam a necessidade de uma didática apropriada, que possa criar no estudante condições para que a Atividade de Estudo consinta a tramitação do nível mais simples ao nível mais complexo da aprendizagem.

Vale ressaltar que a Atividade de Estudo somente irá ocorrer no desenvolvimento da atividade das crianças se o ambiente escolar for cuidadosamente organizado para tal, principalmente o planejamento das tarefas, objetivando atender às suas necessidades e aos seus motivos. Dessa forma, a Atividade de Estudo pode desenvolver-se nas crianças a partir do final da segunda série e, consequentemente, nas crianças da terceira série do nível fundamental, uma vez que as primeiras manifestações desse tipo de aprendizagem incidem especialmente sobre a autorregulação.

Nessa perspectiva, Puentes, Cardoso e Amorim (2020) explicitam a importância da autorregulação no processo da Atividade de Estudo:

A capacidade de autorregulação da criança, a que Davidov (1980) faz menção, é uma das manifestações mais claras de existência de

características específicas da aprendizagem desenvolvimental autônoma, porque ela permite que a criança **assimile o sentido e o conteúdo da ação avaliativa**. Além disso, começa a captar como se assimila um modo de generalização de ação para resolver tarefas (Puentes; Cardoso; Amorim, 2020, p. 41).

Assim, a Atividade de Estudo contemplada em todos os seus componentes só se completará no final do nono Ano do Ensino Fundamental. Nesse percurso, compreende-se a importância da mediação, tendo o professor como o elemento consciente desse processo, como possibilidade da formação de necessidades e motivos, para que de fato se complete o ciclo desta atividade. Isso quer supor que, a partir do nono Ano do Ensino Fundamental, o estudante internalizou o processo que constitui a Atividade de Estudo na sua vida escolar. Entretanto, esse ciclo somente se completará se desde o início do Ensino Fundamental a criança puder realizar Atividades de Estudo.

Assim, Marino filho (2011, p.160) destaca que

Uma das necessidades da atividade escolar está no fato de que o desenvolvimento das capacidades psicológicas depende da própria prática, ou seja, o desenvolvimento psicológico necessário para a aprendizagem escolar produz-se na sua própria atividade. **Isso implica que, no processo de ensino, o professor deve considerar quais são as capacidades exigidas e se a atividade proposta** – como atividade de ensino e aprendizagem – contém em si mesma, aspectos da formação das capacidades requeridas (Marino filho, 2011, p.160, grifo nosso).

Nesse ponto de vista, observa-se que a metodologia planejada não deve retringir-se ao âmbito da cotidianidade. De acordo com Davidov (1980), esse tipo de aprendizagem busca o conhecimento no campo da memorização, o que parece não contribuir para o desenvolvimento da ZDI do estudante.

O processo de ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos não radica na Atividade de Estudo por si só. Essa atividade não é representada na atividade específica de aprendizagem do estudante e, tampouco, na atividade de ensino do professor. Nesse sentido, Puentes, Cardoso e Amorim (2020, p. 43) enfatizam que a Atividade de Estudo ocorre no “[...] compartilhamento das metas, funções e ações comuns que o aluno e professor

elaboram, redefinem e realizam de maneira colaborativa desde o começo do processo da aprendizagem desenvolvimental”.

#### 4.1 A CONTRIBUIÇÃO DE ELKONIN PARA A COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A educação escolar é considerada como uma mola propulsora com relação à assimilação da criança, a qual, por meio do processo de apropriação do conteúdo, desenvolve um novo formato de Atividade de Estudo e, por isso, há necessidade de uma organização eficiente da Atividade de Estudo das crianças. A referida organização deve firmar no estudante uma ação objetivada que lhe permita apresentar sínteses relacionadas ao objeto de estudo, de modo a assegurar, no processo de apropriação do conhecimento, as transições mentais do abstrato ao concreto no pensamento.

Dentre os componentes que formam a estrutura da Atividade de Estudo, a tarefa é o componente mais importante. Puentes, Cardoso e Amorim (2020) distinguem a tarefa prática da tarefa de estudo. Citam como exemplo a execução de uma tarefa prática em que o estudante, como sujeito, consegue como resultado modificar o objeto de sua atividade, em sua parcialidade. Na realização da tarefa de estudo o aluno modifica o objeto, mas o resultado da operação modifica o próprio sujeito da ação. Assim, Serconek e Sforini (2021, p. 6) evidenciam que

A reorganização do ensino das disciplinas escolares exige de nós, profissionais da educação, repensar conteúdos e procedimentos de ensino. Dos estudos realizados sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental, destacamos princípios teórico-metodológicos que podem orientar um modo geral de organização do ensino promotor de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico. A organização desenvolvimental dispõe o processo de assimilação do conteúdo escolar sob a forma de “tarefa de estudo”, que estabelecem [sic] relação entre o objetivo da ação e as condições para alcançá-lo [...].

Diante do exposto, compreende-se que a função profícua da tarefa de estudo está articulada às condições de materialização dessa tarefa, a qual propõe aos estudantes tarefas cognitivas que estabelecem a problematização do conhecimento como meio de tornar o aprendente partícipe da construção do pensamento teórico.

Para a constituição desse nível de pensamento, a escola necessita propor tarefas que impulsionem o princípio da generalização, ou seja, o conhecimento apropriado pelo aluno deve alcançar o concreto no pensamento em um movimento desenvolvido na dinâmica da dialética e da contradição, visto que os conceitos que incitam o desenvolvimento das funções psíquicas na busca do pensamento teórico devem ser elaborados em suas formas mais complexas. É sabido que “A forma como o estudante se relaciona com o objeto e elabora generalizações conceituais (elementares ou teóricas) é determinante do tipo de pensamento (empírico ou teórico)” (Serconek; Sforzi, 2021, p. 8).

A função mediadora da Atividade de Estudo concentra-se na apropriação do conhecimento científico, em outras palavras, a tarefa proposta ao estudante objetiva a assimilação da essência dos conteúdos das disciplinas, possibilitando a compreensão da realidade em sua complexidade.

Elkonin (1989) cita um exemplo elucidativo de uma tarefa que não vem ao encontro do objetivo concreto de uma tarefa de estudo. O professor apresenta aos estudantes

[...] uma operação aritmética [...] com a utilização de brinquedos como palitinhos ou cubos de madeira. Alinhando-os, fazendo fileiras desses brinquedos as crianças os transformam em um objeto de manipulação, substituindo, dessa forma, uma tarefa de estudo por uma tarefa prática (Elkonin, 1989, p. 151).

Ao utilizar esse material, entende-se que o objetivo da tarefa prática em si, no desenvolvimento do psiquismo humano, opõe-se ao objetivo do que de fato seja a tarefa de estudo. Nota-se que a tarefa prática que se esgota em si mesma ainda é uma prática assídua na escolarização das crianças nos Anos Iniciais do Ensino do Ensino Fundamental. A tarefa prática vazia de cientificidade substitui a tarefa de estudo, uma vez que esta última apresenta como especificidade o objetivo de criar no aluno modos de ação. Compreende-se por modo de ação “[...] uma ação particular com um dado material que se destina à [sua] discriminação [...] de tal forma que todas as habilidades consequentes são definidas durante a sua execução.” (Elkonin, 1989, p. 152).

Com a finalidade de explicitar com maior clareza o que vem a ser o modo de ação no contexto da tarefa de estudo, Elkonin destaca que

[...] quando se deseja ajudar as crianças a aprender a adição de números cuja somatória é maior do que dez, o papel de seu modo é atribuído a uma ação particular, isto é, a separação do segundo termo em duas partes, entre os quais uma completa o primeiro termo até 10 e a segunda se adiciona ao 10. Durante a resolução da operação quanto é “7+8”, a ação principal é a separação do número 8 em 5+3. A ação de separação do número 8 em duas partes é exatamente a ação que, em relação ao exercício como um todo, representa o modo de ação que pode ser aprendido tanto antes da finalização da tarefa, como fora do contexto da tarefa em si. Os resultados do trabalho experimental mostram que a assimilação pelos alunos do modo de ação torna mais fácil a assimilação posterior da tarefa como um todo (Elkonin, 1989, p. 152).

O experimento apresentado demonstra um tipo de tarefa de estudo que atua no desenvolvimento da psique, possibilitando ao aluno a construção do pensamento em suas formas mais elaboradas. Compreende-se que todos os conteúdos de todas as disciplinas devem ser organizados, estruturados e mediados por meio do processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, apresenta a finalidade de desenvolver os processos internos na via do pensamento da criança. Quando o estudante consegue assimilar o exemplo da aritmética e, efetuar outros cálculos, utilizando o modo de ação ora descrito, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem é uma possibilidade para alcançar a ZDI.

Nessa perspectiva, Elkonin (1960), apoiado em Vigotski (2021), ressalta a importância da organização da tarefa de estudo, no sentido de que a atividade escolar proposta pelo professor ao aluno tenha como objetivo a transformação dos processos externos culturalmente desenvolvidos em processos internos na via do pensamento. Com relação à aritmética, por exemplo,

O primeiro é o desenvolvimento das operações aritméticas na criança [...] nesse caso, é formado pela aritmética natural, ou seja, as operações que faz com quantidades antes de aprender a contar. Fazem parte disso a percepção de quantidades, a comparação de grupos grandes e pequenos, o reconhecimento de um grupo de quantidade, distribuição um a um no caso da divisão etc., todos realizados sem mediadores. O estágio seguinte [...] pode ser observado em absolutamente todas as crianças, quando elas, conhecendo os meios externos de cálculos, repetem, imitando os

adultos, “um, dois, três”, [...] o terceiro estágio é a época do cálculo nos dedos e o quarto, do cálculo mental, quando os dedos não são mais necessários (Vigotski, 2021, p. 93).

Diante do exposto, é possível compreender a importância do planejamento dos processos externos, os quais traduzem-se em processos internos, possibilitando a formação da consciência. Nesse sentido, a tarefa de estudo envolve situações problematizáveis, quer dizer que a apropriação do modo de ação do cálculo mental (processo interno) não ocorre de modo passivo, mas sim por intermédio da ação do professor, proporcionando ao aluno tarefas de estudo que possibilitem a construção do movimento dialético no pensamento.

A apresentação da aula pelo docente deve ter como objetivo nuclear apresentar um modo de ação, deixando claro ao estudante a necessidade de se apropriar desse modo de ação. Isso quer dizer não assimilar somente o objetivo da aula exposto verbalmente pelo professor, mas compreender de fato o modo de ação a aprender.

Elkonin (1989) destaca que a criança, ao ouvir a explanação do professor, observa esse modelo, ou seja, reporta-se às ações do professor gradativamente.

O modo de ação realizado pela criança, em relação ao modelo apresentado pelo professor, não se resume a uma cópia do que lhe foi exibido, mas sim a uma ação com base na comparação do modelo exposto pelo professor. Esse tipo de ação deve ser denominado de ação de controle da Atividade de Estudo.

Nesse entendimento, Elkonin (1989) ressalta que

A Atividade de Estudo depende do grau de formação do controle da atividade. Isso abre a perspectiva da descoberta do mecanismo psicológico que justifica a importância da Atividade de Estudo para o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças, no Ensino Fundamental (Elkonin (1989, p. 154).

Durante o estudo, o raciocínio se relaciona com novas qualidades de controle, essas qualidades produzem controle especial sobre a ação que será executada pelo estudante.

A avaliação é mais um componente da Atividade de Estudo proposta por Elkonin. No ato de avaliar, a criança identifica se a tarefa foi de fato resolvida, se

internalizou o modo de ação, o qual permite ao aluno a resolução de outras tarefas. Nessa perspectiva, Mame, Miguel e Miller (2020) evidenciam que a avaliação está precisamente ligada ao controle, uma vez que possibilita ao estudante verificar se de fato assimilou a tarefa de estudo proposta.

Um aspecto importante do componente avaliação está na função de “[...] quantificar a influência da Atividade de Estudo realizada pelo aluno, sobre si mesmo, como sujeito dessa atividade.” (Elkonin, 1989, p. 155). Esse processo ocorre na prática da Atividade de Estudo. Todavia, se sua organização não for correta, o desempenho do papel principal da avaliação não ocorre de forma completa.

A Atividade de Estudo, basicamente, é composta por:

1) motivos de estudo-cognitivos, 2) tarefas de estudo e suas ações de estudo 3) controle e 4) avaliação. O componente principal da estrutura da Atividade de Estudo seria a tarefa de estudo e seu conteúdo operacional. Os outros componentes são complementares (Elkonin, 1989, p. 164).

Os primeiros Anos do Ensino Fundamental evidenciam que a Atividade de Estudo ainda está longe de ter uma formação completa, já que tal formação se edifica no decorrer do estudo com a devida organização do ensino, visto que as crianças, nos primeiros anos, têm compreensão somente da nota como expressão da sua aprendizagem.

A educação vigente, perante o sistema de avaliação da aprendizagem, constituído no Ensino Fundamental na modalidade da Educação Básica, ainda se prende nos resultados avaliativos revelados por meio de notas, ou seja, o nível de assimilação do aluno a respeito do conteúdo ministrado pelo professor é definido pela nota da prova, que, por sua vez, parece não ter relação com a Atividade de Estudo e seus componentes.

O estudante, na resolução da prova, reproduz externamente o material ministrado pelo professor em sala de aula, o qual, na maior parte das vezes, elabora avaliações de múltipla escolha ou propõe como instrumento avaliativo o resumo de parte do capítulo do livro didático, em que o aluno faz cópia dos parágrafos alternadamente ou decora respostas mecânicas dadas a questionários.

Tais instrumentos de avaliação fragilizam a expressão do pensamento do aluno, minimizam a capacidade de exposição do pensamento em suas formas mais elevadas. O sistema avaliativo apresentado nesse formato, não desencadeia o processo de síntese pela via do pensamento.

Compreende-se que, no processo de avaliação da aprendizagem, o estudante deve expor sua forma de pensamento realizando generalizações cada vez mais complexas, as quais possibilitam a reestruturação do próprio modo de agir e de pensar do aluno.

O conhecimento teórico se constrói nos processos pedagógicos que incitam o desenvolvimento da psique numa vertente humanizadora. Nessa perspectiva, Marino Filho (2011) alerta que

Na escola, ocorrem atividades longas e cansativas, muitas vezes o cronograma exige um ritmo do estudante que não condiz com o ritmo do professor, que, por sua vez, obedece a um programa que tem tempo e conteúdo estabelecido em esferas de decisão distantes daquele da sala de aula. Semelhante ordenação da atividade significa que o tempo e a adequação dos conteúdos de aprendizagem foram abstraídos de alunos idealizados, o que, frequentemente coloca os alunos reais em situações de contradição afetiva e de dificuldades para o processamento cognitivo das informações. O corolário dessa situação é a avaliação. Nessa ocasião, o que mais fica evidente para o aluno não é, de fato, a questão da assimilação do conhecimento, mas a avaliação de sua própria pessoa, que valor ele terá afinal, como aluno (Marino Filho, 2011, p. 155).

A avaliação como componente da Atividade de Estudo aborda uma estrutura que avalia o grau cognitivo das alterações que incidiram no próprio sujeito. Por isso, a constância em afirmar que tais processos devem levar o estudante a aprender de maneira autônoma, não no sentido do aluno autodidata, já que a educação escolar diz respeito à atividade particular de mediação da cultura elaborada social e culturalmente.

A criança tem várias formas de descobrir o mundo que o cerca. Qualquer que seja a atividade desenvolvida pela criança sempre haverá o lado cognitivo, quer dizer, a criança está sempre interagindo com os objetos e realizando novas descobertas sobre eles. Dessa maneira, consegue descobrir muitas coisas novas e o adulto, na

maioria das vezes, não percebe a maneira como a criança se apropria do conhecimento.

Elkonin (1989) destaca que

[...] Em muitos casos as crianças começam fazer infinitas perguntas sobre os fenômenos que acontecem no mundo ao seu redor. Elas perguntam sobre tudo: como surgiram os rios, de que material são feitas as estrelas, de onde vêm as crianças e quem plantou as florestas, o que é o vento e quem o controla. Às vezes, quando não ficam satisfeitas com as respostas dos adultos, as crianças começam a inventar suas próprias teorias (Elkonin, 1989, p. 158).

O estudante é um sujeito situado historicamente, fruto de um determinado contexto social. Na educação vigente, a criança, desde muito cedo, é imersa no mundo das telas e da tecnologia digital. Não é ser contra o mundo informatizado, mas trata-se do uso desmedido dessas telas, as quais têm afastado as crianças das brincadeiras, das relações sociais e culturais com objetos e pessoas.

Segundo dados de uma pesquisa realizada pela Fiocruz (2022)<sup>13</sup> sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, 89% da população entre 9 e 17 anos era usuária de internet em 2019, o que corresponde a cerca de 24 milhões de crianças e adolescentes, dos quais, 95% tinham no telefone celular o dispositivo de acesso à rede. Nesse sentido, as crianças necessitam da interação com o mundo e a cultura que o cercam, desenvolvem-se nas brincadeiras uns com os outros, mas o que pode ser observado é que o uso excessivo das telas tem prejudicado a relação da criança com mundo concreto.

Algumas crianças, desde muito cedo, são apresentadas ao mundo da informação, seja por meio da TV (programas infantis), seja pela literatura infantil, pelo rádio, pela internet, entre outras fontes informativas. Outras crianças são privadas desse acesso. Entretanto, parece que, à medida que a criança vai avançando em sua escolaridade, independentemente da facilidade de acesso às informações sobre o mundo, sua curiosidade vai se tornando cada vez mais reduzida.

A Atividade de Estudo não ocorre isoladamente do mundo que envolve a criança. As atividades cotidianas da criança concorrem com a Atividade de Estudo, por isso, há necessidade de criar motivos e interesses para as atividades escolares.

---

<sup>13</sup> TIC KIDS ONLINE BRASIL 2019.

A escola não pode ser para a criança uma obrigação, atrapalhar suas atividades do dia a dia. A Atividade de Estudo tem como objetivo ocupar o lugar principal na vida da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A importância social das atividades escolares na vida da criança desperta logo nos primeiros dias na escola. Esse sentimento da importância social confere à criança um objetivo pessoal à atividade, mas esta, ainda não pode ser denominada de Atividade de Estudo. O papel social da atividade da criança pode não durar muito tempo, enfraquecendo a sua importância. É possível observar que, ao final do primeiro ano escolar, já se percebe que o aluno não apresenta mais a mesma responsabilidade (ou o medo) que tinha no início. Por essa razão, refletir sobre o motivo e o interesse são princípios substanciais.

Nessa perspectiva, Marino Filho (2011) assevera que

[...] para que um objetivo se torne interessante para um estudante, primeiro devemos criar circunstâncias para o surgimento de necessidades correlatas. Nesse sentido, torna-se importante outro conceito [...] o de motivação. Assim, entre a criação das necessidades e dos interesses para os objetivos do estudo encontramos a criação de motivos (Marino Filho, 2011, p. 25).

Observa-se pelo exposto, que a motivação apresenta relação com o sentido essencial da atividade, o desenvolvimento da atividade se relaciona com a transformação dos processos externos em processos internos na via do pensamento.

A efetivação da Atividade de Estudo se dará no âmbito do motivo e da necessidade. Contudo, o sentido da motivação que se coaduna com o sentido da necessidade no âmbito dessa atividade não deve partir do professor com atitudes autoritárias (obrigação do aluno em realizar a atividade), por meio de premiações, castigos e punições. Tais fatores não fazem parte do motivo e da necessidade que se relacionam com efetivação da Atividade de Estudo, uma vez que a atitude do professor nesse formato não estabelece a relação do aprendente com o conhecimento. A motivação é socialmente determinada, portanto, só pode ser compreendida no “interior da necessidade, o que vale dizer que ela não pode ser compreendida como a de um indivíduo fora do mundo material de suas relações concretas (Marino Filho, 2011, p. 26).

O conhecimento é materializado de acordo com a vivência do sujeito e, por isso, os saberes escolares não devem ser desconectados da vida do aluno. No entanto, é importante ressaltar que o conhecimento que altera as funções psíquicas elementares em superiores parte de fundamentos científicos, não dos cotidianos.

A direção estabelecida pela Atividade de Estudo só pode ser considerada correta quando a educação escolar, no papel do professor, parte da perspectiva de fomentar a formação dos motivos, desse modo, Elkonin (1989, p. 159), enfatizando essa discussão, destaca que “Um dos principais objetivos do nível fundamental é formar e desenvolver a Atividade de Estudo de tal maneira que a criança possa atribuir um sentido à *[sic]* essa atividade [...]”.

O resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento. De maneira geral, pode-se afirmar que as modificações que o aluno experimenta são as novas habilidades e conhecimentos adquiridos. Trata-se, pois, de uma atividade de autotransformação, cujo produto é as alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução (Elkonin, 1989, p. 160).

Na Atividade de Estudo, o modo de ação generalizado pode ser motivo para o autodesenvolvimento. A formação dos motivos pode acarretar um processo motivador a partir de atividades socialmente importantes.

Diante do exposto, é possível compreender a diferença entre uma atividade realizada pelo aluno de forma mecânica (obrigação) e a atividade que o afeta positivamente. Nessa última, a criança está passível ao processo de internalização, quer dizer, a atividade pode criar no aluno o processo de apropriação, permitindo a formação da sua subjetividade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Elkonin (1989) exemplifica, por meio da aprendizagem da gramática nas séries iniciais do nível fundamental, a importância dos motivos e da tarefa de estudo como componentes da Atividade de Estudo. O objeto da gramática pode ser apresentado à criança de maneira simples, explicar a ela as principais partes de uma palavra e propor uma tarefa em que os alunos façam a identificação repetindo por muitas vezes o mesmo processo.

Elkonin (1989, p. 162) ressalta que

[...] a metodologia de aprendizagem que se baseia na transmissão direta de conhecimento, da cabeça do professor à cabeça da criança, sem que a última interaja com a matéria em processo de assimilação é a forma mais ineficaz de ensinar. Essa metodologia apenas carrega a memória do aluno, deixando assim apenas uma informação. O conhecimento não deve ser apenas transmitido ao aluno; deve ser assimilado de modo interativo (Elkonin, 1989, p. 162).

O conhecimento não é transmitido diretamente ao aluno, mas sim por meio da atividade de ensino que se apoie no sentido que a tarefa proposta tem para o aluno. As crianças devem aprender o modo generalizado de ação que as palavras expressam. A noção da palavra, suas formas, os modos de identificação das próprias formas básicas da palavra, permitirão ao estudante orientar-se nas buscas das edificações futuras. Isso quer dizer que a aquisição do resultado correto da tarefa permite o desenvolvimento do modo generalizado da ação. A função necessária da Atividade de Estudo “[...] é concentrar a atenção do aluno na aplicação correta do modo generalizado e não apenas na obtenção de resultado” (Elkonin, 1989, p. 162).

#### 4.2 ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES DE DAVIDOV

A atividade é o conceito fundamental da Psicologia de Davidov. Os componentes estruturais mais importantes nesse conceito são as necessidades, os motivos, as tarefas, as ações e as operações. Na ontogênese do homem, podem se revelar diferentes tipos de atividade: a comunicação emocional, a manipulação objetual, a brincadeira, o estudo, as atividades socialmente úteis, essa última podemos exemplificar como a atividade do trabalho. O processo de assimilação ocorre dentro desses diferentes tipos de atividades. Entretanto, vale ressaltar que somente a partir da Atividade de Estudo a assimilação dos conceitos científicos se materializa.

A Teoria Desenvolvimental de Davidov (1981) evidencia que é na Atividade de Estudo que a assimilação da experiência socialmente elaborada se volta aos conceitos científicos.

[...] A assimilação da experiência socialmente desenvolvida (conhecimentos, modo de ação) pode ocorrer não apenas no estudo, mas também em outros tipos de atividade (brincadeira, trabalho, comunicação etc.); por outro lado, apenas no estudo existe um

propósito especial para se assimilar, enquanto que em outros tipos de atividade a assimilação é um subproduto (Davidov, 1981, p. 196).

Ainda, nessa perspectiva, Davidov (1981) sublinha que

O resultado da Atividade de Estudo, no decorrer qual ocorre a assimilação de conceitos científicos, é a transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento. Podemos dizer que essa mudança é a aquisição, por parte da criança, de novas habilidades, ou seja, novos modos de ação com os conceitos científicos. **A atividade de estudo é, em primeiro lugar, aquela atividade cujo produto são as transformações que o aluno provoca em si mesmo.** Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação. Esta é a sua principal característica (Davidov, 1981, p. 197, grifo nosso).

Dessa maneira, destaca-se a relevância da Atividade de Estudo na vida do escolar, a qual dispõe da assimilação dos modos generalizados de ação, na busca dos conceitos mais elaborados. Sobre essa essência, ocorre na criança o desenvolvimento das neoformações psíquicas em suas formas mais complexas. Em outras palavras, a Atividade de Estudo, no ápice da sua função, promove o desenvolvimento do psiquismo da criança, permitindo o que se caracteriza como um método de ascensão do abstrato ao concreto pensado, por meio da apropriação dos conceitos científicos a reestruturação do próprio modo de pensar do estudante na esteira da formação do pensamento teórico.

Davidov (1986) destaca a importância da ideia de Vigotski de que a aprendizagem tem influência sobre o desenvolvimento intelectual da criança por meio do conteúdo do conhecimento a assimilar. Tal afirmação esclarece que a Atividade de Estudo se respalda no conteúdo teórico em sua essência, ou seja, a assimilação, nessa proposta de estudo, parte do processo de assimilar o conteúdo em sua forma superior, assimilação do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, compreende-se que o professor, ao planejar, estruturar, organizar seu plano de ensino, tenha em mente a intencionalidade do conteúdo abordado, uma vez que o material apresentado ao aluno já tenha sido estudado pelo docente de maneira detalhada e profunda. Cabe ao professor analisar juntamente com o estudante as interligações, as contradições, as generalizações, as conexões

internas do material com relação ao movimento que permite aproximar o conteúdo da realidade circundante, não de maneira cotidiana.

Convém que a finalidade do sistema educacional como um todo, incluindo a formação do professor, parta do mesmo pressuposto teórico-metodológico para que haja uma conexão entre a atividade de ensino e a Atividade de Estudo que direciona o trabalho docente. Quando não há uma conexão sistematizada entre as atividades e o contexto do aluno, perde-se a função precípua da educação na humanização do sujeito, a qual, por sua vez, suprime seu papel principal na formação da consciência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é o documento que orienta a construção de todos os outros que norteiam os processos pedagógicos na esfera escolar em nível federal, estadual e municipal. Na página 14, esse documento revela uma teoria que se estabelece à margem dos princípios enraizados no Materialismo Histórico-Dialético, como se pode observar nos termos grifados no excerto a seguir:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, **colaborativo, resiliente, produtivo** e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de **competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14, grifo nosso).

De acordo com Duarte (2011), a “Pedagogia do aprender a aprender” revela o caráter adaptativo dessa pedagogia. Trata-se de preparar os sujeitos, formando as competências necessárias à condição de emprego. As Pedagogias, no âmbito do “aprender a aprender”, são pertinentes à constante atualização que os indivíduos necessitam realizar na busca de garantia de emprego – adaptação ao mercado flexível.

Critica-se o risco de que, ao voltar-se para o levar o aluno a “aprender a aprender”, o professor desresponsabilize-se do processo de ensino dos conceitos científicos, promovendo a manutenção da formação dos conceitos espontâneos e a

fragilidade do processo de ensino, o qual fragiliza-se como possibilidade de desenvolvimento da forma de agir e de pensar com complexidade.

Por esse ângulo, é possível compreender que os fundamentos teórico-metodológicos que exprimem a atividade de ensino e Atividade de Estudo na educação escolar vigente apresentam familiaridade com o contexto capitalista emergente. Cada vez mais a educação tenciona a formação do indivíduo, no sentido de suprir a demanda do mercado com a mão de obra barata. Sendo assim, parece que a atividade da educação escolar destoa da real função da Atividade de Estudo. Tal destaque é visto como uma das implicações para a não materialização da Atividade de Estudo no ambiente escolar, culminando na manutenção da sociedade trabalhadora alienada, regada ao sabor do obscurantismo construído na/pela fragilidade intelectual do sujeito.

Nesse sentido, Marino Filho (2011) assevera que

A espontaneidade, autoaprendizagem solipsista, a instrução técnica parcializada e direcionada à formação de mão obra útil para a forma de organização no modelo da produção capitalista são objetivos incompatíveis com o melhor desenvolvimento humano possível. O envolvimento da criança em tal modelo mais aprisiona que liberta, mais deforma que constitui ética e esteticamente o comportamento humano (Marino Filho, 2011, p. 22).

A atividade escolar que busca aproximar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo em suas formas mais complexas permite minimizar os processos alienados na via do pensamento, constituindo-se na formação e na estrutura da Atividade de Estudo, a qual possibilita e impulsiona o conhecimento do singular-particular ao universal e vice-versa. Em outras palavras, a Atividade de Estudo organizada e direcionada para tal surge como possibilidade para a formação do pensamento teórico e a construção da consciência, no sentido de compreender a luta contra a desigualdade das classes sociais e o modelo de produção capitalista.

Os estudantes, por meio da Atividade de Estudo, reportam-se ao processo real pelo qual o homem cunha as normas sociais, mediante a construção dos conceitos, das imagens, dos valores e, nesse sentido, as disciplinas escolares precisam ser

organizadas de forma que reproduzam o processo histórico real como orientação do desenvolvimento dos conhecimentos.

É no processo da efetivação da Atividade de Estudo que as futuras gerações recriam em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideais da cultura (Davidov, 1986). A Atividade de Estudo caracteriza-se como um dos acessos de realização da unidade do histórico e do lógico no que diz respeito ao desenvolvimento da cultura humana.

Davidov (1986), descrevendo a Atividade de Estudo na Rússia, relata que o estudante, ao iniciar uma disciplina escolar, começa uma análise do conteúdo referente ao material didático, com auxílio do professor, constatando as relações gerais iniciais, e descobre que elas se manifestam em outras relações particulares existentes no material didático. Ao assimilar a relação inicial separadamente, o aluno consegue ater-se ao processo de abstração do conteúdo de uma dada disciplina. A continuação do estudo lhe permite descobrir a vinculação dessa relação inicial com outras manifestações expressas no conteúdo e, assim, conquistar a generalização sintética a respeito do objeto de estudo. Na sequência, os estudantes usam as abstrações e generalizações para a realização de outras atividades propostas, deduzindo sequencialmente novas abstrações.

O professor apresenta função primordial na materialização desse processo e, quando os alunos começam a abstrair e generalizar na busca de realizarem novas abstrações, iniciam o câmbio das estruturas mentais em conceitos.

A Atividade de Estudo é tida como uma nova concepção de estudo, no sentido de superar os limites dos conceitos empíricos, e excede o nível de pensamento construído no empirismo. Os conceitos necessitam ir para além da simples definição, precisam alcançar o nível da generalização para obter qualidade na significação das palavras, a condição de pensar se eleva de acordo com os conceitos generalizados.

No processo de sistematização da Atividade de Estudo pelos estudantes, junto com a assimilação do conhecimento, é possível desenvolver a consciência e o pensamento teórico. A Atividade de Estudo é, para os alunos de idade escolar inicial, a principal atividade, uma vez que, durante a formação da Atividade de Estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos podem desenvolver importantes neoformações psíquicas.

Davidov (1986) evidencia que um dos componentes que formam a Atividade de Estudo é a necessidade, a qual surge na criança na idade pré-escolar, no processo de desenvolvimento do jogo de papéis e traz na esteira o processo do desenvolvimento da imaginação.

Paulatinamente, os alunos pré-escolares necessitam de fontes mais ricas de conhecimentos. A criança pré-escolar aos poucos deixa de buscar satisfação no modo de vida habitual e assume a posição do escolar. Isso implica a criança assumir uma nova posição social, ou seja, passa a realizar a Atividade de Estudo no sentido de suprir seus interesses cognitivos. Esses interesses operam como princípios psicológicos, surgindo como possibilidades para a necessidade de assimilar o conhecimento teórico.

Assim, Davidov (1986) salienta que

No início da vida escolar, a criança ainda não experimenta a necessidade do conhecimento teórico como base psicológica da Atividade de Estudo. Ela surge no processo de assimilação real do conhecimento teórico elementar, durante a resolução de problemas, com auxílio do professor, das ações de estudo mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo. Segundo Vigotski (1982, p.243) “o desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem [...] não precede o início dessa, mas se realiza em uma ininterrupta relação interna com ela, no curso de seu movimento progressivo” (Davidov (1986, p. 218).

Ao constituir-se como conteúdo da Atividade de Estudo, o pensamento teórico forma, ao mesmo tempo, a sua necessidade. As atividades humanas formam-se no âmbito da necessidade, enquanto as ações surgem na relação com os motivos. Quando se inicia o processo de formação da Atividade de Estudo nos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inicia-se também a criação dos motivos, os quais demandam das crianças a realização de ações de estudo. Essas ações incentivam os alunos a assimilarem os modos de reprodução do conhecimento teórico.

O objetivo e as condições da ação materializam-se na realização da tarefa de estudo proposta pelo professor. Essa tarefa exige dos alunos uma análise do objeto de estudo com a finalidade de encontrar nele alguma relação geral que se articule

com as múltiplas determinações do objeto. Em outras palavras, a análise do objeto deve conduzir à abstração e à generalização do conteúdo.

As tarefas particulares não coincidem com a tarefa de estudo, nesse sentido, Davidov (1986) enfatiza que, ao realizar as tarefas particulares, os estudantes dominam modos particulares de resolvê-las. Nas atividades que se materializam como tarefa de estudo, os estudantes apropriam-se do modo generalizado de efetuá-las. A assimilação que ocorre nesse formato promove o desenvolvimento do pensamento particular para o geral e mutuamente do geral para o particular. A compreensão de modo generalizado motiva o estudante para os estudos, no sentido de transformá-lo em sujeito da sua própria atividade.

A generalização teórica parte dos processos de assimilação do aluno conduzindo-o para a realização das tarefas de estudo de modo autônomo. A tarefa de estudo, de acordo com Davidov (1986), é o componente mais importante da Atividade de Estudo. Essa tarefa leva os estudantes a se apropriarem de um modelo, para o tratamento analítico, a ser utilizado para resolver outras tarefas com base no caráter teórico generalizado.

Davidov (1986) destaca que na realização da tarefa de estudo a criança deve considerar alguns modos de ações

1. Transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo;
2. Modelagem da relação diferenciada na forma objetual, gráfica e por intermédio de signos;
3. Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em uma “forma pura”;
4. A construção de um sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado;
5. Controle sobre a implementação das ações interiores;
6. Avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado da solução de determinada tarefa de estudo (Davidov, 1986, p. 221).

As ações acima mencionadas alteram suas condições peculiares de modo de resolução de acordo com a tarefa de estudo proposta, sabe-se que a “[...] ação se corresponde com a finalidade da tarefa e as operações com as condições dessa” (Davidov, 1986, p. 221). De início, os estudantes ainda não realizam a tarefa de estudo de maneira autônoma. Com auxílio do professor, no processo gradativo de

mediação, assimilam o modo da ação característica e relevante que compõe a tarefa de estudo.

A ação de estudo busca a análise mental realizada a respeito do objeto de estudo. Essa ação, no começo, parte de uma análise na forma objetual-sensorial. A ação seguinte desse estudo ocorre por meio de uma análise de maneira objetual, gráfica ou através do uso dos signos. A análise, utilizando objetos e o uso dos signos, permite uma relação universal diversificada. Isso quer dizer que o processo da análise mental ocorre vinculado aos processos externos, mas que a ação de estudo proposta pela tarefa de estudo só é concluída se, mentalmente, o estudante atingir o processo de assimilação de conhecimentos teóricos e os modos generalizados da ação.

O aluno, na busca da realização da ação de estudo, necessita desvelar as características internas do objeto, no sentido de encontrar suas relações de forma “pura”. Ou seja, a realidade objetivada por meio do processo mental, constrói conceitos novos a respeito do objeto em estudo. A ação de estudo nessa perspectiva objetiva a apropriação do pensamento teórico, dito de outro modo, a tarefa de estudo que considera os modos de ação, interesse e necessidade do estudante permite a abstração do objeto em sua relação universal. Vale frisar a importância do professor no processo de apropriação dos componentes da Atividade de Estudo.

Nesse sentido, Marino Filho (2019) ressalta que

[...] a transformação não é apenas a do objeto, mas, concomitante o da atividade intelectual do estudante que, sujeito a esse processo, atua reproduzindo, por meio da atividade de ensino do professor, as operações e ações de análise, abstração e síntese como processo de pensamento. Isso caracteriza o processo de internalização que tem como resultado a apropriação de formas de pensamento que só podem ter gênese na atividade de estudo (Marino Filho, 2019, p. 59).

Destaca-se, assim, verdadeiro sentido da Atividade de Estudo e seus componentes, uma vez que, para Marx (1998), o trabalho é a atividade que humaniza o sujeito, transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma o próprio sujeito. Desse modo, a Atividade de Estudo é a atividade que objetiva a formação da consciência em suas formas mais complexas, uma vez que o estudante, ao

transformar o objeto de estudo, transforma o seu próprio modo de agir e pensar, na busca da formação do pensamento teórico.

As ações de estudo, controle e avaliação apresentam papel primordial no processo de assimilação do conteúdo pelos estudantes. As ações de controle e de avaliação da aprendizagem são realizadas pelo próprio estudante. Entretanto, no processo de formação da Atividade de Estudo, a função do professor é essencial, visto que parte dele a organização das tarefas de estudo e o auxílio na compreensão e na efetivação das ações de estudo, controle e avaliação do aluno.

Ao planejar tarefas que propiciem aos alunos autonomia ao realizá-las, o professor possibilita a formação da capacidade de estudar, dado que tal desenvolvimento não ocorre de maneira natural e espontânea.

A compreensão do professor com relação a esses aspectos é importante para pensar e construir um ensino na perspectiva desenvolvimental, o que quer dizer uma articulação entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento das funções psíquicas na direção do desenvolvimento do pensamento teórico. Isso requer do professor a organização da estrutura do ensino como possibilidade de promover no estudante o desenvolvimento da capacidade de estudar, bem como a auto-organização que proporciona o desenvolvimento do controle e da autonomia na efetivação da Atividade de Estudo. Gradativamente o aluno transforma-se em sujeito dessa atividade.

O implemento das ações de controle e de avaliação implica conduzir a atenção do aluno ao conteúdo das suas próprias ações, no sentido de examinar os seus fundamentos de acordo com o resultado estabelecido pela tarefa. Ao realizar o exame a respeito dos seus fundamentos, o aluno reflete sobre suas ações, o que lhe permite a correção, a reconstrução e a mudança das ações já efetivadas.

A atividade organizada com intencionalidade pelo professor oportuniza a produção da Atividade de Estudo e, assim, o ensino guia o desenvolvimento em suas formas mais elaboradas. A atividade que orienta o ensino pode ser realizada de maneira coletiva, a atividade grupal é tida como motivo de aprendizagem e desenvolvimento. Os alunos aprendem não somente os conceitos teóricos, mas compreendem a importância do conhecimento construído em grupo.

O capítulo a seguir trata da importância do desenvolvimento do pensamento teórico na educação, considerando que pensar teoricamente implica a generalização do pensamento de maneira cada vez mais complexa, o que possibilita ao estudante buscar a essência do objeto de estudo, superando aparências e aprofundando a compreensão da realidade.

## **5 FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA REALIDADE ESCOLAR**

A atividade mental do homem é caracterizada pela particularidade do processo de generalização, assim, “a generalização é considerada, via de regra, inseparavelmente ligada à operação de abstração” (Davydov, 1990<sup>14</sup>, p. 6). A generalização é um ato do pensamento perfeitamente conceitual (semântico) que reflete a realidade de modo bastante diferente de sua reflexão nas sensações e nas percepções imediatas. Existem todos os fundamentos para considerar o significado da palavra como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade de generalização, de comunalidade, de comunicação e de pensamento (Davydov, 1990).

A generalização de uma ação não ocorre de forma espontânea na via do pensamento. Davydov (1990) esclarece que, durante a generalização, ocorre, por um lado, uma busca por uma determinada invariante em uma variedade de objetos e suas propriedades e uma designação dessa invariante por uma palavra, e, por outro lado, o uso da variante que foi escolhida para identificar objetos em uma determinada classificação.

Melhor dizendo, a completude e adequação da generalização dependem da amplitude das variações dos atributos que são combinados, da presença na matéria-prima de combinações altamente “inesperadas” e “incomuns” da qualidade comum com os atributos concomitantes ou forma de expressão. Por exemplo, quando os alunos estão fazendo uma generalização relacionada ao conceito de retângulo, eles devem ver e construir retângulos com correlações muito variadas entre os lados (em particular, quando o comprimento excede significativamente a largura, com o retângulo tomando a forma de uma tira estendida). A generalização é considerada, via de regra, inseparavelmente ligada à operação de abstração (Davydov, 1990).

Os modos de generalização implicam a maneira de o estudante analisar o objeto de estudo proposto. A análise parte das particularidades do concreto que pertence a uma classe, almejando alcançar a propriedade geral do objeto. Pode-se

---

<sup>14</sup> Optou-se por escrever o nome do autor Davidov sem incluir a letra y durante a escrita deste trabalho, entretanto, respeitou-se a referência do ano de 1990 a qual traz o nome do autor escrito Davydov.

dizer que esse percurso na via do pensamento busca, no movimento do real, o abstrato e o universal. Dessa forma, a criança opera de acordo com uma regra geral, embora a ação seja específica. Para esclarecer, Davidov apresenta um exemplo: ‘Quantos haverá se 3 lápis forem adicionados a 5 lápis?’. A criança que possui o conhecimento generalizado dirá imediatamente: ‘Oito’ (Davydov, 1990, p. 7).

Para explicar, Davydov traz o conceito de retângulo (1990):

[...] um retângulo não é apenas uma figura com quatro lados, mas também com todos os ângulos retos. Para que haja uma “identificação” dele entre as outras figuras, é preciso conhecer esses dois atributos comuns e, além disso, ser capaz de separar deles quaisquer características particulares das figuras (posição no plano, correlação dos lados, etc.). Uma combinação de dois, três ou mais atributos abstratos e gerais que é formada pelo significado de uma determinada palavra (na maioria das vezes por meio de uma definição) é geralmente chamada de conceito. A generalização e a abstração são condições indispensáveis para formá-lo. O grupo de atributos generalizados de um objeto é o conteúdo do conceito (Davydov, 1990, p. 7).

As generalizações realizadas pelas crianças, utilizando formas cada vez mais complexas, são possibilidades de formação de conceitos. Vigotski (2010), ao considerar os experimentos de suas pesquisas, distingue três níveis principais de generalização: amontoados sincréticos, complexos (pseudoconceito) e conceito.

A característica relevante do *pensamento sincrético* é a “conexão desconexa” do amontoado de objetos, os quais são reagrupados sem apresentar fundamentos suficientes. Vigotski (2010) destaca que, no estágio do pensamento sincrético, a criança forma amontoados de objetos sem nenhuma relação. Os objetos se aproximam de um significado comum, não por força do seu próprio traço, mas por semelhança que a criança estabelece. Ou seja, no pensamento sincrético, o contato sensível com as coisas é o sistema de análise da realidade afetivo e emocional, e nessa atividade o cérebro organiza as coisas em uma classe de fenômenos.

O *pensamento por complexo*, apresentado por Vigotski na evolução do desenvolvimento por conceito, se desdobra desde o término da primeira infância até o início da adolescência. As ligações entre seus componentes são concretas e factuais. A divergência entre um complexo e um conceito é que o conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, e os princípios, que unem um complexo ao todo,

podem ser diversos. No complexo, a criança realiza conexões entre as coisas usando a palavra, encontra as formas comuns dos objetos. Isto significa que

[...] cada objeto particular, abrangido por um conceito generalizado, insere-se nessa generalização na mesma base de identidade com todos os outros objetos. Todos os elementos estão vinculados a uma totalidade expressa em conceitos e, através desse conceito, estão ligados entre si, e ligados, do mesmo modo, por um vínculo do mesmo tipo. [...] No complexo, esses vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente fatural e a semelhança fatural dos mais diversos objetos, que estão em relação lógica e concreta entre si (Vigotski, 2010, p. 181).

O *pensamento por complexo* direciona seus vínculos em relação ao objeto numa base concreta e fortuita, enquanto o conceito mantém um vínculo uniforme que permite a generalização entre os objetos.

Na generalização por complexo, a criança junta os objetos, levando em consideração a experiência sensível imediata. Davydov (1990, p. 83) explica que

[...] o que é semelhante neles é que a criança combina objetos em conformidade com conexões reais, embora com base na experiência sensorial direta. Aqui qualquer conexão pode servir de base para incluir um objeto em um complexo – apenas para que esteja presente. Durante a emergência de um complexo, essas conexões, como base de agrupamento, estão em constante mudança, parecendo “escorregar”, perdendo seus contornos, continuando a ter em comum apenas o fato de serem descobertas por meio de alguma situação prática (Davydov, 1990, p. 83).

Cumpramos destacar ainda que

Nesse nível, as crianças ainda não são capazes de considerar um atributo ou uma relação de objetos à parte de uma situação “visível” que está à mão, uma situação na qual esses objetos traem [sic] uma abundância de atributos que se intersectam; portanto, as crianças também deslizam de um recurso para outro, depois para um terceiro e assim por diante. Todos os atributos são iguais em seu significado funcional; não há hierarquia entre eles. Um objeto específico é incluído em um complexo como uma unidade visual real com todos os atributos reais “inalienáveis” (Davydov, 1990, p. 83)

Nesse sentido, o *pseudoconceito* constitui-se em uma das formas do *pensamento por complexo*. Nele, o domínio apresentado pela criança assemelha-se

ao apresentado pelos adultos, mas pelo tipo de processo implicado é um complexo. Portanto, a criança pode livremente escolher e unir em um mesmo grupo todos os triângulos independentemente da cor, da medida e assim por diante. Não obstante, uma análise específica demonstra que a unificação foi efetuada pela criança segundo um genuíno reconhecimento visual do traço, caracterizando o triângulo na evidência (o fechamento, a interseção característica das linhas, etc.) sem qualquer identificação das propriedades geométricas desta figura, ou seja, sem a "ideia" do triângulo (Davidov, s.d.).

Deve-se ter o cuidado no sentido de que a pronúncia de palavras abstratas pela criança não significa a apropriação do conceito. Ela, simplesmente, usa o repertório do adulto. “Essa forma mascarada do *pensamento por complexo* decorre da semelhança fenotípica entre o *pseudoconceito* e o verdadeiro conceito, [e] é um obstáculo gravíssimo no caminho da análise genética do pensamento” (Vigotski, 2010, p. 194).

O processo de formação de conceitos não se reduz às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, ainda que todas essas funções participem de maneira obrigatória na síntese que leva à formação dos conceitos. A questão substancial desse processo está imersa no emprego funcional do signo ou da palavra, os quais guiam as operações psicológicas do adolescente e orientam a atividade no sentido de resolver os problemas.

Por conseguinte, Vigotski (2010) destaca que

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (Vigotski, 2010, p. 170).

Nesse sentido, compreende-se que a formação de conceitos não decorre de processos isolados na vida do sujeito, mas sim de processos orientados e planejados para essa formação, uma vez que é possível enfatizar que a necessidade de resolução dos problemas propostos é o que medeia e motiva o adolescente a desenvolver sua maneira de pensar. Os problemas vivenciados pelo adolescente vinculados ao meio social e o significado dessas vivências no momento funcional da

tarefa vital são possibilidades que guiam o desenvolvimento do pensamento. É importante ressaltar que o meio social por si só não impulsiona os saltos qualitativos na forma de pensar e agir do adolescente. O que permite a base do desenvolvimento do pensamento é o significado da tarefa ou do problema para o adolescente, o qual gera uma força motivadora, permitindo o desenvolvimento do pensamento em suas formas mais complexas.

Nessa perspectiva, levando em consideração a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento, compreende-se que não é qualquer tarefa apresentada ao estudante no ambiente escolar que possibilita esse desenvolvimento. As tarefas planejadas pelo professor têm como finalidade vislumbrar o limiar da realidade do estudante, sem minimizar a cientificidade do objeto de estudo. Dessa maneira, as tarefas que levam em consideração a vida concreta do aluno passam a ter significação, necessidade e motivo para a realização, e é nesse sentido que as tarefas agem como potentes fatores no desenvolvimento das formas mais complexas do psiquismo.

A generalização e a abstração são condições indispensáveis para a formação de conceitos. Diante disso, Davydov (1990, p. 4) enfatiza que “[...] as peculiaridades do processo de generalização, em combinação com os processos de abstração e formação de conceitos, caracterizam o tipo de atividade mental do homem”.

Importante ressaltar que não são quaisquer atributos comuns que podem ser compreendidos como *conceito*, somente os atributos comuns essenciais, os quais são identificados pela análise de quais atributos podem ser amplamente alterados.

[...] Uma condição necessária para a formação de generalizações adequadas nos alunos é a variação (mudança) nos atributos não essenciais dos conceitos, propriedades e fatos quando os atributos essenciais são constantes (Davydov, 1990, p. 8, grifo nosso).

Observa-se, pelo exposto, a importância da análise no processo de generalização na via do pensamento, o que remete à educação escolar e pontualmente ao papel do professor, como elemento mediador da atividade de ensino e da atividade de estudo, ponto-chave na organização e mediação das tarefas escolares.

A educação escolar paranaense, no que diz respeito à formação continuada, é organizada de maneira a não contemplar o processo de análise e generalização enquanto objeto de estudo, não favorecendo a compreensão docente quanto à maneira de analisar o material didático e promover sucessivas generalizações.

O planejamento da formação continuada para o início do ano letivo de 2025 na Rede Estadual de Ensino do Estado Paraná apresentou os seguintes objetivos:

Utilizar os resultados das avaliações externas (SAEB e Prova Paraná) para o diagnóstico da escola; → Compreender em qual nível de desenvolvimento estão a maior parte dos estudantes e identificar quais habilidades os estudantes não desenvolveram; → Planejar ações que impactam na superação das lacunas no processo de ensino-aprendizagem visando uma aprendizagem significativa e engajadora (Escola Digital do Professor, 2025, n.p.).<sup>15</sup>

É sobre essa base que o professor medeia a atividade de ensino, que pode efetuar-se de maneira ineficaz ao real propósito, cerceando o estudante das possibilidades da formação da Atividade de Estudo. Sabe-se que não é por meio do treino de tarefas com a finalidade de superar resultados de avaliações externas que se possibilita uma aprendizagem significativa. Na Atividade de Estudo, o estudante busca a essência do objeto, generalizando o domínio do procedimento para outras tarefas, o que permite desenvolvimento e autonomia no modo de pensar do estudante. O professor que não aprendeu a pensar teoricamente dificulta a mediação que possibilitaria a formação desse tipo de pensamento no aluno.

Aprender a pensar por conceito não é atividade espontânea e inata do ser humano, “[...] a formação de uma generalização conceitual pressupõe não apenas uma transição do concreto e individual para o abstrato e geral, mas também a transição inversa do geral e do abstrato para o individual e o concreto” (Davydov, 1990, p. 12). Nesse sentido, entende-se que se trata da realidade sensível do objeto, com suas multideterminações, ou seja, trata-se do concreto pensado. O abstrato é análise interna e externa das multideterminações do objeto, muitas análises e

---

<sup>15</sup> Escola Digital do Professor, 2025. Dias de Estudo e Planejamento. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1>. Acesso em: 02 jun. 2025

abstrações possibilitam alcançar o conhecimento. Todo esse movimento na via do pensamento realiza uma transição inversa, retornando ao concreto, com uma compreensão diferente da realidade, permitindo compreender a essência, e não mais a aparência sensível do objeto.

Diante do exposto, Davydov (1990, p. 12) destaca que

Não se pode afirmar que alguém dominou o conceito de animal se os diferentes tipos de animais em sua variedade não lhe são familiares e se ele não tem imagens visuais desses animais. Dominar um conceito significa dominar todo o agregado de conhecimento sobre os objetos aos quais o conceito dado pertence (Davydov, 1990, p. 12).

Davydov (1990) ressalta que, nas séries primárias, a generalização realizada com frequência durante a execução dos problemas ocorre por meio do identificar, classificar, sistematizar objetos, ou seja, envolve generalizações empíricas, no âmbito dos conceitos elementares. A generalização teórica, diferentemente da elementar, é produzida de acordo com análises mental e sistêmica das relações e conexões entre os objetos. Esse nível de generalização possibilita a designação das qualidades internas do objeto e explica as variadas manifestações particulares dessas qualidades implícitas no objeto.

Por exemplo, os currículos escolares, organizados na Rússia, levam em consideração os princípios que regem o desenvolvimento da generalização do pensamento dos alunos. Os estudantes numa sequência didática gradativa assimilam processos de generalização por meio da observação e estudo do que é percebido através dos sentidos e do material concreto e visual. “Ao ensinar as crianças, a escola deve inevitavelmente levar em conta o grau de desenvolvimento de seu pensamento” (Davydov, 1990, p. 16).

Nesse contexto, a respeito do currículo escolar e a sua contribuição no processo de generalização dos conceitos na via do pensamento das crianças russas, nota-se uma possível divergência em relação ao currículo escolar e o desenvolvimento do pensamento das crianças paranaenses, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem orientado no Estado do Paraná parece não encontrar base fundamental teórica, que vise o desenvolvimento do pensamento em suas formas mais complexas, visto que as atividades pedagógicas são planejadas de maneira

aligeirada, apresentando como prioridade vencer o rol de conteúdos estabelecidos no currículo escolar. O conteúdo ou sua quantidade não é o fator que gera desenvolvimento e capacidade de realizar generalizações. O conteúdo por si mesmo não desenvolve o pensamento teórico.

A educação escolar paranaense, as reformas curriculares e as políticas educacionais prezam em utilizar avaliações em larga escala<sup>16</sup>, os estudantes realizam provas objetivas, assinalando aleatoriamente a sequência de alternativas disponíveis na avaliação. Trabalhar com o estudante os fundamentos da Atividade de Estudo, os quais possibilitam o desenvolvimento no modo de pensar e agir do aluno, é uma tarefa complexa para os educadores na Educação Básica, uma vez que o Estado tem se preocupado apenas em ranquear índices escolares em busca de bons resultados nas avaliações externas. Esse modelo de avaliação, implantado desde o ano letivo de 2019, vem camuflando o fracasso extremo da educação do Paraná.

Nesse sentido, Freitas (2018) justifica uma possível melhora nos índices de avaliação:

[...] existem várias razões para que tais pontuações possam ter aumentado: podem refletir ganhos de aprendizado do aluno naqueles aspectos testados; podem refletir uma maior familiaridade desenvolvida pelo aluno a esse tipo de avaliação, sem refletir de fato uma maior aprendizagem; podem refletir uma maior ênfase das escolas e professores na preparação dos alunos para a realização de testes e/ou ensino de estratégias para maximizar seu desempenho neles; e finalmente, pode ser que a melhoria nos testes seja produto de manipulação baseada em fraudes de vários tipos (Freitas (2018, p.89).

E, ainda,

[...] processos de padronização da educação que, associados à avaliação de larga escala censitária, conduzem à eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e, além disso, destroem especificidades de culturas locais (Freitas, 2018, p. 143-144).

---

<sup>16</sup> As avaliações em larga escala objetivam, entre outras coisas, medir e mapear o nível e a qualidade da educação básica nacional, e são instrumentos utilizados na implementação de sistemas de ensino e para reorganizar, quando for o caso, as metas da unidade escolar (Bauer; Alavarase; Oliveira, 2015).

A educação orientada nesse aspecto fragiliza a busca da essência do objeto de estudo. A aplicação da lógica dialética ao planejamento do processo de ensino dos alunos, objetivando o desenvolvimento de seu pensamento teórico, requer a elaboração de muitos problemas científicos complexos. Davydov (1990) supõe que o domínio do pensamento teórico parte da criação de conteúdos baseados em abstrações e generalizações estabelecidas por conceitos que se constituem como “células” de sistemas e, em seguida, por uma ascensão do abstrato ao concreto (Davydov, 1990).

A atividade escolar só pode ser denominada como Atividade de Estudo se o estudante descobrir no objeto a “célula”, ou seja, o princípio geral da atividade proposta, que sirva também de princípio geral para outras tarefas que se manifestam no mesmo sistema que está sendo estudado, “[...] os alunos devem traçar essas conexões do geral com o particular e o individual – ou seja, operar com conceitos” (Davydov, 1990, p. 158).

A Atividade de Estudo tem como fundamento a generalização do modo de pensar. Essa atividade não é caracterizada como uma tarefa simples, uma vez que encontrar o princípio geral da tarefa em relação às outras atividades que compõem o mesmo sistema exige um planejamento complexo por parte do professor para possibilitar ao estudante a generalização no modo de pensar.

Pensar o objeto de estudo é “[...] a construção de uma forma universal e unificada para a diversidade de fenômenos particulares, uma elucidação da origem dos fenômenos, a determinado conteúdo conceitual” (Davydov, 1990, 158). A generalização possibilita ao aluno a busca do conceito que define o objeto de estudo, ou seja, “O domínio do material educativo englobado pelo conceito será realizado durante a transição do geral para o individual” (Davydov, 1990, p. 159).

Compreende-se que a lógica dialética leva em consideração o conteúdo do objeto de estudo em suas multideterminações, permitindo sucessivas abstrações até atingir o universal na via do pensamento. No entanto, atingindo essa forma de pensar em relação ao objeto de estudo proposto, retorna-se ao concreto, ou seja, retorna-se à realidade, porque o conceito só pode ser considerado verdadeiro se coincidir com a realidade, com a situação de vida concreta do sujeito. Assim sendo, a função social da escola apresenta um grande compromisso com relação à abstração, à qualidade

da generalização dos conteúdos e à construção dos conceitos que possibilitem a formação do pensamento teórico no estudante.

Entretanto, Davydov (1990, p. 159, grifo nosso) destaca que as generalizações geralmente são descritivas e formais e “[...] **não revelam abstrações reais como fonte de desenvolvimento de um sistema** conjunto de fenômenos, ou as contradições que se resolvem ao longo do caminho na ascensão ao concreto”.

A situação descrita nesse excerto se faz presente na educação escolar paranaense. Os documentos que orientam a atividade de ensino e, principalmente, o currículo do Ensino Fundamental, parece não fazer menção à metodologia de ensino que busca o desenvolvimento do pensamento em suas formas mais complexas, uma vez que as tarefas direcionadas aos estudantes são planejadas no âmbito da classificação, da descrição, da comparação do objeto de estudo, formas de mediação que não conduzem à busca da essência do fenômeno.

Sabe-se que a classificação, a descrição ou a comparação são operações mentais necessárias como possibilidade para a compreensão do objeto de estudo. No entanto, o que se espera do processo de mediação é o preparo e a busca da formação do pensamento teórico. Ainda, de acordo com a Teoria Desenvolvimental, parecem não buscar a essência do objeto de estudo, pois partem da identificação da superficialidade do fenômeno, o que não permite a generalização no modo de pensar. Como se pode observar nas Figuras 1 e 2, a seguir.

**Figura 1 – Tarefa para os estudantes do 5º Ano - EF**

**PROVA PARANÁ** GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

**CIÊNCIAS DA NATUREZA | ALUNO**  
PROVA PARANÁ - LISTA DE EXERCÍCIOS

**2**

O que você aprenderá?  
**Descritor - D22** - Identificar hábitos saudáveis de alimentação.

**Atividade 1**  
Precisamos nos alimentar diariamente para obter energia e realizar as nossas atividades. Marque com um X a alternativa que descreve uma alimentação equilibrada.

A) A alimentação deve ser rica somente em gorduras.  
B) A alimentação deve ser rica somente em proteínas.  
C) A alimentação deve conter carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e sais minerais em quantidades equilibradas.  
D) A alimentação deve conter grande quantidade de nutrientes para acumular energia.

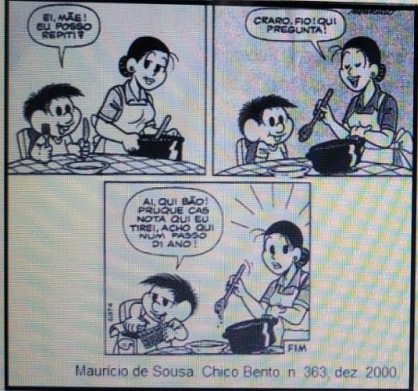


**Fonte:** Prova Paraná 1ª Edição (2022).

**Figura 2 – Tarefa para os estudantes do 5º Ano – EF**

O que você aprenderá?  
**Descritor - D10** - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

**Atividade 1**  
Leia o texto da tira a seguir e, após, responda à questão.



Mauricio de Sousa. Chico Bento n. 363, dez. 2000.

Os personagens da tira utilizam uma linguagem própria de:

A) Falantes da zona urbana.  
B) Falantes da zona rural.  
C) Jovens dos grandes centros.  
D) Professores na sala de aula.

Disponível: <https://www.informeeducacao.com/2021/09/leia-o-texto-abaco-e-responda.html>

**Fonte:** Prova Paraná 1ª Edição (2022).

As tarefas em evidência não apresentam como finalidade encontrar a essência, isto é, o princípio geral no material estudado. Para Davydov (1990), o princípio da generalização que fundamenta a formação de um conceito teórico destaca uma forma geral para uma variedade de fenômenos e determina a origem do conteúdo do conceito. Consequentemente, as disciplinas instrucionais devem incluir não definições

prontas e ilustrações de conceitos, mas problemas que requerem a determinação das condições pelas quais esses conceitos se originaram. Cumpre destacar a relevância do princípio geral da atividade e a conexão desses princípios com as demais tarefas direcionadas ao mesmo sistema.

O currículo do Estado do Paraná não orienta o estudo da gramática, quer dizer, as escolas não usam a gramática no ensino de Língua de Portuguesa. A proposta do uso da gramática na Teoria Desenvolvidamental não é o uso isolado e sem nexos das palavras com a realidade, uma vez que “[...] o significado de uma frase depende não apenas da combinação de palavras dentro da frase e de sua formulação, mas também do contexto (no discurso escrito) e da situação (no discurso oral)” (Davydov, 1990, p. 167), uma vez que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [sic] nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, **mas pelo fenômeno social da interação verbal**, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1995, p. 123, grifo nosso).

A generalização do pensamento que possibilita a formação dos verdadeiros conceitos não pode ser desenvolvida, senão mediada socialmente na contradição do conteúdo sistematizado. A escola é o *locus* desse tipo de sistematização, entretanto, o currículo paranaense que dá base para a organização do ensino no município pesquisado não apresenta tarefas com atividades gramaticais e, tampouco, a atividade de ensino apresenta na mediação da tarefa a possibilidade de estabelecer o princípio geral da atividade, articulando a generalização do seu modo da ação a outras tarefas que envolvem o mesmo sistema.

Vale ressaltar que as tarefas para serem denominadas tarefas de estudo necessitam articular-se com a atividade de estudar, levando em consideração a realidade do estudante, o histórico de vida, considerando os fundamentos da Atividade de Estudo, os quais partem da necessidade e do motivo (significado social e sentido pessoal) para realização da tarefa proposta.

Os exercícios desenvolvidos nas plataformas tecnológicas, para algumas disciplinas, não solicitam processos de análise, abstração e síntese, uma vez que o

que se requer de fato dessas tarefas é manter o *Power BI*<sup>17</sup> (*Business Intelligence*) na cor verde, ou seja, esse instrumento apresenta o resultado de quantidade de tarefas realizadas nas plataformas, utilizando-se as cores (verde, amarela e vermelha), sendo a verde tida como satisfatória. Diante disso, a gestão escolar pressiona o coletivo de professores a manter o *BI* na cor verde, o que parece não almejar qualidade no processo de ensino e desenvolvimento do estudante, mas sim a quantidade de tarefas realizadas. Nesse sentido, os exercícios propostos nas plataformas não se articulam com os princípios da Atividade de Estudo, os quais possibilitam a generalização do pensamento complexo.

Nessa perspectiva, Davydov (1990, p. 177) ressalta que “A generalização é o delineamento mental de certas propriedades gerais pertencentes a uma classe inteira de objetos e a formulação de uma conclusão que se estende a cada objeto particular na classe dada”.

## 5.1 O PENSAMENTO EMPÍRICO COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Historicamente, o trabalho é uma categoria central, elemento substancial na humanização do sujeito. Marx e Engels (1974) destacam que a atividade material e os contatos materiais dos seres humanos expressam a produção de ideias, a formação da consciência, originalmente ligados à linguagem da vida real. O pensamento e a comunicação intelectual do homem são o resultado de suas ações materiais.

Com relação ao período inicial da cognição, as concepções aparecem e se esculpem em diferentes sistemas constituídos de símbolos e signos (verbais e materiais), possibilitando a idealização de certos aspectos da vida material. Isso permite que novas classes de objetos sejam designadas verbalmente. Por conseguinte, Davydov (1990, p. 115) ressalta que, “com base nas designações verbais de concepções gerais e observações diretas, o homem pode construir uma

---

<sup>17</sup> A Ferramenta Microsoft *Power BI* é utilizada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) para análise de dados educacionais.

declaração de julgamento (“Isto é uma pedra”, “Isto é uma casa... .. “Este pequeno animal cinza é um coelho [...]”. Tais observações partem de um julgamento abreviado.

O entrelaçamento das concepções sensoriais com as atividades práticas forma a atividade intelectual complexa chamada de pensamento empírico. Nesse sentido,

A formação e uso de palavras-nome genéricos que permitem a forma de generalidade universal *abstrata* a ser atribuída à experiência sensorial é típico disso. Em virtude dessa forma, a experiência pode ser *generalizada* em juízos, usada em deduções. Tal generalidade baseada apenas no princípio de uma identidade formal abstrata, é [...] uma característica do pensamento *empírico* (Davydov, 1990, p. 115, grifo do autor).

Assim sendo, compreende-se que o pensamento empírico analisa a realidade expressa na categoria do ser, melhor dizendo, analisa o número, a qualidade, a propriedade e a medida. Além disso, faz relação com a existência de um objeto no tempo e no espaço, em toda a sua doação na unidade do ser presente, ou seja, demonstra sua imediatez ou exterioridade em relação a si mesmo (Davydov, 1990). A cognição empírica revela-se no movimento da externalidade, assimila os aspectos da realidade que são demonstrados pela categoria do ser. Para Novack (1976, p. 58), “O empirismo tende a subordinar as relações essenciais ao sensorial ou às aparências subjetivas das coisas e a tomar, equivocadamente, seus aspectos superficiais e manifestações imediatas por seu conteúdo fundamental”.

O pensamento empírico utiliza-se apenas da sensação e da percepção, ou seja, de dados sensoriais, como fundamentos principais para o conhecimento da realidade. Para os empiristas, a sensação e a percepção dependem das coisas exteriores, isto é, são causadas por estímulos externos que agem sobre os sentidos e o sistema nervoso, recebendo uma resposta que parte do cérebro, volta a percorrer o sistema nervoso e chega aos sentidos sob a forma de uma sensação (uma cor, um sabor, um odor) ou de uma associação de sensações numa percepção (vejo um objeto vermelho, sinto o sabor de uma carne, sinto o cheiro da rosa, etc. (Chauí, 2000).

Do conhecimento do cotidiano à compreensão científica, há um caminho substancial na busca de compreender a divergência e a coincidência entre a aparência e a realidade. O movimento das coisas manifesta-se em primeira mão destacando características contraditórias e equivocadas. O aspecto do movimento

imediatamente das coisas pode estar em conflito com a realidade, essa movimentação conflituosa, ao mesmo tempo, fornece pistas que demonstram o ilusório. Nesse sentido, a aparência do exterior abre caminhos para a compreensão do que seja realmente o essencial, a essência somente se apresenta no movimento de diversas aparências e através delas.

Nessa perspectiva, o movimento da aparência (empirismo) e da essência (científico) não podem ser confundidos. O conflito existente entre as formas externas e a realidade interna das coisas demonstra a importância da dialética na busca da ciência. O movimento do conhecimento aparente é colocado em prova, aprofundando-se cada vez mais na realidade.

Diante do exposto, levando em consideração o movimento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, parece que a mediação do professor com relação ao conteúdo curricular, não tem atingido outro nível, a não ser o empírico, esse nível que mantém a aparência do objeto de estudo sem permitir a compreensão da essência, sem compreender o movimento da realidade que faz relação com as tarefas ministradas na sala de aula. O nível do pensamento empírico parece ter se perpetuado na educação escolar tanto na compreensão dos estudantes quanto na compreensão dos professores no que diz respeito à Educação Básica. O Estado do Paraná não tem proporcionado formação continuada que permita a elevação no nível de pensamento do professor. As formações propostas têm envolvido apenas a retomada e a análise das avaliações externas aplicadas trimestralmente aos estudantes paranaenses.

O método empírico de observar e interpretar as coisas “[...] é peculiar a um “observador que é estranho à ciência” e, em vez de penetrar na conexão interna, “apenas descreve, cataloga, e subsume sob definições esquematizantes de conceitos, [...] repetições externas, semelhança, dissociação de partes” (Davydov, 1990, p. 119). Essa observação do aparente é importante no início da análise para depois encontrar a essência, ou seja, as conexões internas as quais permitiriam analisar as propriedades gerais da realidade.

Em outras palavras, são necessários os conceitos cotidianos para a elaboração dos conceitos científicos. Mas a diferença que se apresenta entre o pensamento

empírico e o pensamento teórico implica a incapacidade do pensamento empírico em superar os processos de percepção, fundada nos meios primitivos da sensibilidade.

Nesse sentido,

[...] a conexão objetiva entre o universal e o isolado (o integral e o distinto) surge como conteúdo específico de um conceito teórico. Tal conceito, ao contrário de um empírico, **não encontra algo idêntico em cada objeto particular de uma classe, mas traça a interconexão de objetos particulares dentro do todo, dentro do sistema em sua formação** (Davydov, 1990, p. 119, grifo nosso).

Desse modo, compreende-se que o fato substancial em relação à atividade de ensinar e à atividade de aprender não está em descrever, associar partes, buscar semelhança no objeto de estudo, mas sim em buscar nele os processos contraditórios, identidade e diversidade (unidade dos contrários), os quais se unem e se chocam e, nesse movimento, acontece a transição, a transformação.

Sabe-se que o pensamento teórico é o fruto da contradição, essa que permite conhecer o movimento interno do objeto e sua essência. As legislações e os currículos que orientam a escola gerida pelos princípios do capitalismo não apresentam como objetivo a possibilidade da formação do pensamento teórico dos estudantes, visto que o ensino formatado à base do conhecimento empírico facilita a exploração e a coisificação do ser humano. O sujeito conhecedor apenas da realidade aparente não compromete a liberdade da sociedade burguesa na busca da acumulação de bens.

A substância do pensamento teórico revela-se na mediação do ser e na sua essencialidade. Esse pensamento é uma idealização do aspecto básico da atividade prática envolvendo objetos e da reprodução nessa atividade das formas universais das coisas. O pensamento teórico vai se formando à medida que um tipo de experimentação adquire cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo que as pessoas, com o tempo, passem à experimentação mental, a atribuir mentalmente uma certa interação, uma forma definida de movimento, aos objetos (Davydov, 1990).

As experimentações mentais fundamentam o pensamento teórico, o qual opera com conceitos científicos. Nesse ideário, “[...] ter um conceito de objeto significa reproduzi-lo ou construí-lo mentalmente. Essa ação de construir e transformar um objeto mental é um ato de compreendê-lo e explicá-lo, de construir sua essência” (Davydov, 1990, p. 116).

A Educação Básica, levando em consideração o Ensino Fundamental Anos Iniciais em um município localizado ao oeste paranaense, tem apresentado um formato de educação que parece não buscar a autonomia do estudante na resolução das tarefas de estudos, uma vez que “a aprendizagem desenvolvimental autônoma é o propósito final da Atividade de Estudo” (Puentes, 2020, p. 45). A aprendizagem autônoma encontra respaldo no significado e no sentido que a tarefa planejada apresenta ao estudante, considerando o movimento da vida concreta do sujeito.

A tarefa de estudo que possibilita a formação do pensamento teórico parte do pressuposto das sucessivas generalizações na via do pensamento. Essas numerosas relações promovem a formação do conceito científico e podem resultar na autotransformação do sujeito.

Está claro que a Atividade de Estudo tem seu conteúdo objetivo e está caracterizado por dois componentes: pela assimilação das formas generalizadas das ações (modos de ação) e pela apropriação dos conhecimentos científicos que servem de fundamentos a esses modos.

Davidov tinha uma séria preocupação relacionada ao ensinar o estudante a pensar, assim como Ilyenkov também propõe em seu texto intitulado “Nossas escolas devem ensinar a pensar”, publicado em 2007. É importante ressaltar que esse texto é o resultado de uma tradução feita a partir de uma versão em inglês, cuja data de publicação não é mencionada.

Na Rússia, entre as décadas de 1950 e 1960, as escolas apresentavam métodos de ensino que não mostravam eficácia e possibilidade para promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Diante desse cenário, Davidov manifestou grande insatisfação e passou a objetivar a criação de novos métodos de ensino com a finalidade de modernizar a educação, tornando-a uma educação capaz de formar estudantes que pensassem teoricamente.

Entretanto, ajudar o estudante a aprender a pensar parece não ser a preocupação maior da educação que orienta o Ensino Fundamental Anos Iniciais no Estado do Paraná, visto que não há uma organização no formato educacional que supere os processos de avaliação em larga escala, os quais remetem à imposição de treinos de tarefas que serão cobradas nesse tipo de avaliação. Ajudar o estudante a aprender a pensar é uma tarefa que se distancia da proposta de trabalho educacional

paranaense e, por isso, a teoria da Atividade de Estudo é desconhecida no âmbito escolar.

Sabe-se que a Atividade de Estudo formada no estudante consolida-se pela possibilidade da formação do pensamento do teórico. Pensar teoricamente é buscar a essência contida no objeto de estudo, e essa essencialidade do objeto só pode ser apresentada no movimento da realidade, levando em consideração os fundamentos da Atividade de Estudo.

Davidov e Márkova (1987) destacam que o pensamento teórico foi submetido a uma análise teórica experimental especial. Essa análise demonstrou que a generalização empírica se baseia na observação e na comparação das propriedades externas dos objetos (caráter “visual” tradicional), enquanto que a generalização teórica consiste na ação e na análise objetiva de transformação com o consequente estabelecimento das conexões fundamentais do objeto com sua forma genética inicial (universal).

O pensamento empírico relaciona-se com um nível de transmissão de conhecimento e, nesse sentido, os estudantes formam somente modos particulares e isolados de soluções de tarefas práticas. A criança se utiliza de uma base de conhecimentos prontos para atuar na resolução da tarefa, enquanto que, ao utilizar o pensamento teórico, o estudante, desde o início do estudo do objeto, vê a necessidade de criar um modo generalizado para se orientar numa determinada área do conhecimento e constrói um modo generalizado de resolução de uma ampla gama de problemas.

Desse modo, os estudantes se “[...] acostumam a procurar gradualmente desde o começo um modo generalizado de resolução de um dado problema que pode ser aplicado à solução de uma gama de problemas análogos” (Davidov; Márkova, 1987, p. 202).

Davidov (1996) ressalta que

Por muitos anos, temos estudado experimentalmente a influência determinante da Atividade de Estudo das crianças dos anos iniciais do nível fundamental no desenvolvimento de seu pensamento teórico, imaginação, memória, ou seja, processos cognitivos (ANDRONOV, 1991). Muitos dados obtidos legitimam a contribuição da resolução sistemática de tarefas, por meio da Atividade de Estudo, para o desenvolvimento **da análise, reflexão e planejamento psíquicos**

**como principais componentes do pensamento teórico.** Com a aprendizagem tradicional, esses componentes se desenvolvem em menor grau (Davidov, 1996, p. 283, grifo nosso).

Tendo isso em vista, compreende-se que a generalização da ação na tarefa de estudo, os componentes que compõem a Atividade de Estudo e a formação do pensamento teórico parecem não se materializar nos currículos escolares paranaenses. A demanda capitalista imersa nos currículos busca o aperfeiçoamento da mão de obra barata para suprir o mercado de trabalho. Nesse sentido, os currículos escolares estão organizados e planejados para atender essa base, a qual destoa dos fundamentos que possibilitam a formação do pensamento teórico nos estudantes. A cientificidade, a essência, a generalização no modo de resolver as tarefas de estudos não são conteúdos curriculares que regem uma sociedade capitalista, uma vez que:

**A essência do pensamento teórico** consiste em que se trata de um procedimento especial com o que **o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento.** Quando os escolares estudam as coisas e os acontecimentos desde o ponto de vista deste enfoque, começam a pensar teoricamente (Davidov, 1988, p. 3, grifo nosso).

Pensar teoricamente não é uma tarefa espontânea realizada na observância da aparência do objeto. Busca-se a compreensão do objeto em sua essência, compreende-se e analisa-se o movimento interno do objeto e sua relação com a vida concreta do sujeito, alcança-se na via do pensamento o processo de análise, de abstração e de síntese do objeto, levando em consideração as multideterminações (externas e internas), compreendendo o movimento constante da totalidade para as partes e das partes para a totalidade, captando o contraditório (identidade e a diversidade), entendendo que o objeto é ao mesmo tempo singular-particular universal, esse movimento dialético é uma possibilidade de construção da forma de pensar teoricamente.

Posto dessa forma, parece que esta não é a maneira orientada para o estudo do objeto de ensino numa sociedade capitalista, visto que compreender o objeto de estudo em profundidade implica possibilitar ao sujeito compreender a sociedade na qual está inserido, bem como a compreensão da concepção de mundo, de homem, de trabalho e de educação. O sujeito com todas essas leituras seria uma ameaça aos

princípios de uma sociedade organizada pelo capital. Por isso, manter as tarefas escolares isentas da perspectiva científica é característica primordial do capitalismo, que, promovendo a alienação do sujeito, se constitui como elemento principal de manutenção desse sistema econômico.

O ensino desenvolvente está completamente relacionado à formação do pensamento teórico, no entanto, a educação tradicional vigente no formato educacional paranaense parece que apresenta como finalidade cultivar

[...] nas crianças somente um tipo de pensamento, em seu momento minuciosamente descrito pela lógica formal: o pensamento empírico. Para este é característica uma relação cotidiana, utilitária para com as coisas e por isso é alheio à valorização e compreensão teóricas da realidade (Davidov, 1988, p. 2).

A educação que não tende a aproximar o sujeito da sua vivência concreta, levando o indivíduo a compreender as numerosas relações do movimento do real, não possibilita a ele o desenvolvimento do psiquismo em suas formas mais complexas.

Por conseguinte, Davydov, (1990) destaca que

O pensamento teórico também tem uma origem antiga. Seu potencial está incluído no próprio trabalho educativo. É um derivado dessa atividade prática orientada a objetos e está sempre relacionada internamente à realidade sensorialmente dada. Além disso, é o pensamento teórico, e nunca o empírico, que realiza plenamente o potencial cognitivo que se abre para o homem pela prática sensorial relacionada ao objeto, que recria em sua essência experimental as conexões universais da realidade (Davydov, 1990, p. 120).

O conhecimento teórico implica que o ser humano domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas, apresenta tipos específicos de generalização e abstração, bem como procedimentos de formação de conceitos. Há que se organizar o ensino escolar no sentido que as crianças possam assimilar, no processo de generalização, os conceitos teóricos. A escola que se pretende deve assumir o compromisso de ensinar os estudantes a pensar teoricamente.

Assim sendo, Davidov (1988) ressalta que a atividade das pessoas está entrelaçada com a vida prática da sociedade, aparecendo como seu reflexo ideal. O

reflexo ideal da atividade objetal, nas formas da atividade subjetiva do homem social (em suas imagens internas, motivos, finalidades), que reproduz este mundo objetal.

## 5.2 A GENERALIZAÇÃO DO PENSAMENTO NA PERSPECTIVA DE DAVIDOV E VIGOTSKI

Na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, existe uma importância legítima, ainda discutida atualmente, que se refere à formação da generalização, como um método particular que considera a realidade como formadora da consciência do sujeito.

Nessa teoria, os símbolos apresentam papel primordial na formação das funções mentais superiores, e a articulação entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento são processos que possibilitam a abstração e a generalização. De acordo com Davydov (1990), Vigotski expressou uma interpretação especificamente psicológica da essência social do homem em seu conceito de qualidade mediada das funções mentais por meio de sistemas de formações simbólicas materiais e verbais. O sinal-significado-comunicação era uma unidade do comportamento humano e de todas as funções mentais que implementam esse comportamento.

Na relação estabelecida por Vigotski, ao destacar a formação dos conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos, Davydov (1990) argumenta que os conceitos cotidianos surgem quando a criança encontra coisas reais, ou seja, a experiência real imediata com os objetos. No processo de longa comparação de características semelhantes, forma-se um conceito, a noção geral. Pode-se dizer que o percurso percorrido na formação do conceito cotidiano é o caminho do concreto ao abstrato.

Por outro lado, a formação do pensamento científico inicia-se sobre o próprio conceito, ou seja, o surgimento desse tipo de conceito não parte do encontro direto com as coisas, mas de uma relação de mediação com o objeto, expressando abstração. Nessa perspectiva, “A abstração e a generalização do pensamento são fundamentalmente diferentes da abstração e generalização das coisas” (Davydov, 1990, p. 86). Melhor dizendo, a generalização das coisas implica o desenvolvimento

do conceito espontâneo, do pensamento empírico, e a generalização do pensamento possibilita a formação do pensamento científico, do pensamento teórico. Esse nível de pensamento é explicativo da gênese do objeto em seu desenvolvimento, levando em consideração o movimento dialético, do concreto sensível ao concreto pensado.

Davydov (1990) chama a atenção para alguns pontos a respeito da generalização do pensamento na teoria vigotskiana. Vigotski não conseguiu estabelecer e descrever com precisão o que é o conteúdo do verdadeiro conceito. Para explicar tal peculiaridade, o autor criou o conceito de “relações de comunalidade”, no entanto, o próprio Vigotski, com relação a esse ponto, alegou ser uma teoria muito geral, que permaneceu subdesenvolvida. Davidov salienta que a explicação de Vigotski a respeito da “comunalidade”, ou seja, a formação do conceito espontâneo, ocorre encontrando as formas comuns dos objetos e classificando-os, levando em consideração suas características comuns, em uma relação vertical de conceitos. Quer dizer, a estrutura de generalização considera os seguintes níveis de generalização: sincrético, complexo, pré-conceitos e conceitos. Nesse processo de desenvolvimento, “pode haver diferentes tipos de semelhanças, e em diferentes estruturas pode haver semelhanças de um único tipo, por exemplo, flor pode ser um significado geral e pode pertencer a todas as flores” (Davydov, 1990, p. 87). Esse processo ocorre tanto no nível do pensamento complexo quanto no nível do pensamento conceitual. Davidov enfatiza que

[...] o pensamento se move em uma “pirâmide de conceitos” tanto do geral para o particular quanto do particular para o geral [...]. A questão é que, em princípio, isso é permitido em uma “pirâmide” mais ou menos sistematizada de conceitos empíricos. O domínio que parte do “geral” de uma definição verbal em si, não caracteriza de forma alguma a natureza científica de um conceito – quaisquer concepções gerais cotidianas e empíricas podem ser especificadas de maneira semelhante na instrução (Davydov, 1990, p. 88).

Davidov destaca que o critério genuíno para a formação de conceitos científicos não foi apresentado nos trabalhos de Vigotski e acrescenta que os motivos para a distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos não teve em Vigotski uma base bem desenvolvida. O autor ainda ressalta que Vigotski “encontrou a diferença determinante entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, não

em conteúdo objetivo, mas no método e nas formas de domínio [...] alguns são sem um sistema, outros são dados em um sistema” (Davydov, 1990, p. 88). Nesse sentido, Vigotski afirma que conceitos científicos são conceitos sistematizados na escola. Davidov, sem se opor aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, salienta que mesmo os conceitos espontâneos podem ser sistematizados, no entanto, não é a sistematização que diferencia o conceito espontâneo do conceito científico, mas sim o conteúdo do conceito.

Com relação à formação do conceito científico ou ao pensamento teórico, Davydov (1990) esclarece que o conteúdo do conceito é que diferencia a formação do pensamento empírico (espontâneo) e do pensamento teórico (científico). Ele ainda explica que, para incluir o objeto em uma classe de fenômenos, é necessário fixar as relações genéticas, ou seja, encontrar a origem, a essência do objeto de estudo, encontrar a “célula” de um determinado sistema de objetos em desenvolvimento. Encontrar a “célula” significa encontrar o princípio geral que rege a atividade.

Nessa perspectiva,

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 diante da criança no curso de sua vida, ou especialmente formuladas ao aluno pelos adultos. A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados modos de ação e não modificar os objetos com os que o sujeito interage (Elkonin, 2020, p. 140).

Encontrar a “célula” na tarefa de estudo possibilita ao estudante encontrar a diferença entre esta e outras tarefas, permitindo a transformação no modo de agir e de pensar do próprio sujeito. Não se trata em transformar a tarefa de estudo, mas sim as ações do estudante em relação às atividades que ele realiza. Pode-se dizer que a transformação é a aquisição, pela criança, de novas maneiras de pensar, trata-se de uma atividade de autotransformação. Para Davydov (1990), Vigotski não identificou a tipologia exata da generalização das formas de pensar, usando complexos e conceitos.

O vídeo “Aproximações e distanciamentos entre L. S. Vigotski e V.V. Davidov a respeito da formação de conceitos teóricos”, de uma palestra ministrada pela

professora Dra. Maria Serena Veggetti na plataforma *Youtube*<sup>18</sup>, diz o seguinte a respeito da generalização do pensamento em Vigotski e em Davidov:

O ponto central da diferença entre os dois é a operação intelectual. Ambos usam formas de generalização, mas um [Vigotski], até idade da adolescência, [...] é baseado na representação perceptual, enquanto o conceito usa uma reflexão lógica. Como resultado, uma única forma de generalização é considerada a substância única e específica do conceito [...] A saída, escreve Davidov, está em mudar o ponto de vista a respeito do conceito, na transição para uma análise de sua natureza dialética. Esta é a conclusão mais relevante da investigação teórica das diferentes formas de generalização realizada por Vigotski (Faculdade de Educação – UFU, 2021).

A mediação que possibilita a formação do verdadeiro conceito tem sua origem no movimento dialético entre a reciprocidade e a diversidade (contradição). Assim, “[...] essas mediações nada mais são do que transições do processo para o resultado e vice-versa (do que existe para o que existe e do que existe para o que é capaz de existir)” (Davydov, 1990, p. 125). Em outras palavras, a mediação e a transição caracterizam um movimento interno na busca da formação do conceito, sendo que a transição é o mesmo que o vir a ser, é o movimento. A mediação e a transição são princípios que possibilitam a formação do pensamento teórico. A transição entre o ser e o vir a ser existe na realidade, e é o que difere o conteúdo da atividade sensorial e o pensamento teórico.

Davydov (1990) em relação à formação do pensamento teórico, destaca que

A “redução” da plenitude concreta da realidade à sua expressão abreviada (abstrata) na consciência não é apenas uma “pré-condição”, não apenas uma condição pré-histórica de assimilação teórica do mundo, mas também uma característica orgânica no próprio processo, de construir um sistema de definições científicas – isto é, da atividade sintetizadora da mente. As definições abstratas particulares, cuja síntese produz o “concreto no pensamento”, são formadas no processo da própria ascensão do abstrato ao concreto. Assim o processo teórico, que leva à obtenção do conhecimento concreto, é sempre, em cada um dos seus elos individuais, como também no todo, ao mesmo tempo um processo de redução do concreto ao abstrato (Davydov, 1990, p. 131).

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Nesse contexto, compreende-se que Davidov, na busca da compreensão da formação do pensamento teórico, sublinha que a mediação e a transição que ocorrem no âmbito da abstração (particular) é que permite a ascensão do pensamento ao concreto. Em contrapartida, Vigotski destaca que o desenvolvimento do pensamento se move em “pirâmide de conceitos” tanto do geral para o particular quanto do particular para o geral.

O modo de pensar a generalização de Davidov não destoa em relação à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, principalmente no que diz respeito a sua base marxista, no entanto, o que as diferencia, conforme exposto, são algumas proposições. Vale ressaltar que Vigotski faleceu muito jovem, o que o impediu de continuar seus estudos e pesquisas.

Para Davydov (1990), as características básicas da generalização relacionadas ao conteúdo e ao conceito teórico partem dos processos de abstração e generalização. Essas características, sendo ricas em conteúdo, funcionam como dois aspectos únicos da ascensão do pensamento ao concreto. O homem ao abstrair isola parte do conteúdo, o que permite reter mentalmente a natureza específica da relação real das coisas. O processo de generalização possibilita estabelecer conexões reais entre a relação particular isolada e os fenômenos particulares e individuais que surgem em sua base.

Somente por meio dessas conexões é que surge a possibilidade de a relação particular revelar seu próprio caráter geral e, assim, se elevar a uma universalidade. O geral informal não se separa do particular e do individual, eles se expressam um pelo outro. Nessa perspectiva, o geral contém, potencialmente, toda a diversidade do sujeito, revelando-a no processo do seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, Davydov (1990), ressalta que

[...] a generalização é alcançada, não pela simples comparação dos atributos em objetos particulares, como é típico da generalização puramente indutiva, **mas pela análise da essência dos objetos e fenômenos estudados**; sua essência é determinada pela presença de uma unidade interna em sua diversidade (Davydov, 1990, p. 138, grifo nosso).

Com relação à formação do conceito científico e teórico, a abstração e generalização relacionadas ao conteúdo fundamentam esse processo. Um conceito é

um meio de realizar uma generalização, é a forma não de qualquer tipo de conhecimento, mas de um conhecimento completamente definido. O conceito que forma o pensamento empírico é diferente do conceito que forma o pensamento teórico:

[...] a abstração, a generalização e o conceito que formam o pensamento teórico são diferentes em forma e conteúdo do modo como são no pensamento empírico. Essa diferença decorre principalmente dos diferentes problemas enfrentados por esses tipos de pensamento. O pensamento empírico resolve basicamente o problema da catalogação unilateral ou classificação dos objetos e fenômenos. **O pensamento teórico-científico persegue o objetivo de reproduzir a essência desenvolvida de um objeto** (Davydov, 1990, p. 140, grifo nosso).

Pensar teoricamente parece não ser a finalidade da educação formatada aos moldes do capital. O sujeito que compreende os fundamentos que formam e mantém a desigualdade social pode compreender o porquê de uma reforma curricular “Novo Ensino Médio” e seus objetivos, apresentando como proposta uma educação aligeirada, desintegrada, cuja essência está na formação de sujeitos incapazes de realizar a leitura integral da realidade que os circunda. Uma educação recheada de plataformas *online*, em que os estudantes navegam de maneira mecânica e realizam as tarefas superficialmente, uma vez que nem sequer os professores tiveram formação para lidar com as plataformas disponibilizadas pelos programas educacionais.

E, nessa vertente, segue a educação do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Foram instalados quadros digitais nas salas de aula dos 4º e 5º Anos no início do ano letivo de 2022 nas escolas municipais, o que não deixa de ser um instrumento a mais na busca de possibilidades de aprendizagem. No entanto, é apenas instrumento, o professor precisa de formação teórico-metodológica para compreender tanto a atividade de ensino quanto a Atividade de Estudo. Os recursos tecnológicos são tidos como possíveis instrumentos mediadores de conhecimentos, quando as tecnologias, em qualquer nível da Educação Básica, não são imersas no ambiente escolar com a finalidade de quantificar dados, objetivando apenas o alto índice de realização de tarefas.

Com a intenção de ratificar a discussão acima, Costa (2022) salienta que

A implementação de mecanismos tecnológicos, como por exemplo, a ferramenta do *Power B.I* se constitui parte dos mecanismos de análise e de implementação dos resultados produzidos pelos alunos a partir das respostas da Prova Paraná, formando uma dinâmica de processos analíticos, que são repassados pelos NRES<sup>19</sup> aos diretores. Esses, ao organizar o espaço educacional, devem implementar e acompanhar o rendimento educacional, como se o processo de ensino e aprendizagem, fosse sinônimo da capacidade de memorização dos conteúdos e as assertividades nos testes pelos alunos e se consolidasse como um mero produto (Costa, 2022, n.p.).

Assim, o Estado pode contribuir com o formato educacional alienador, e é nesse processo que a Educação Básica paranaense forma estudantes e professores, ou seja, as atividades de ensino, bem como a Atividade de Estudo, não são planejadas com o objetivo de romper ou minimizar a atividade alienada, a qual valida a não formação do pensamento teórico.

Nesse sentido, Davydov (1990) destaca que

[...] a psicologia e a didática não podem mais falar de “conhecimento” em geral. Para se livrar no naturalismo na interpretação do objeto de aprendizagem, eles devem levar em conta a singularidade da forma de cognição científica, da abordagem científica da realidade. O caráter científico do material didático é determinado pelo método de formulação do conhecimento comunicado aos alunos, no qual ele se torna o conteúdo do pensamento especificamente teórico. **Portanto, os alunos devem receber material cujo domínio, desde o início, assegure o desenvolvimento de abstrações, generalizações e conceitos baseados em conteúdo** (Davydov, 1990, p. 159, grifo nosso).

Observa-se pelo exposto que a educação que busca a formação do pensamento em suas formas complexas deve ser organizada para essa finalidade. Os estudantes, desde as séries iniciais, necessitam da educação que, por meio da tarefa de estudo, os incite a abstrações e a generalizações cada vez mais elevadas. A mediação não pode permanecer no nível de generalizações descritivas e formais. Nessa perspectiva, Davydov (1990, p. 172) sublinha que “[...] quando há um determinado conteúdo e determinadas condições de ensino, os alunos podem

---

<sup>19</sup> A sigla significa Núcleos Regionais de Educação.

desenvolver conceitos que, ao serem operados com eles revelam um maior nível de generalização e abstração, [...] nas séries primárias”.

A capacidade de domínio dos conhecimentos teóricos pelos alunos inicia nos anos iniciais de estudo, por isso a importância de a mantenedora criar material didático que inclua a fundamentação teórica na prática do professor, além de planejar formação continuada que direcione os estudos como possibilidade de articular a teoria e a prática na atividade de ensino. Nesse sentido, Davydov (1990) destaca que a essência do ensino desenvolvimental é a teoria da atividade de estudo e seu objeto, a ser posta em prática desde as séries iniciais, formando nas crianças uma atitude para o estudo.

Os estudantes em seus primeiros anos de estudo no ambiente escolar precisam realizar tarefas criadas pelo professor, que requeiram os procedimentos mentais de análise, abstração e generalização substantivas do objeto de estudo. Assim, Longarezi e Puentes (2013) destacam que

[...] o verdadeiro papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno aquilo que fora dela não teria condições de desenvolver: o pensamento teórico. De modo que a função da escola é desenvolver no aluno as funções mentais superiores que o tornam humano tendo como foco o pensamento teórico, pela via da formação dos conceitos científicos e das ações mentais (Puentes; Longarezi, 2013, p. 10).

Nesse contexto, compreende-se que a escola criadora de tarefas de estudo, como possibilidade de abstração e generalização complexas, capaz de desenvolver no estudante as funções mentais superiores, não pode ser orientada por políticas públicas educacionais formatadas no âmbito empresarial, as quais almejam recordes de resultados em avaliações externas, e, ao invés de se preocupar com o processo de ensino e desenvolvimento dos estudantes, busca índices de aprendizagem mesmo que ilegítimos, o que satisfaz o mercado escolar.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a produção deste estudo, compreendendo sua contextualização, a caracterização do campo de pesquisa e dos participantes, a coleta e, por fim, o caminho para análise dos dados.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa, defende-se a tese segundo a qual o processo pedagógico, apoiado nos conceitos da Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvimental, contribui para a formação da Atividade de Estudo, propiciando a formação do pensamento teórico nos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando as tarefas são planejadas para tal finalidade. Dessa tese, decorreu, dentre outros, o seguinte objetivo: compreender como os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para o processo pedagógico como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para isso, utilizaram-se os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os quais portam em suas origens um movimento contrário às tendências observadas nas teorias hegemônicas atuais, as quais abordam as ideias científicas de modo arbitrário, sem considerar a materialidade que as produz.

A opção pelas teorias citadas radica no Materialismo Histórico-Dialético, referencial teórico metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa. O método desenvolvido por Marx discute e concebe o conhecimento como um processo em espiral. Isso quer dizer que o conhecimento não ocorre de maneira reta ou linear, mas em um movimento contínuo e dialético apoiado na materialidade concreta.

Nessa perspectiva, Tuleski, Chaves e Leite (2015) evidenciam que

A construção do conhecimento demanda, então, a apreensão do 'conteúdo<sup>20</sup>' do fenômeno, preleitura de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. [...] Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.!!!), não bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia

---

<sup>20</sup> O significado atribuído a 'conteúdo' refere-se à expressão do processo ontológico da realidade humana e das formas pelas quais esse processo tem se desenvolvido historicamente. Portanto a captação do conteúdo do fenômeno demanda, do ponto de vista epistemológico, tomá-lo na relação dialética entre singular-particular-universal (Tuleski; Chaves; Leite, 2015, p. 36).

da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas (Tuleski; Chaves; Leite, 2015, p. 36).

É necessário superar a visão imediata sensível por meio da incorporação das múltiplas determinações, melhor dizendo, a análise das determinações externas e internas do objeto não estão postas na realidade sensível, mas sim no movimento das partes para o todo e do todo para as partes em direção ao conhecimento, caracterizando uma aproximação da totalidade.

Entretanto, a

[...] atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Essa alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade (Tuleski; Chaves; Leite, 2015, p. 37).

Nessa perspectiva, elaborou-se a proposta de trabalho a seguir apresentada, para buscar subsídios para análise da tese defendida na presente pesquisa. A atividade teórica somente opera como atividade transformadora se for compreendida no cerne da realidade concreta. A raiz da epistemologia impressa no Materialismo Histórico-Dialético reside na prática social dos homens, a qual não permite juízos neutros na construção do conhecimento, nem mesmo constatações e conexões no âmbito da superficialidade entre os fenômenos. Trata-se de não desviar o olhar da sociedade brasileira inserida em um modo de produção capitalista que produz, no âmago da divisão de classes, uma educação genitora de sujeitos alienados, uma vez que a educação é formatada nos moldes do acúmulo do capital nas mãos de poucas pessoas.

A proposta desta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste do Paraná, aprovado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 16/02/2022 sob o número do Parecer: 5.245.689.

Com o assentimento do Comitê de Ética, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação do município localizado no oeste paranaense permissão para convidar os professores a participar da pesquisa. Obtida essa autorização, iniciou-se o contato

com as equipes diretivas das instituições de ensino, para o agendamento de acordo com a hora-atividade dos professores para apresentar as intenções da pesquisa.

## 6.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram seis professores, sendo dois da escola A e quatro da escola B, estando cada um deles responsável por uma turma entre o 1º e o 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede de Ensino de um município localizado ao oeste do Estado do Paraná, e seus respectivos alunos, sendo 102 da escola B e 43 da escola A. Selecionaram-se professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais por se entender que a atividade que guia o desenvolvimento nesse período é a Atividade de Estudo.

Ainda, Puentes (2020) destaca que a capacidade de autorregulação da criança é uma das manifestações mais claras de existência de características específicas da aprendizagem desenvolvimental autônoma, porque ela permite que a criança assimile o sentido e o conteúdo da ação de avaliação. Além disso, a criança começa a captar como se assimila um modo generalizado de ação para resolver tarefas. Mas, como a aprendizagem desenvolvimental depende da formação integral da Atividade de Estudo, ela só estará completa quando essa atividade estiver totalmente desenvolvida. Esse processo que se inicia no 1º Ano do Ensino Fundamental atinge níveis consideráveis no 3º e 4º Anos, mas só estará completamente formado no final do Ensino Fundamental (9º Ano).

Esta pesquisa, autorizada pelo Comitê de Ética, envolveu 145 alunos de duas escolas da Rede Municipal e seis professores do Ensino Fundamental, cada um com uma turma entre o 1º e 5º Anos (sendo que no 4º Ano foram observadas duas turmas, A e B, pois houve uma substituição de professores) do Ensino Fundamental, sendo dois professores da escola A e quatro professores da escola B, conforme especificado no Quadro 3, que apresenta formação inicial, pós-graduação, tempo de atuação, vínculo, carga horária de trabalho semanal e número de estudantes atendidos.

### **Quadro 3 – Características dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa**

| Identificação/Escola         | Formação                    | Pós-Graduação                                                                      | Tempo de atuação | Vínculo            | Carga horária | Número de estudante |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------|---------------|---------------------|
| Professora 1º Ano – Escola B | Letras/Português            | Educação Especial e Gestão Escolar                                                 | 16 anos          | Efetivo Concursado | 40 horas      | 24 alunos           |
| Professora 2º Ano – Escola A | Ciências Biológicas         | Educação Especial e Gestão Escolar                                                 | 23 anos          | Efetivo Concursado | 20 horas      | 25 alunos           |
| Professor 3º Ano – Escola A  | Pedagogia                   | Filosofia e Ensino Religioso                                                       | 13 anos          | Efetivo Concursado | 40 horas      | 18 alunos           |
| Professora 4º Ano – Escola B | Letras/Espanhol e Pedagogia | Pós-graduação em Estudos Hispânicos e Educação Infantil – práticas em sala de aula | 5 anos           | Efetivo Concursado | 40 horas      | 28 alunos           |
| Professora 4º Ano – Escola B | Filosofia e Pedagogia       | Pós-Graduação em Educação Especial                                                 | 8 anos           | Efetivo Concursado | 40 horas      | 25 alunos           |
| Professora 5º Ano - Escola B | Graduação em Pedagogia      | Pós-graduação em Educação Especial.                                                | 2 anos           | Efetivo Concursado | 20 horas      | 25 alunos           |

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora

A escola A, localizada na periferia da cidade, no ano letivo de 2022, em que se realizou a pesquisa, contava com a matrícula de 412 estudantes e com um corpo docente de 46 professores. Fundada em 1968, portanto com 56 anos em exercício, essa escola atende a Educação Básica nos níveis: Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e a modalidade Educação Especial.

A escola B, localizada no centro do município, atende na Educação Infantil 145 matrículas; no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 385 matrículas; na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), 31 matrículas; na Educação Especial, 52 matrículas. Essa escola foi fundada em 1972. Essa instituição de ensino tem em seu quadro docente 58 professores.

## 6.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Na construção do arcabouço teórico, desenvolveu-se um estudo em fontes bibliográficas tais como: livros, artigos científicos, dissertações, teses, disponíveis nas plataformas de pesquisas *online*. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, sendo importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à temática envolvida nessa pesquisa.

Lakatos e Marconi (2010) destacam que a pesquisa de campo apresenta como objetivo apropriar-se de conhecimentos acerca de um problema que procura uma resposta, descobrindo novos fenômenos e as relações entre eles. Para Ferrari (1982) a pesquisa de campo não deve ser confundida com a simples coleta de dados, pois exige o controle adequado e objetivos determinados que possam discriminar suficientemente o que deve ser coletado.

Assim, a coleta de dados desenvolveu-se de acordo com a seguinte organização:

Aplicou-se um **questionário** composto por nove questões, respondidas presencialmente pelos professores. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), o questionário é constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito. Ainda, nessa perspectiva, as autoras destacam que os “procedimentos metodológicos constituem etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos” (Lakatos e Marconi, 2010, p. 110).

A adoção desse procedimento permitiu à pesquisadora analisar a compreensão dos sujeitos, no que diz respeito às teorias Histórico-Cultural, da Atividade e Desenvolvidamental, entre outras questões relacionadas à formação dos professores, à importância da Educação Escolar no desenvolvimento do psiquismo humano, bem como o Nível de Desenvolvimento Atual e a Zona de desenvolvimento Iminente, à compreensão do conceito da palavra aprendizagem e a autonomia na escolha da temática para possíveis formações continuadas.

Segue o questionário respondido pelos professores: 1 – Qual é o referencial teórico metodológico que norteia a prática docente na Instituição de Ensino? 2 – Você

já teve contato com algum tipo de estudo que abordasse a Teoria Histórico-Cultural em Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934)? 3 – Você já teve contato com algum tipo de estudo que abordasse a Teoria da Atividade em Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979)? 4 – Você já teve contato com algum tipo de estudo que abordasse a Teoria Desenvolvimental (Atividade de Estudo) em Vasili Vasilievich Davidov (1920-1998) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984)? 5 – Quais são os estudos teóricos ofertados pela mantenedora nos Dias de Estudo e Planejamento/Semana Pedagógica? 6 – Qual a importância da Educação Escolar no desenvolvimento do psiquismo humano? 7 – O que você compreende a respeito do nível de desenvolvimento real e da zona de desenvolvimento iminente da criança? 8 – Qual é a sua compreensão a respeito dos conceitos de aprendizagem e instrução escolar, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural? 9 – Se você tivesse autonomia para escolher a temática a ser ministrada na formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município qual você escolheria?

Em seguida, organizou-se o **Grupo de Estudo** (Apêndice B) que apresentou como objetivo a compreensão por parte dos professores sobre como os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para os processos pedagógicos como possibilidade de formação da Atividade de Estudo e o preparo para a formação do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A Atividade de Estudo propõe, em seu planejamento, que a escolha dos textos seja um primeiro passo no envolvimento da pesquisadora com os professores. Entretanto, constatou-se no questionário inicial o desconhecimento dos professores acerca das teorias que seriam estudadas, inviabilizando essa escolha dos textos junto aos professores, tendo em vista a exiguidade de tempo disponível para o grupo de estudo. Dessa forma, a pesquisadora selecionou os textos a serem trabalhados, tendo em vista os objetivos da pesquisa e, também, o conhecimento prévio dos professores. O primeiro encontro entre a pesquisadora e os professores aconteceu na escola B, local onde se realizaram todos os outros encontros coletivos.

O Quadro 4 apresenta o Cronograma/Plano de trabalho organizado com todas as orientações e conteúdos (textos e capítulos de livros) utilizadas para fundamentar a discussão teórica desenvolvida no Grupo de Estudo.

O processo, planejado e ministrado pela pesquisadora, desenvolveu-se de acordo com o seguinte planejamento:

**Quadro 4 – Cronograma/Plano de Trabalho para a organização do grupo de estudo**

| <b>PLANO DE TRABALHO</b> |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Data/2022</b>         | <b>Atividade</b>                                                                                                         | <b>Referências</b>                                                                                                                                                                                                           |
| 1ª semana de agosto      | Os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Pública Municipal.        | AMOP. Pressupostos Filosóficos, Psicológicos, Pedagógicos e Legais. <b>Currículo Básico para a Escola Pública Municipal. Educação Infantil e Ensino Fundamental</b> (anos iniciais): Cascavel. Ed. do autor, 2020. p. 43-75. |
| 2ª semana de agosto      | Os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Pública Municipal.        | AMOP. Pressupostos Filosóficos, Psicológicos, Pedagógicos e Legais. <b>Currículo Básico para a Escola Pública Municipal. Educação Infantil e Ensino Fundamental</b> (anos iniciais): Cascavel. Ed. do autor, 2020. p. 43-75. |
| 3ª semana de agosto      | A instrução que realmente guia o desenvolvimento e o problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. | VIGOTSKI, L. S. <b>Psicologia, Educação e Desenvolvimento</b> . Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 24-41 / p. 143-174 / p. 241 e 268.                          |
| 4ª semana de agosto      | A instrução que realmente guia o desenvolvimento e o problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. | VIGOTSKI, L. S. <b>Psicologia, Educação e Desenvolvimento</b> . Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 24-41 / p. 143-174 / 241 e 268.                             |
| 1ª semana de setembro    | A instrução que realmente guia o desenvolvimento e o problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. | VIGOTSKI, L. S. <b>Psicologia, Educação e Desenvolvimento</b> . Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 24-41 / p. 143-174 / 241 e 268.                             |
| 2ª semana de setembro    | Compreensão do verdadeiro significado da instrução.                                                                      | PRESTES, Z. <b>Quando não é quase a mesma coisa</b> . Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil/Zoia Prestes. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 218-225.                                                     |

|                       |                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 3ª semana de setembro | Desenvolvimento da psique (ações e operações).                      | LEONTIEV, A.N. Uma Contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil. <i>In</i> : VIGOTSKI, L. S, LURIA, A. LEONTIEV, A. N. <b>Linguagem, desenvolvimento Aprendizagem</b> . 11. ed. São Paulo: Ícone, 2012.p.59-84.                                                                                                                                   |
| 4ª semana de setembro | Desenvolvimento da psique (ações e operações).                      | LEONTIEV, A.N. Uma Contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil. <i>In</i> : VIGOTSKI, L. S, LURIA, A. LEONTIEV, A. N. <b>Linguagem, desenvolvimento Aprendizagem</b> . 11. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p.59-84.                                                                                                                                  |
| 1ª semana de outubro  | Estudo relacionado à formação de Estudo e ao pensamento teórico.    | ELKONIN, D.B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. <i>In</i> : PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). <b>Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I</b> . Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 139-141.     |
| 2ª semana de outubro  | Estudo relacionado à formação de Estudo e ao pensamento teórico.    | ELKONIN, D.B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. <i>In</i> : PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). <b>Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I</b> . Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 143-145.                 |
| 3ª semana de outubro  | Estudo referente à construção da estrutura da Atividade de Estudo.  | ELKONIN, D.B. Estrutura da Atividade de Estudo. <i>In</i> : PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). <b>Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I</b> . Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 147-156.                                      |
| 4ª semana de outubro  | Estudo referente à construção da estrutura da Atividade de Estudo.  | ELKONIN, D.B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. <i>In</i> : PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). <b>Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I</b> . Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 157-166.                         |
| 1ª semana de novembro | Componentes estruturais mais importantes e o conceito de atividade. | DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. <i>In</i> : PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). <b>Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I</b> . Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 169-171. |
| 3ª semana de novembro | Características do período inicial da vida escolar da criança.      | DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. <i>In</i> : PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). <b>Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I</b> . Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 173-188.                                  |
| 1ª semana de dezembro | A conexão interna entre Atividade de Estudo e o                     | DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. <i>In</i> : PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). <b>Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V.</b>                                                                                                                                            |

|  |                       |                                                                                                                         |  |
|--|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | conhecimento teórico. | <b>Davidov e V.V. Repkin – Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 213-229.</b> |  |
|--|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

**Fonte:** Organizado pela pesquisadora

Esse material foi estudado e discutido coletivamente com os professores durante os encontros, levando em consideração a evolução da compreensão do professor a respeito dos estudos objetivados. Utilizou-se o projetor de mídias para a apresentação de *slides*, cópias dos textos para discussão coletiva e o quadro negro para algumas anotações. O estudo foi planejado com 16 encontros, cada um com quatro horas de duração, totalizando 64 horas de estudo coletivo.

Paralelamente à consecução do Grupo de Estudo, depois de cada encontro, os professores individualmente planejavam uma aula para a disciplina de Língua Portuguesa com o intuito de ministrá-la na turma em que lecionavam, retirando do currículo escolar um objeto de estudo. As aulas eram planejadas individualmente, levando em consideração as bases que constituem a Atividade de Estudo: necessidade, motivo, ação e operação. Esse planejamento (Planejamento da aula: Atividade de Estudo – Apêndice A) era lido pela pesquisadora durante a observação das aulas, possibilitando avaliar como os professores iam compreendendo as ações que constituem a Atividade de Estudo.

Concomitantemente, por meio do “Roteiro de Observação” (Apêndice C), após cada encontro, a pesquisadora realizou o acompanhamento da produção dos alunos, bem como da práxis dos professores, analisando se as tarefas apresentadas aos estudantes pelos professores podiam ser consideradas como Atividade de Estudo e se possibilitavam a formação do pensamento teórico. Foram totalizadas 96 horas de acompanhamento pedagógico em sala de aula, sendo seis turmas acompanhadas por 16 horas, durante o tempo da pesquisa.

O acompanhamento pedagógico durante a aula avaliava se o encaminhamento da aula planejada pelo professor possibilitava a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico. Entretanto, vale destacar que essa formação não ocorre apenas em uma aula, ou seja, uma única aula não é suficiente para transformar o pensamento da criança, mas sim apresentar como proposta de trabalho contínuo tarefas de estudo planejadas pelo professor como possibilidade de desenvolver no estudante o pensamento autônomo.

### 6.3 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise tem, como princípio substancial, a necessidade de revelar e investigar as relações dinâmico-causais que possibilitam a explicação e não a descrição dos dados coletados. Para Vygotski (2000), a abordagem descritiva é fenotípica, ou seja, descrição das características observáveis, manifestações externas do objeto, enquanto a análise dinâmico-causal busca a explicação da gênese, da origem do objeto.

Para análise sistemática dos dados, foi considerada a coleta de dois instrumentos: o questionário e a observação em sala de aula. Os dados a respeito do questionário aplicado aos professores foram analisados, utilizando-se cálculos de porcentagem, construção de gráficos de setores e elaboração de quadros que permitiram análises e sínteses de algumas respostas. Vale destacar que as questões 2, 3 e 4 do questionário foram analisadas somente no início do Grupo de Estudo, já as questões 1, 5, 6, 7, 8 e 9 foram analisadas em dois momentos: compararam-se as respostas em relação ao primeiro momento da aplicação do questionário com as respostas apresentadas no segundo momento da aplicação do mesmo questionário.

As observações foram descritas em forma de textos, levando em consideração a possibilidade de a tarefa desenvolvida em sala de aula se tornar Atividade de Estudo, possibilitando a formação do pensamento teórico. Além dos registros efetuados com relação às observações, realizou-se também um processo de síntese em torno de cada observação, utilizando-se os conceitos apresentados nas teorias já discutidas neste trabalho, articulando-os à realidade dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas A e B. A formação do pensamento teórico manifesta-se pela autonomia do sujeito em relação à tarefa de estudo. Durante o desenvolvimento da Atividade de Estudo, buscou-se observar o nível de autonomia para a efetivação das tarefas de estudo apresentado pelos estudantes, o qual indica o domínio das tarefas e, portanto, do pensamento na criança.

As categorias discutidas e analisadas, estabelecidas a partir do Estado do Conhecimento, foram: Atividade de Estudo, Generalização e Pensamento teórico e Formação dos professores. Essas categorias permeiam o desenvolvimento de todo o trabalho, uma vez que compreendê-las implica diretamente na compreensão do objeto

que se propõe investigar nesta pesquisa. Isso significa que, em sua análise, os resultados não foram separados de acordo com cada categoria, mas sim todas foram tomadas conjuntamente, para análise dos dados coletados em cada procedimento de pesquisa.

Cabe salientar que as tarefas desenvolvidas no Grupo de Estudo e os Planejamentos Pedagógicos das aulas ministradas pelos docentes não foram utilizados sistematicamente como dados para os resultados, tendo em vista a exiguidade de tempo e espaço para a defesa da presente tese. No entanto, o acompanhamento *pari passu* desses planejamentos possibilitou verificar como os professores iam se apropriando da teoria e, no decorrer do Grupo de Estudos, permitiu analisar, retomar e discutir o trabalho docente.

Nessa perspectiva, os dados coletados foram analisados, levando em consideração a análise dinâmico-causal do movimento da Atividade de Estudo desenvolvida em sala de aula e as possibilidades dessas atividades promoverem no estudante a formação do pensamento teórico. Buscou-se analisar para além da aparência do fenômeno, de acordo com o princípio genérico do todo. Para o método dinâmico-causal, a análise dos dados coletados converte-se na explicação científica do fenômeno e não somente em sua descrição.

Na seção a seguir, encontram-se organizadas as discussões e os resultados evidenciados por esta pesquisa, no que diz respeito à compreensão docente inicial e final acerca da formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais das escolas A e B da Rede Municipal, localizadas em um município situado ao oeste paranaense. Embora os dados coletados refiram-se a uma pequena amostra, considera-se que representam uma situação frequente na educação brasileira.

## 7 RESULTADO E DISCUSSÃO

### 7.1 ANÁLISE, DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa apresentou como objetivo principal compreender como os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para o processo pedagógico como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para discutir os resultados da pesquisa, levou-se em consideração a análise dos dados coletados, seguindo os princípios do método dinâmico-causal. Vygotsky (2000) propõe esse método de análise destacando que consiste em relacionar a abordagem descritiva que se baseia na descrição do fenótipo com a abordagem dinâmico-causal, que busca a gênese do fenômeno estudado.

Entendemos por análise genética a descoberta da gênese do fenômeno, a sua base dinâmico-causal. Em vez disso, a análise fenotípica começa a partir de pistas diretamente disponíveis e manifestações externas do objeto (p. 103). Ao mesmo tempo, esse método de análise psicológica não nega ou elimina a necessidade de analisar e explicar as peculiaridades e leis fenotípicas do processo psíquico. A novidade é que tais peculiaridades devem agora ser entendidas como determinadas pela origem de tais processos, ou seja, como dependentes de sua gênese (Vygotsky, 2000, p. 358).

Sabe-se que um fenômeno não ocorre por si só, as condições que o determinam são dadas nas relações sociais em constante transformação.

O estudo e a discussão realizada no Estado do Conhecimento acerca das categorias (Atividade de Estudo, Generalização e Pensamento Teórico e Formação Continuada dos Professores) foram de extrema relevância para que se pudesse compreender de que maneira a Teoria da Atividade e sua estrutura podem contribuir na práxis pedagógica. Essas categorias foram tomadas em seu conjunto, concomitantemente, permeando toda a análise e discussão dos resultados.

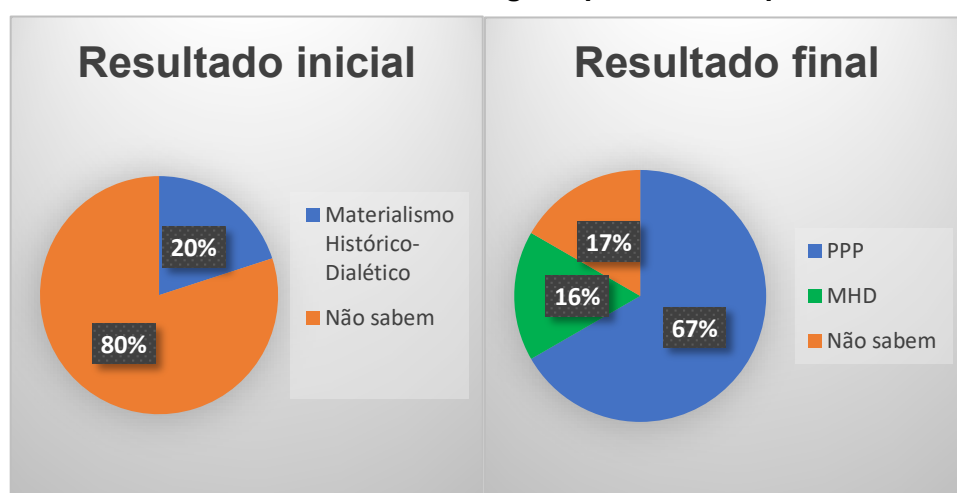
A análise dos dados coletados nesse estudo proporcionou a síntese capaz de compreender, por meio do resultado do processo de investigação do objeto, o nexo dinâmico-causal efetivo e sua relação.

## 7.2 O PROCESSO PEDAGÓGICO COMO PRÁXIS DOCENTE

A primeira categoria de análise constituiu-se na apropriação dos fundamentos teóricos pelo professor.

Como esclarecido no capítulo 6, o mesmo questionário foi aplicado no início e ao final do Grupo de Estudo. No primeiro item do questionário, os sujeitos foram interpelados quanto ao referencial teórico metodológico que ampara a prática docente na instituição escolar em que atuam. Nesse sentido, os dados coletados permitiram a elaboração da Figura 3.

**Gráfico 1 – Referencial teórico metodológico que norteia a práxis docente**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da pesquisa

De acordo com os dados extraídos da pesquisa, apresentados no gráfico acima, compreende-se que, inicialmente, 20% dos professores que responderam ao questionário destacaram que o referencial teórico metodológico que ampara a práxis docente nas instituições de ensino A e B está pautado nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Tal teoria está proposta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições A e B, entretanto, a porcentagem de 80%, representada no gráfico, indica que a maioria dos professores, inicialmente, sequer conhecia qual é o referencial teórico metodológico que fundamenta a práxis docente em suas instituições de ensino.

Após os dezesseis encontros, 67% dos docentes puderam reconhecer que o PPP da escola mantém como referencial teórico-metodológico o Materialismo

Histórico-Dialético, entretanto, as observações realizadas revelaram que não o articulam com a prática docente na escola. Assim, 16% dos professores reconhecem que o referencial teórico parte dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético. E 17% afirmaram não saber qual é o referencial que ampara a prática pedagógica que desenvolvem.

Nesse sentido, Vázquez (2011, p. 260) destaca que, para ser transformadora, essa prática exige um conhecimento das necessidades da realidade, “[...] Como Marx observa em sua Tese VIII sobre Feuerbach, existe a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas permanece oculta [...]”.

A prática pedagógica, mesmo amparada pela prática social, a qual expressa o conhecimento da realidade da vida concreta dos sujeitos, necessita da fundamentação teórica, uma vez que a compreensão da prática está reciprocamente intrínseca à teoria. Vázquez (2011) ressalta que a modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da transformação do meio e da educação só se obtêm por meio da atividade prática revolucionária.

Entretanto, é um equívoco definir a prática como fundamento do conhecimento, pois teoria e prática articulam-se e trilham o mesmo caminho, uma vez que a prática não se resume em si mesma, demanda uma relação com a teoria, ou seja, com sua compreensão.

A prática transformadora que se estabelece por meio da atividade educativa depende da teoria, trata-se de uma ação recíproca. Por isso, quando a instituição de ensino se apresenta vazia teoricamente, dificulta a humanização do sujeito, que busca o alcance do nível mais complexo do pensamento, o qual, segundo Vázquez (2011), deve ser entendido como atividade material do homem por transformar o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.

Nesse sentido, a articulação entre a teoria e a prática corresponde ao conceito de práxis, a qual está arraigada aos princípios da atividade consciente, não se articulando com a atuação prática sem intencionalidade.

A atividade consciente, desenvolvida e organizada pelo professor, considera a necessidade e o motivo, visto que as necessidades e os motivos educacionais guiam a criança em direção à apropriação do conhecimento. A atividade só pode ser

considerada transformadora se vinculada às relações da vida real e concreta do aluno, quando o estudante demonstra compreensão com relação ao material apresentado para além das manifestações externas.

Marino Filho (2011) ressalta que

A práxis humana, no sentido de sua efetiva existência, exige a transformação das relações que estão na gênese dos fenômenos socioculturais. A proposição feita por Vigotski (2004, p. 217) para esse avanço é que é essencial produzir generalizações que vão além das disciplinas particulares, unificando-as, e alcançar uma explicação de grau superior, isto é [...] conexão de todos os âmbitos do conhecimento em questão com fatos que estão fora deles (Marino Filho, 2011, p. 210).

Assim, compreende-se que sem conhecer os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, torna-se difícil para a instituição escolar estabelecer os vínculos com a práxis humana transformadora, já que a formação do pensamento teórico parte da análise do conhecimento, levando em consideração a relação singular-particular-universal. Somente de acordo com este referencial teórico é que existe a possibilidade da construção do pensamento na perspectiva da análise, abstração e síntese.

Sabe-se que não é qualquer atividade prática pedagógica que possibilita a produção de generalizações em nível psíquico superior. Freire (1987, p. 25, grifo nosso) destaca que “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a **superação da contradição opressor-oprimidos**”.

A educação como um todo não parece trazer em seu escopo fomento para uma práxis pedagógica humanizadora, uma vez que, para o modo de produção capitalista, é conveniente a não superação da contradição opressor-oprimido, tida como garantia de uma sociedade alienada, produzida por um sistema educacional subsumido nesse modo de produção. Não é em qualquer movimento, e não é a partir de qualquer dinâmica que o homem produz sua humanidade.

Historicamente, a educação tem suas bases arraigadas no sistema capitalista, o qual se constitui como gerador de opressores e, ao mesmo tempo, oprimidos por uma organização pedagógica que dificulta a práxis escolar e, conseqüentemente, a atividade consciente.

O segundo item proposto pelo questionário diz respeito ao contato dos sujeitos da pesquisa com a teoria vigotskiana. Nessa perspectiva, apresenta-se o Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Contato com a Teoria Histórico-Cultural – L. S. Vigotski**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da pesquisa

O resultado inicial apresentado pelo Gráfico 2 ressalta que 60 % dos professores já tinham ouvido falar da Teoria Histórico-Cultural, no entanto, não a haviam estudado de forma alguma. Enquanto 40% dos professores afirmaram que em nenhum momento durante sua vida profissional tiveram qualquer tipo de contato com a Teoria Histórico-Cultural, até a consecução do Grupo de Estudo.

As respostas dos professores das escolas A e B revelam que a Teoria Histórico-Cultural parece não ser a base teórica no desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes dessas instituições de ensino. Isso se constitui como um grande obstáculo na formação do pensamento científico dos estudantes, uma vez que essa teoria traz em seu bojo a fundamentação teórica que apresenta possibilidade de compreensão do desenvolvimento e a formação das funções psicológicas superiores, bem como a formação dos conceitos científicos, os quais possibilitam a construção do pensamento teórico.

Nessa perspectiva, Vygotski (1996) destaca

A função de formação de conceitos não está relacionada somente com o desenvolvimento de outras funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, [...], mas, também com o desenvolvimento da personalidade e sua concepção de mundo. O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissociam quando

se perde a função de formação de conceitos (Vygotski, 1996, p. 196, Tradução nossa)<sup>21</sup>.

Compreende-se que a formação do pensamento por conceitos está associada ao desenvolvimento da autoconsciência e da concepção de mundo de forma articulada. De maneira recíproca, quando ocorre o cerceamento do estudante com relação à formação de conceitos científicos, minimiza-se o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que se constituem nas bases complexas do desenvolvimento humano.

Diante do exposto, a atividade escolar direcionada, planejada e organizada para o desenvolvimento das formas complexas do psiquismo humano promove seu desenvolvimento. Vygotski (2001), ao dar ênfase nessa discussão, destaca que

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõe a escola de ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende com a escassez (Vygotski, 2001, p. 181).

A intencionalidade docente intrínseca na tarefa, tendo como elemento mediador o professor, permite entender que não é qualquer tarefa que traz como finalidade o desenvolvimento do psiquismo humano, levando em consideração a formação científica do pensamento. Esse objetivo ressalta a necessidade das instituições de ensino A e B se apropriarem do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural, pois

**[...] 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 (Marino Filho, 2021, p. 696, grifo nosso).

---

<sup>21</sup> [...] *la función de formación de conceptos no sólo está relacionada con el desarrollo de otras funciones como la memoria, la atención, la percepción de la realidad, [...] sino también con el desarrollo de la personalidad se disocian cuando se pierde la función de formación de conceptos.*

Assim, compreende-se que o estudante somente dominará o conhecimento teórico quando a tarefa elaborada pelo professor possibilitar tal conhecimento. A atividade de ensino necessita ir além da mera transmissão de conteúdo, de forma a planejar tarefas que permitam ao estudante organizar a forma de pensar, uma vez que pensar teoricamente implica a capacidade do sujeito em realizar análise, abstração e síntese. Entretanto, parece que a mediação desse tipo de tarefa ainda não se objetivou na atividade de ensino desenvolvida nas escolas pesquisadas e, por isso, não se pode conceituá-la como práxis pedagógica.

O terceiro item investigava o contato dos participantes da pesquisa com a Teoria da Atividade. Os dados coletados no questionário permitiram a elaboração do Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Contato com a Teoria da Atividade – Alexei Nikolaevich Leontiev**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da pesquisa

De acordo com o destacado no Gráfico 3, os resultados da pesquisa indicaram que 20% dos professores já tinham ouvido falar da Teoria da Atividade, entretanto, em nenhum momento a estudaram, sendo que 80% dos professores a desconheciam totalmente.

A Teoria da Atividade foi abordada no grupo de estudo pela pesquisadora em vários momentos, com a finalidade de explicar o conceito de atividade e sua substancial importância na formação da consciência e da personalidade. Estudou-se, também, como a origem da formação da Atividade de Estudo e seus fundamentos relacionam-se com a abordagem em Elkonin a respeito da periodização do desenvolvimento e ao conceito de atividade guia.

Observa-se pelo exposto, que a teoria de Leontiev é insuficientemente conhecida nas escolas A e B, entretanto os pressupostos teóricos dessa teoria são substanciais para a compreensão do que seja a atividade e a sua relação com o mundo circundante, como possibilidade de formação da consciência e da personalidade.

Sabe-se que não é qualquer atividade organizada pelo professor que apresenta a possibilidade da formação do humano em nós. Nesse sentido, ressalta-se a importância de o coletivo docente compreender os princípios fundamentais que norteiam a Teoria da Atividade.

Quando o professor conhece a estrutura da atividade de acordo com a proposta de Leontiev, fica mais fácil a articulação entre as ações que formam a Atividade de Estudo. Para Leontiev (2021, p. 21), “atividade é mediação”. Pode-se dizer que ocorre uma mediação quando a atividade é articulada à atividade de ensino realizada pelo docente.

Cumprir destacar ainda que a formação da consciência ocorre na atividade formada primeiro coletivamente (social) para depois transformar-se em atividade (individual) na via do pensamento. Busca-se a retomada dessa discussão na perspectiva de reforçar a necessidade de o docente compreender o movimento que forma a consciência do sujeito.

Nesse contexto, compreende-se a importância de o educador conhecer e considerar o mundo objetivo do sujeito aprendente, entendendo de que maneira ocorre a formação da consciência do sujeito, visto que somente por meio dos processos sociais, históricos e culturais a consciência pode ser considerada humana.

Por essa razão, a Teoria da Atividade, bem como a compreensão de sua estrutura por parte do professor, pode auxiliá-lo no planejamento de tarefas que possibilitem formar no estudante o pensamento teórico. Nessa perspectiva, Vigotskii, Luria e Leontiev, (2010, p. 17) “[...] enfatizam ainda não só o papel determinante das condições sócio-históricas nas quais o crescimento do sujeito ocorre, mas também a importância do desenvolvimento da consciência individual”.

Vale ressaltar que a formação da consciência do sujeito ocorre em duas instâncias: primeiro no âmbito social, depois, no individual, melhor dizendo, o

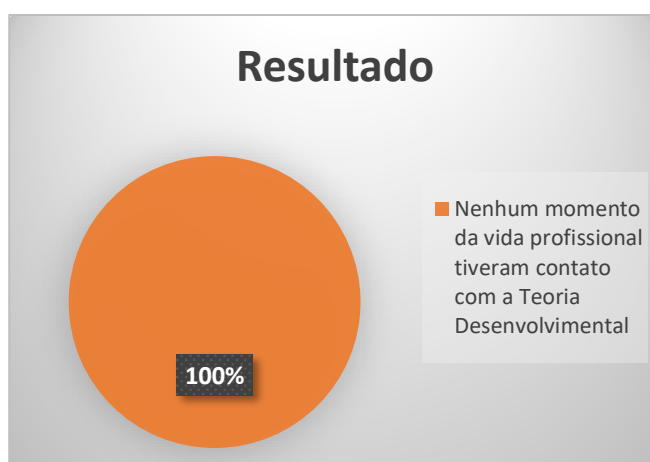
processo de formação da consciência tem suas bases arraigadas socialmente para se constituir subjetivamente.

Dito de outro modo, o processo de constituição da consciência condiz com as vivências do sujeito e suas relações com o mundo concreto. Tal afirmação reforça a necessidade de o professor mediar atividades que permitam materializar as contradições, as numerosas relações com o conteúdo ministrado e a realidade concreta, consentindo ao estudante possibilidade de ascensão do pensamento.

Leontiev (2021, p. 153) destaca que “[...] as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas por meio de suas ligações com as relações sociais nas quais o indivíduo está engajado”. Dessa forma, a vida ou a atividade como totalidade é constituída na dinâmica das relações sociais, e não é formada mecanicamente por meio do desenvolvimento de atividades desintegradas.

O quarto item investigado no questionário apresentou como finalidade trazer subsídios para compreender se, no início da pesquisa, seus participantes já haviam tido algum tipo de aproximação com a Teoria Desenvolvimental e com a Atividade de Estudo da forma como desenvolvida por Davidov e Elkonin, como atividade que orienta de forma complexa o desenvolvimento do psiquismo. Nesse contexto, apresenta-se o Gráfico 4.

**Gráfico 4 – Contato com a Teoria Desenvolvimental – Vasily Vasilyevich Davidov e Daniil Borisovich Elkonin**



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da pesquisa

Compreende-se que 100% dos professores que responderam ao questionário afirmaram que em nenhum momento da vida profissional tiveram contato com a Teoria Desenvolvidora, em ambas as escolas, revelando que nas duas instituições de ensino não se discutem os princípios que norteiam a formação da Atividade de Estudo no estudante.

Ao compreender a importância da estrutura da Atividade de Estudo para o desenvolvimento do psiquismo humano, bem como a importância de um planejamento docente que contemple o significado da verdadeira atividade, o professor, como portador de uma experiência social, pode direcionar a aprendizagem aos conteúdos importantes para o desenvolvimento psíquico de seus alunos. Essa compreensão funda-se na concepção de que o desenvolvimento psíquico não é espontâneo, e dificilmente é produzido por uma atividade sugerida pela própria criança, uma vez que a atividade que promove esse desenvolvimento necessita ser mediada por determinadas condições de ensino (Leontiev, 1978).

Sobre essa base, compreende-se a necessidade de o corpo docente conhecer a teoria que pode possibilitar o ensino desenvolvidor, considerando que o desenvolvimento do psiquismo da criança não ocorre de acordo com atividades espontâneas e não planejadas para essa finalidade. O desenvolvimento da criança em sua forma superior pode se efetivar quando em sua vivência escolar os processos de mediação apresentarem intencionalidade.

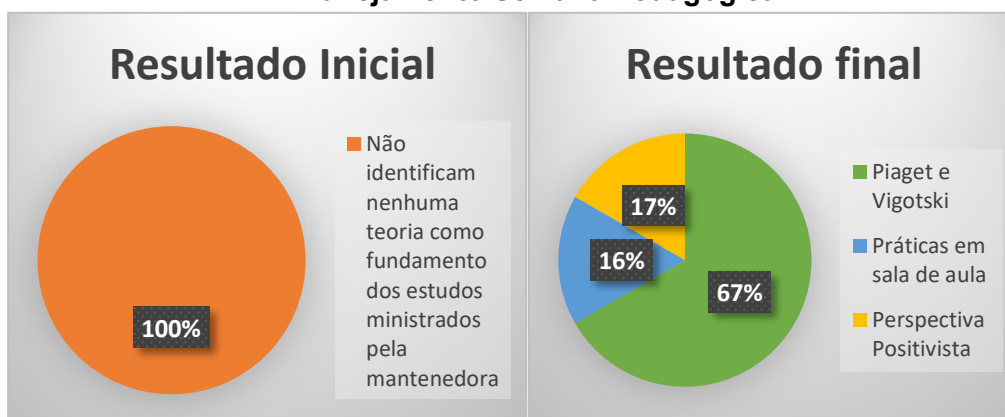
Marino Filho (2011) esclarece que os objetivos específicos de qualquer ensinamento são superados em importância pela formação da personalidade. É através dela que a criança atualiza os conteúdos de sua aprendizagem e estes retornam a ela por meio da objetivação de sua existência. O desenvolvimento da autonomia, qualidade que indica o grau de desenvolvimento psicológico da criança, exige o desenvolvimento da vontade como expressão do controle consciente das ações. A vontade da criança manifesta-se como qualidade de orientação da própria conduta e está fundamentada nas orientações do adulto durante a atividade que realizam em cooperação. Esse é um dos princípios da formação da personalidade e deve orientar a intencionalidade na produção da atividade pedagógica, porquanto a qualidade e o sentido que a aprendizagem terá depende da formação da consciência e da personalidade da criança. Nessa perspectiva, Davidov (1988) considera que as

tarefas propostas pela escola não se resumem a propor ao aluno a memorização de fatos, mas que desenvolvam os fundamentos do pensamento contemporâneo.

Diante do exposto, com relação à Teoria Desenvolvidamental e à formação da Atividade de Estudo por parte do estudante, é premente que o coletivo escolar compreenda a estrutura da Atividade de Ensino, visto que não são todas as atividades formuladas pelo professor que possibilitam a ascensão do pensamento.

O quinto questionamento, direcionado aos participantes da pesquisa, contribuiu para que se investigasse quais teorias são apresentadas e discutidas pela mantenedora nos Dias de Estudo e Planejamento<sup>22</sup>. Os dados obtidos permitiram a construção do Gráfico 5.

**Gráfico 5 – Estudos teóricos ministrados pela mantenedora nos Dias de Estudos e Planejamento/Semana Pedagógica**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da pesquisa

Constatou-se que, inicialmente, 100% dos professores que responderam ao questionário não identificavam nenhuma teoria como fundamento dos estudos ministrados pela mantenedora nos Dias de Estudo e Planejamento. Este resultado revela a fragilidade no que diz respeito aos pressupostos teóricos que embasam a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais das escolas A e B. Já ao final do Grupo de Estudo, foi possível, em alguma medida, reconhecerem quais teorias têm embasado os Dias de Estudo desenvolvidos pela mantenedora.

<sup>22</sup> Refere-se à antiga Semana Pedagógica desenvolvida pela SEED.

Nessa perspectiva, reforça-se a necessidade de uma formação continuada consistente, estabelecendo um referencial teórico que fundamente a atividade de ensino, auxiliando a organização e o planejamento de atividades que possibilitem a formação da Atividade de Estudo no estudante. Trata-se de desenvolver atividades que oportunizem a formação da autonomia na busca do conhecimento. Vale esclarecer que a autonomia na busca do conhecimento não se refere à formação de estudantes autodidatas, a mediação entre professor e estudante é fundamental na formação da Atividade de Estudo.

A mediação com o professor, relacionada à atividade desenvolvida com o estudante, não pode ser tratada como produto do acaso. Nesse sentido, Marino Filho (2011, p. 27) destaca que

A orientação do processo de mediação para a produção de interesses afetivos e emocionais sobre os conteúdos cognitivos da atividade escolar é um imperativo para a prática pedagógica. **Trata-se então de compreender qual é a forma de atividade que leva ao ensino e à aprendizagem, a qual envolve componentes superiores àqueles que se propõem hoje na escola.** A superação do ensino fundamentado na aprendizagem de um pensamento restrito à apreensão empírica imediata da realidade como meio instrumental para a realização de tarefas, sem a possibilidade de teorização sobre o contexto no qual existem as próprias ações, é outra questão que leva à efetivação de finalidades humanizadoras da consciência dos sujeitos aprendizes (Marino Filho, 2011, p. 27, grifo nosso).

Observa-se, pelo exposto, que o planejamento das atividades pelo professor tem caráter fundamental na formação da consciência e da personalidade do estudante. Por isso, a compreensão do professor com relação aos princípios teórico-metodológicos alicerçados no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria da Atividade possibilita-lhe o entendimento de que tipo de atividade transforma-se em atividade humanizadora do sujeito.

Compreende-se a importância de se ter na instituição de ensino uma formação teórica que possibilite ao professor a compreensão do verdadeiro sentido da atividade, essa compreensão parece não partir de estudos fragmentados, orientados à leitura de índices e resultados de avaliações em larga escala.

### 7.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

Nesta categoria, buscou-se refletir sobre a importância da educação sistematizada no desenvolvimento do psiquismo humano. Os dados coletados, de acordo com os Questionários Inicial e Final, oportunizaram a elaboração do Quadro 5.

**Quadro 5 – Importância da Educação Escolar no desenvolvimento do psiquismo humano**

| SUJEITOS | INICIAL<br>RESPOSTAS                                                                                                                                                  | FINAL                                                                                       | TRANSFORMAÇÃO                                                                                              |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | “Penso ser a evolução do ser humano”.                                                                                                                                 | “É o que norteia o desenvolvimento da aprendizagem e do cognitivo”.                         | Passou a identificar a importância da educação e a relacionar a aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo. |
| 2        | “Para a transformação do meio social”.                                                                                                                                | “É através da educação que o ser humano irá modificar o ambiente e aperfeiçoar suas ações”. | Embora continue referindo-se à transformação do social, esclarece como essa relação ocorre.                |
| 3        | “Para mim, visa organizar, sistematizar e ampliar esta psique. Através das informações cotidianas, na qual a criança se encontra e na elaboração de conteúdos novos”. | “A importância é a mediação entre teoria com a vivência prática”.                           | Conseguiu evidenciar a importância da mediação na articulação entre a teoria e a vivência prática.         |
| 4        | “Não tenho conhecimento”.                                                                                                                                             | “A escolarização”.                                                                          | Começou a compreender a importância da escolarização no desenvolvimento do psiquismo humano.               |

|   |                                                                                               |                                                                                                                             |                                                                                                                                          |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | “Entender como a criança entende ou compreende o mundo a sua volta”.                          | “Para compreender como a criança percebe o mundo e, assim direcionar de maneira que consiga atingir o seu desenvolvimento”. | Passou a destacar o papel do professor no processo de desenvolvimento do aluno.                                                          |
| 6 | Esse sujeito da pesquisa não respondeu o questionário, pois entrou depois no Grupo de Estudo. | “A escolarização permite que a criança possa explorar as relações com o outro e a partir da mediação se desenvolva”.        | Passou a integrar o grupo posteriormente, começa a compreender o conceito de mediação e a importância do contexto social nesse processo. |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 5, compreende-se a importância da categoria mediação. Os docentes compreenderam qual é a função do movimento nesse processo, uma vez que o conceito de mediação traz implícita a dialética do movimento, visto que mediação é uma forma de existência da realidade e as coisas se transformam por meio de mediações, as quais necessariamente envolvem contradições.

A escola preocupada em ranquear índices, no que diz respeito à avaliação externa, esquece sua verdadeira função que é criar contradições na organização das tarefas de estudo como possibilidade da formação do pensamento teórico.

A atividade de ensino, delineada pela educação escolar como possibilidade de desenvolvimento da consciência e da personalidade do sujeito em suas formas mais elevadas, torna-se efetiva quando o professor conhece o conceito de mediação e a estrutura da atividade. Diante do exposto, firma-se a necessidade de a educação escolar articular a prática docente com a teoria. Somente a práxis pode aproximar o professor dessa compreensão. Nessa perspectiva, a atividade de ensino passa a ser elemento mediador de possibilidades para o desenvolvimento complexo das funções psicológicas superiores na busca da transformação da espécie humana em gênero humano (Leontiev, 2021).

A educação escolar, incorporada à atividade de ensino e à atividade de aprendizagem em seu verdadeiro sentido, possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual promove a transformação do sujeito. Sujeito esse capaz de realizar a

leitura do mundo concreto que o circunda, permitindo a compreensão do movimento entre as classes sociais antagônicas.

Por conseguinte, Leontiev (2004, p. 94) destaca que “[...] A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas”.

O trabalho devolvido na escola deve organizar-se como possibilidade de atingir a aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, o desenvolvimento superior do psiquismo humano. Trata-se de um ensino desenvolvente, tendo como atividade fundamental a Atividade de Estudo,

[...] isto é, um ensino que é organizado, a partir das séries iniciais do ensino fundamental, com a finalidade de gerar no aluno as aprendizagens fundamentais que provoquem mudanças qualitativas no seu desenvolvimento (Miller, 2019, p. 75).

Cumprir destacar a importância da articulação entre a atividade interna e a externa para o desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que a atividade interna é uma consequência, pois se forma no processo de interiorização da atividade objetiva externa (Leontiev, 2004, 2021; Davidov, 1988).

É importante ter em conta que a interiorização não consiste na simples transposição da atividade externa ao plano interior da consciência que existe anteriormente, senão na formação deste próprio plano por incorporação do movimento do real.

Nessa perspectiva, levando em consideração a complexidade impressa no desenvolvimento do psiquismo humano, vale ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem deve partir de uma base pedagógica fundamentada teoricamente, que apresente respaldo para a construção da atividade interna, uma base pedagógica fundamentada teoricamente é responsável pela forma do pensar consciente, desenvolvendo no sujeito a “capacidade de refletir sobre os dados da realidade, analisá-los e sobre eles realizar ações mentais que busquem alcançar a sua compreensão em um sistema de relações de caráter universal [...]” (Miller, 2019, p. 86).

#### 7.4 A COMPREENSÃO DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL E ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE DA CRIANÇA

Nesta categoria, os sujeitos da pesquisa foram questionados se compreendiam a importância do Nível de Desenvolvimento Atual e da Zona de Desenvolvimento Iminente para o desenvolvimento psíquico da criança. O quadro a seguir apresenta os critérios utilizados para avaliar as etapas da formação do pensamento docente, de acordo com Vigotski (2010), que foram adaptadas com a finalidade de analisar o nível de compreensão docente em relação à referida questão.

**Quadro 6 – Compreensão da NDA e ZDI pelos professores**

| <b>Formação do pensamento</b> | <b>Organização para análise da questão 7</b>                                                                                                                                   |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sincrético                    | O princípio na forma da generalização sincrética é o agrupamento pela relação afetiva, pela subjetividade e não pela objetividade, por exemplo, destacando um traço do objeto. |
| Complexo por Pseudoconceito   | Identifica as características essenciais do objeto sem generalizações para outras situações ou com outros conceitos.                                                           |
| Conceito científico           | Domínio do princípio geral do conceito como generalização.                                                                                                                     |
| Conceito de NDA               | O que a criança adquiriu.                                                                                                                                                      |
| Conceito de ZDI               | O que a criança está aprendendo, está em vias de aprender, lugar em que o outro atua.                                                                                          |

**Fonte:** elaborado pela autora

Analisou-se o desenvolvimento dos conceitos de NDA e de ZDI, tomando como base três estágios: 1º – conceituação que se apresenta de forma sincrética; 2º – conceituação que se apresenta sob a forma de complexo – pseudoconceito; e 3º – explicação para o que de fato é o conceito. Nesse sentido, o pseudoconceito, que na teoria vigotskiana consta como quinta fase do pensamento por complexo, foi incorporado como padrão de análise no nível do complexo. Essa organização facilitou a análise dos dados apresentados pelos professores na presente pesquisa.

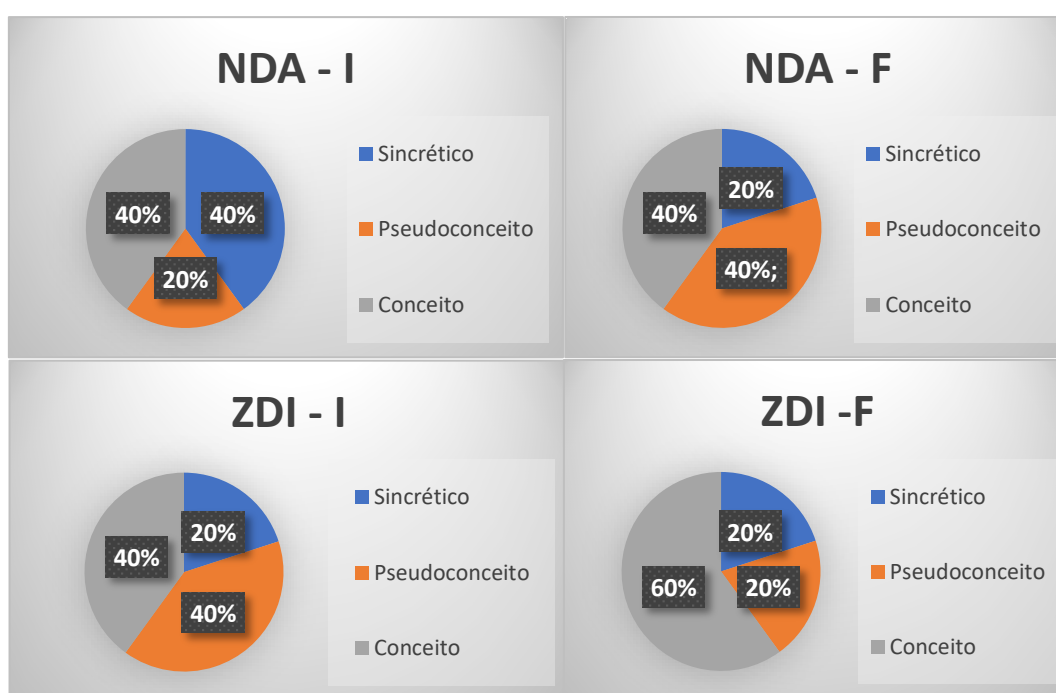
É importante destacar que não se está analisando aqui o nível de formação do pensamento do professor.

De acordo com os dados coletados na pesquisa, apresentam-se os gráficos

que demonstram a compreensão do docente a respeito de NDA e de ZDI, conforme proposta no item 7 do questionário.

Os gráficos revelam melhora em relação à compreensão do professor, no que diz respeito aos conceitos de NDA e a ZDI da criança. Os professores conseguiram demonstrar essa compreensão mais na ação pedagógica, por meio da organização da tarefa de estudo em sala de aula, do que por meio da resposta escrita no formulário apresentado no questionário.

**Gráfico 6 – Conceito de NDA e ZDI Inicial e conceito de NDA e ZDI Final**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da pesquisa

Vale mencionar que os conceitos destacados no Quadro 6, referentes aos níveis sincrético, complexo, pseudoconceito, conceito científico, NDA e ZDI encontram-se descritos no capítulo que precede ao resultado da pesquisa.

Buscou-se verificar se os fundamentos apresentados nas respostas docentes permitiriam classificá-los como pseudoconceitos ou conceitos, uma vez que, em uma simples resposta, não seria possível identificar o nível de generalização dos conceitos de NDA e ZDI. As respostas aparentemente no nível de pseudoconceito foram classificadas como conceito, quando se podia constatar sua generalização em outras atividades desempenhadas durante o processo pedagógico, no decorrer das

observações da atuação docente em sala de aula.

Por exemplo, ao realizar o acompanhamento pedagógico na sala de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental, a professora trabalhou uma tarefa de estudo, em que os estudantes formavam as palavras em um cartaz de pregas anexado ao quadro negro. O professor orientava o processo de forma que alguns estudantes, além de formarem as palavras, escreviam outras na lousa, iniciadas com a primeira letra da palavra formada no cartaz de pregas, e dois estudantes escreviam uma frase curta. Essa tarefa foi realizada em grupo, os integrantes do grupo auxiliavam o estudante que apresentava dificuldade ao formar as frases ou escrever as palavras no quadro.

Por ser uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a professora poderia iniciar a tarefa mencionada trazendo um texto, uma história, uma música, tarefas que despertassem no estudante a necessidade da leitura. Sabe-se que “[...] escrever implica registrar e expressar informações, ideias, sentimentos etc. Sem garantir a expressão da criança, o treino da escrita fica cada vez mais mecânico e, sem ter o que dizer, a criança não tem necessidade de escrever” (Miller; Mello, 2008, p. 3).

A escrita é um processo cultural complexo, por isso as tarefas que antecedem o processo da leitura e da escrita precisam apresentar ao estudante significado social, no caso da escrita “[...] é necessária a articulação da função simbólica da memória, da atenção, das percepções” (Miller; Mello, 2008, p. 6).

Sem levar em consideração a função social, ou seja, os tipos de expressões da criança, que já se apresentam anteriormente ao processo de leitura e escrita, as possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas de cada estudante tornam-se limitadas. A capacidade de generalizações do estudante está articulada ao processo social da escrita e da leitura. Quanto mais formas de expressões as tarefas de estudo despertarem no aluno antes do traçado da escrita, maior é a possibilidade de desenvolvimento da ZDI e maior também a possibilidade de generalizações complexas.

Para Vigotski (1995), a escrita, apresentada à criança como um instrumento que tem função social, permite-lhe expressar informações, ideias, sentimentos, emoções. Quer dizer, pensar a escrita apenas em seu aspecto técnico não permite à criança aprender a ler e a escrever de acordo com o uso da escrita nas diversas

situações sociais em que é utilizada.

Compreender a NDA e a ZDI do estudante implica entender de que maneira planejar tarefas de estudos que possibilitem a alteração por incorporação das funções psicológicas superiores. Sabe-se que a formação do conceito teórico científico depende do planejamento dessas tarefas com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento do psiquismo.

É importante o planejamento de tarefas que levem os escolares a desenvolver o pensamento, a personalidade e a compreender a multiplicidade das relações, das contradições em relação ao objeto de estudo. O desenvolvimento psíquico depende da tarefa de estudo que desenvolve a ZDI.

A Atividade de Estudo é aquela atividade que cria ZDI no escolar na faixa etária do 1º ao 5º Ano, bem como no Ensino Fundamental Anos Finais. Vale ressaltar que “[...] a zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver” (Prestes, 2010, p. 160). Por isso, a importância de o professor compreender os princípios teóricos ministrados pela pesquisadora por meio do Grupo de Estudo, como possibilidade de articulação entre a teoria e a prática de maneira recíproca.

A relação entre a Atividade de Estudo e o desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento. A Atividade de Estudo para o escolar é fonte de desenvolvimento e cria a ZDI, a qual tem como característica essencial a possibilidade de desenvolvimento, pois, se o escolar não contar com as tarefas planejadas e organizadas pelo professor para esse fim, poderá não desenvolver as funções intelectuais.

## 7.5 CONCEITO DE APRENDIZAGEM E INSTRUÇÃO ESCOLAR DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta categoria, os sujeitos da pesquisa responderam ao questionamento que se refere ao conceito de aprendizagem e instrução escolar, levando em consideração a Teoria Histórico-Cultural. Os dados foram tabulados conforme se apresenta no Quadro 7, com base nas respostas docentes à questão 8.

**Quadro 7 – Compreensão dos conceitos de aprendizagem e instrução escolar de acordo com Teoria Histórico-Cultural**

| SUJEITOS | INICIAL                                                                                                                                                                               | FINAL                                                                                                                                           | TRANSFORMAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | “Não sei”                                                                                                                                                                             | “A aprendizagem faz com que o aluno internalize, já a instrução não necessariamente internaliza a aprendizagem”.                                | Mesmo após a intervenção da pesquisa por meio do grupo de estudo, o sujeito não se apropriou do conceito da palavra aprendizagem e da palavra instrução de acordo com a teoria vigotskiana.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2        | “Aprendizagem é o conhecimento concreto que possuímos, a instrução escolar são os conhecimentos que iremos adquirir”.                                                                 | “Aprendizagem é aquilo que eu adquiro ao longo da vida conforme as minhas necessidades e a instrução escolar é aquele conhecimento científico”. | É preciso compreender que a instrução escolar que impulsiona a formação do “conhecimento científico” deve ser planejada pelo professor com essa intencionalidade. Vigotski (2021, p. 171) ressalta que os “[...] processos de desenvolvimento interno [...] são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar... [...] dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar”. Portanto, a instrução escolar é o meio para promover o desenvolvimento e, para isso, a tarefa de estudo planejada pelo professor tem que apresentar essa finalidade. |
| 3        | “Aprendizagem ela é mais global, ela visa atingir o todo no indivíduo. Instrução escolar e para conteúdos selecionados para atingir determinado objetivo. Uma profissão por exemplo”. | “Aprendizagem desenvolve o ser humano em aspectos políticos-social-emocional, etc, instrução escolar é fragmentos de conhecimento”.             | Mesmo após a intervenção da pesquisadora, o sujeito ainda demonstra dificuldade na compreensão dos conceitos de aprendizagem e instrução escolar. Não compreendeu a essência do conceito de instrução escolar para a teoria vigotskiana.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 4        | “Não tenho conhecimento”                                                                                                                                                              | “Na minha compreensão aprendizagem é o que o aluno retém de conhecimento e instrução escolar são as mediações”.                                 | Com relação ao conceito de aprendizagem, parece não ter clareza, pois focalizou o produto, não o processo. No entanto, compreendeu a importância da mediação no processo da instrução escolar, a qual é essencial como possibilidade do desenvolvimento psíquico. A instrução escolar sendo um meio de promoção de desenvolvimento, precisa de tarefas de estudo como possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de maneira complexa,                                                                                                                                    |

|   |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                       |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                             | da consciência e da personalidade.                                                                                                                                                                    |
| 5 | “A aprendizagem seria quando a criança aprende um novo conhecimento e as instruções escolares é direcionado esse conhecimento para atividades de conhecimentos específicos escolares”. | “Para a criança ter aprendizagem escolar, a criança precisa de modelos para ela conseguir imitar e sanar suas dúvidas e a instrução escolar auxilia para que essa compreensão fique clara”. | Embora os conceitos de aprendizagem e instrução escolar não sejam esclarecidos, compreendeu que a instrução escolar é uma atividade específica da escola.                                             |
| 6 | Esse sujeito da pesquisa entrou depois no Grupo de Estudo.                                                                                                                             | “A aprendizagem se dá a partir do momento que a criança é capaz de fazer generalizações e a instrução faz com que faça repetições sem refletir”.                                            | A compreensão do conceito de instrução difere da proposta pela Teoria Histórico-Cultural. Essa professora focaliza o produto, mas enfatiza que se a criança aprendeu é capaz de fazer generalizações. |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, os conceitos de aprendizagem e instrução escolar apresentam diferenças relevantes, uma vez que, para Vigotski, a palavra aprendizagem não carrega em si toda a consistência da palavra instrução escolar.

Para Vigotski (2021), não é correta a tese de que os processos de desenvolvimento são uma marcha biológica que depende da maturação do cérebro, e, tampouco, a que diz que o desenvolvimento é maturação mais instrução. Nessa perspectiva, Asbahr e Nascimento (2013) esclarecem a relação entre o processo de desenvolvimento e a maturação.

A ideia da maturação do desenvolvimento fundamenta, de modo bastante recorrente, as explicações sobre o fracasso escolar: o aluno não aprende porque é imaturo, e resta à escola esperar que ele amadureça. Quando se diz que uma criança não está madura, em comparação ao desenvolvimento já alcançado por um adulto, foca-se apenas nas diferenças quantitativas entre eles e se esquece que essas novas qualidades do adulto não surgiram nele pela maturação, mas sim, pelo permanente processo de apropriação da cultura humana. Dessa forma, a referida ideia de maturação do desenvolvimento expressa uma profunda biologização do ser humano, reduzindo ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas sociais e educacionais (Asbahr e Nascimento, 2013, p. 415).

A instrução escolar, tida como elemento mediador de desenvolvimento psíquico interno, precisa ser compreendida pelo professor, uma vez que não se trata de aguardar a maturidade do aluno, mas sim mediar as tarefas de estudo que possibilitem o desenvolvimento por meio das numerosas relações contraditórias, envolvendo o recíproco e o diverso contido no objeto de estudo.

A mediação pedagógica apresenta-se como possibilidade de elevar a maneira de pensar e de agir do estudante. Nesse sentido, para Vigotski (2021, p.173), “[...] a instrução somente é autêntica quando está à frente do desenvolvimento. Se ela utiliza apenas as funções já desenvolvidas temos diante de nós um processo semelhante a ensinar a escrever à máquina”. O autor da Teoria Histórico-Cultural reforça que a atividade que medeia a instrução escolar só pode ocorrer no movimento dialético do conhecimento, fora isso, será caracterizado como um processo mecânico.

A educação escolar vigente arraigada aos pressupostos teóricos das teorias da aprendizagem não críticas parece não levar em consideração o real papel da atividade na atividade de ensino. Leontiev (2021) ressalta que, ao introduzir o conceito de atividade na teoria do conhecimento, Marx conferiu a ele um sentido estritamente materialista: para Marx, a atividade em sua forma inicial e básica é a atividade prática sensorial, na qual as pessoas travam contato prático com os objetos do mundo circundante. Desse modo, Leontiev (2021) esclarece que

Em *A ideologia alemã*, lemos: “Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários, não são dogmas; são pressupostos reais que só podem ser abstraídos na imaginação. São os indivíduos reais, sua atividade e suas condições materiais de vida” (Leontiev, 2021, p. 44-45).

O sistema educacional do Estado do Paraná e a formulação de políticas públicas educacionais articuladas a políticas empresariais introduzidas arbitrariamente no ambiente escolar, enaltecendo a meritocracia, a premiação por metas, a avaliação da aprendizagem por notas fictícias, revelam que esse caminho, o qual diz respeito ao sistema e sua formulação, não se constitui em um processo ingênuo por parte da mantenedora, indicando que o objetivo deles não corresponde à perspectiva que considera a atividade de ensino e a Atividade de Estudo mediada pela instrução escolar como fundamental para a formação do pensamento teórico, uma vez

que pensar teoricamente permite ao estudante fazer a leitura do modelo de educação no qual está inserido.

Parece não haver compreensão por parte dos professores a respeito do conceito das palavras aprendizagem e instrução, uma vez que instrução só pode ser mediada pela atividade que transforma e que se posiciona a favor da formação do pensamento teórico. A Atividade de Estudo que permite a construção desse nível de pensamento necessita levar em consideração a realidade, a cultura, o histórico de vida do sujeito aprendente. Melhor dizendo, a atividade que eleva o pensamento abstrato ao pensamento concreto, não pode partir de propostas educacionais que privilegiam a instrução escolar como meio de treinamento de exercícios em detrimento da atividade que possibilita a análise, abstração e síntese na via do pensamento.

O último questionamento (questão 9), direcionado aos participantes da pesquisa, buscava compreender qual temática escolheriam se os sujeitos tivessem autonomia para escolher a temática a ser ministrada pela mantenedora na formação para professores. O Quadro 8 apresenta um paralelo entre as respostas apresentadas no início e ao final do Grupo de Estudo

**Quadro 8 – Temas propostos para formação dos professores**

| <b>SUJEITOS</b> | <b>INICIAL</b>                                                                                                                 | <b>FINAL</b>                                                                                                                                    | <b>TRANSFORMAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1               | “Prática na sala de aula”.                                                                                                     | “Uma temática que oriente a realidade da sala de aula”.                                                                                         | Compreende a necessidade de temáticas que aproximem a realidade da sala de aula. Importante essa compreensão, uma vez que desvelar a realidade é condição substancial para a Teoria Histórico-Cultural.                                                                     |
| 2               | “No momento não sei dizer”.                                                                                                    | “Cursos que aliassem teoria com a prática. Específicos de acordo com as áreas de atuação para fazer trocas de experiências e Grupo de Estudos”. | A importância de compreender o amálgama existente entre a teoria e a prática, pois não se busca o desenvolvimento da teoria em um puro desenvolvimento lógico e interno, mas sim com base e em função da prática (Vázquez, 2011), tal como se organizou o Grupo de Estudos. |
| 3               | “Políticas educacionais – BNCC – como alfabetizar diante de uma nova demanda educacional e suas novas mazelas da modernidade”. | “Quais os aspectos globais do qual o estudante está inserido. Enfim porque não estão sabendo ler nem escrever”.                                 | Sublinha a necessidade de compreender “os aspectos globais” em relação ao desenvolvimento do estudante. Importante preocupação do sujeito da pesquisa, uma vez que conhecer o histórico de vida concreta da criança é                                                       |

|   |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                    |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                   | possibilidade de compreender seus avanços e limitações.                                                                                                                                                            |
| 4 | “Letramento e alfabetização”.                                                                                        | “Cursos para alfabetização”.                                                                                                                                      | Assevera a importância dos cursos de alfabetização.                                                                                                                                                                |
| 5 | “Trabalhar a diversidade em sala de aula, os diversos contextos existentes”.                                         | “Compreender o processo de <b>desenvolvimento</b> infantil e o processo de como a criança adquire novas aprendizagens” (grifo nosso).                             | Compreendeu a importância de entender o desenvolvimento do psiquismo humano. Para o professor essa compreensão é fundamental como possibilidade da formação da consciência e do pensamento teórico dos estudantes. |
| 6 | Esse sujeito da pesquisa não respondeu ao questionário apresentado no início do Grupo de Estudo, pois entrou depois. | “Grupos de Estudos que abordasse [sic] a Teoria Desenvolvimental e Teoria da Atividade. Pois é muito importante atrelar a prática a teoria e vise [sic] e versa”. | Passou a compreender a importância da formação de Grupo de Estudo como possibilidade para compreender a teoria e, ao mesmo tempo, associá-la à prática em um movimento recíproco.                                  |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

A formação para professor, historicamente, e com mais rigor no momento vigente, caminha a passos largos para o âmbito de uma formação aligeirada com a finalidade de propor como estudo ao docente a leitura de índices e gráficos estatísticos, que aferem o resultado do processo de ensino e aprendizagem. O formato de formação continuada tal como vem sendo propiciado pela mantenedora, não contribui para o professor compreender o processo de ensino e desenvolvimento do estudante, bem como a atividade de ensinar e Atividade de Estudo.

Diante do exposto, como exemplo, apresentam-se os objetivos gerais da formação para professores que ocorreu no mês de fevereiro do ano letivo de 2024. Formação planejada pela SEED-PR<sup>23</sup>, que indicam o caminho das discussões desenvolvidas nos processos de formação docente.

Objetivos gerais:

- Diferenciar a intencionalidade das avaliações internas e das avaliações externas;
- Analisar os resultados da Prova Paraná e as possibilidades de ação frente a eles.

<sup>23</sup> Escola Digital Professor. 2024. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection4051&k=1ea7f4c4cb> Acesso 15 set. 2025.

Formação para os professores planejada pela SEED-PR<sup>24</sup> realizada em fevereiro do ano letivo de 2025.

Objetivos gerais:

- Utilizar os resultados do SAEB para o diagnóstico da escola;
- Compreender em qual nível de desenvolvimento estão a maior parte dos estudantes e identificar quais habilidades os estudantes não desenvolveram;
- Planejar ações e estratégias para desenvolver as habilidades nos estudantes com foco no sucesso escolar.

Nesse sentido, firma-se a necessidade de uma formação continuada que apresente como objetivo ensinar o professor a estudar. O professor precisa aprender a estudar, o que lhe possibilitaria o planejamento de tarefas para os estudantes com intencionalidade, objetivando a formação do pensamento teórico. Aprender a analisar e abstrair os nexos, as ligações profundas contidas no objeto de estudo, buscar a essência do objeto.

O professor encontra-se desamparado, no que diz respeito à legitimidade do saber científico. O trabalho docente segue na busca de alternativas, tomando por base a imitação, ensinando por tentativa e erro, o que fragiliza a atividade de ensino e não promove a Atividade de Estudo.

Nessa perspectiva, Ferreira (2023) destaca

[...] que não há interesse dos grupos que detêm o poder que todos aprendam a pensar crítica e teoricamente, pois isso colocaria em risco o equilíbrio sistêmico do modo de vida capitalista, que envolve a alienação e expropriação da força vital do trabalhador (Marx, 2004). Nesse sentido, ocorre uma inversão do motivo para o estudo, que passa a ser o desenvolvimento de competências e preparação para o mercado de trabalho e não o autodesenvolvimento dos sujeitos (Ferreira, 2023, p. 203).

A formação continuada tem se apresentado de forma desintegrada, recortada, não levando em consideração a realidade concreta do professor e, tampouco, do estudante. A formação continuada parece em nenhum momento fornecer

---

<sup>24</sup> Escola Digital Professor. 2025. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?k=f838acac15&search=%21collection11984>. Acesso em: 15 set. 2025.

fundamentos que possibilitem a formação do pensamento teórico do professor e, nessa esteira, não possibilita também a formação do pensamento teórico do estudante. Não objetiva nas formações docentes a dialética entre a teoria e a prática. O ato pedagógico vem fundamentando-se no vazio das políticas públicas educacionais fragmentadas, com base no empreendedorismo e no protagonismo, conceitos esses em destaque nos referenciais curriculares do Estado do Paraná, os quais reforçam as bases capitalistas dos documentos que orientam a prática docente e a formação continuada.

Com a intenção de reforçar a discussão a respeito do empreendedorismo no ambiente escolar, Zanelato (2020) ressalta que

[...] a intensificação das relações público-privadas para solucionar as distorções idades/séries, vêm se consolidando novas significações de formação humana. A formação humana a ser direcionada pela educação escolar deve ser voltada a preparar os indivíduos para serem criativos, colaboradores e terem a capacidade de resolver os problemas. Para isso, investe-se em preparação para o empreendedorismo, saída criativa para os atuais desempregados. Investe-se na capacitação socioemocional dos sujeitos, o que pode auxiliar na superação do sofrimento psíquico ocasionado pelas novas relações estabelecidas, sem gerar revolta contra o sistema (Zanelato, 2020, p. 149).

Compreende-se que a humanidade do professor se dá *pari passu* à sua formação, oportunizada pelo trabalho docente, produzindo o seu modo de ser, de pensar, de sentir e de agir. Nessa constituição, estar com os seus pares é condição *sine qua non* para o avanço da aprendizagem na e sobre a docência, tendo em vista que é na expansão da aprendizagem por meio do outro, com o outro, a qual favorece a tessitura da rede de relações necessária à compreensão do conhecimento, que a docência vai se constituindo.

Assim sendo, vale lembrar que a formação continuada dos professores não prioriza a coletividade, é ministrada isoladamente em cada instituição de ensino. A essência do trabalho coletivo tem-se ofuscado na solidão pedagógica, uma vez que a logística do processo de formação não permite que os professores dos mesmos componentes curriculares se encontrem.

A descontinuidade das políticas públicas com relação à formação continuada do professor fragiliza e minimiza essa formação. Não existe uma continuidade, no que

diz respeito ao marco teórico-metodológico. De acordo com a mudança na gestão governamental, altera-se toda a estrutura do planejamento da formação continuada.

A análise das respostas apresentadas pelos professores revela a descontinuidade da formação continuada ministrada pelo município pesquisado, que se repete nas formações orientadas pela SEED, as quais abarcam a Rede Estadual do Paraná.

Nesse sentido, Zanelato (2020) evidencia que

[...] atualmente é comum que as secretarias de educação terceirizem a capacitação/formação continuada de seus docentes, contratando empresas privadas de consultoria, que nem sempre são do mesmo estado ou região dessas e nem sempre possuem o conhecimento necessário das especificidades de tais escolas para ofertá-los. Não são raras as vezes que empresas ofertam pacotes de cursos padronizados de capacitação para secretarias de todo o Brasil, ou estabelecem convênios. [...] evidenciando] o ideal mercadológico (Zanelato, 2020, p. 149).

Além da descontinuidade e de outros problemas já mencionados a respeito da formação continuada, Saviani (2009) destaca o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, como também operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

O fato destacado por Saviani remete à realidade educacional do Estado do Paraná, na qual a desvalorização da carreira docente vem se aprimorando a cada dia, ao mesmo tempo em que impera o discurso da qualidade da educação. Entretanto, parece não ser possível restringir a qualidade da educação às políticas que se pautam na redução de custos e nos cortes de investimento. A desvalorização do professor paranaense é nítida em todos os âmbitos da sociedade, desvalorização criada pelo governo do Estado do Paraná no sentido de baratear a educação e fragilizar o plano de carreira.

Nesse sentido,

A desvalorização da carreira e precarização do trabalho docente, a formação de professores por vezes insuficiente, somadas à ampliação da desvalorização da ciência, da educação e da educação como ciência, são condicionantes para a ampliação do adoecimento psíquico do professor (Zanelato, 2020, p. 252).

É comum ouvir na rua, no supermercado, na farmácia e até mesmo nas reuniões ministradas pelo Núcleo Regional de Educação, ao qual esse município pertence, falas que desmerecem e aniquilam o trabalho docente. A função de professor vem sendo coisificada de maneira tão acentuada que até mesmo o professor sente dificuldade de se reconhecer nela. Boa parte desse legado de fragilização do trabalho docente pode inserir-se nos ombros do bolsonarismo, ao qual o atual governo paranaense alia-se.

Desse modo, Araujo e Freitas (2021, p. 3), a respeito do desmerecimento do trabalho do professor, comentam

sobre o trabalho docente, afinal, o professor, que antes era visto como herói, responsável pela construção do conhecimento [...] na atualidade, é visto, por um número cada vez maior de pessoas, como um sujeito doutrinador, que influencia negativamente e corrompe os alunos para um ideário esquerdista (Araujo e Freitas, 2021, p. 3).

A desvalorização do professor e a formação continuada insuficiente são experiências reais nas escolas paranaenses.

## 7.6 PROCESSO PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO DO ESTUDANTE

Os resultados desta pesquisa buscam responder à questão norteadora desse trabalho: como os conceitos propostos pela Teoria da Atividade e pela Teoria Desenvolvidamental podem contribuir para o processo pedagógico como possibilidade de formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico no estudante do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

A Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidamental contribuem para o desenvolvimento do processo pedagógico emancipatório e humanizador. Entretanto,

os princípios teórico-metodológicos das teorias mencionadas devem ser tomados em estudos como formação para os professores. O conteúdo do que de fato seja a Atividade de Estudo como possibilidade para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes é um processo ainda desenvolvido insuficientemente pelos docentes das Escola A e B.

As considerações a seguir decorreram das observações da prática docente realizadas *in loco*, a partir do registro contínuo cursivo de cada observação. Além dos registros efetuados, levando em consideração as observações, realizou-se também o processo de análise e síntese em torno de cada observação, utilizando-se os conceitos apresentados nas teorias já discutidas neste trabalho em relação à realidade dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas A e B.

Foram realizadas 96 horas de observação em seis salas de aulas, sendo quatro períodos em cada ano. Porém, para a síntese a seguir, selecionaram-se algumas observações em cada ano, a fim de evitar uma repetição excessiva das mesmas ações.

Durante o primeiro acompanhamento pedagógico realizado na escola B, na turma do 1º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com a presença de 19 alunos, a professora regente trabalhou em sala de aula o jogo do bingo, em que as crianças realizavam a leitura e marcavam a palavra ditada pela professora quando aparecia na cartela.

A professora desenvolveu a tarefa de estudo como possibilidade de os estudantes compreenderem que as palavras são compostas por unidades sonoras (as sílabas) que se pode pronunciar separadamente. No entanto, observou-se que as crianças que não conseguiam realizar a leitura das palavras escritas na cartela de bingo produziam um som aleatório com a boca, mesmo que esse som não se identificasse com o som da sílaba das palavras propostas para a leitura.

Cada criança tinha sua cartela do bingo e a lia em voz alta, individualmente, e, durante esse processo, a professora fazia, no coletivo, as intervenções necessárias.

Das 19 crianças, constatou-se que cinco liam corretamente. As demais imitavam um processo de leitura, entretanto sua vocalização não correspondia às palavras apresentadas na cartela. A mediação com a docente ocorria por meio da

leitura da palavra, como possibilidade de desenvolver na criança a consciência fonológica, inicialmente por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais.

Pode-se considerar que a professora trabalhava na ZDI, em relação a alguns alunos, e pode ser que alguns alunos não estavam sequer na ZDI nesta atividade.

Ainda que o próprio Vigotski (2021) refira-se a essa forma de ensino-aprendizagem, e mesmo já se tendo discutido, no Grupo de Estudo desenvolvido pela pesquisadora juntamente com o grupo de professores, a importância do trabalho pedagógico a partir da função social da escrita, compreende-se que a professora regente dessa turma ainda não havia compreendido essa proposta de forma mais abrangente no sentido de considerar as ações da Atividade de Estudo como possibilidade da formação do pensamento teórico.

**Figura 3 – Tarefa 1 ministrada pela professora 1º Ano, escola B – EF**



**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Entende-se que os processos de leitura e de escrita não são apenas dominar a relação entre letra e som. É importante criar no estudante a necessidade para o desenvolvimento do processo de leitura de um texto por meio de sua contextualização, aproximando a realidade do estudante ao conteúdo do texto, destacando as devidas contradições. O estudante precisa atribuir sentido ao objeto de estudo.

Na atividade desenvolvida pela professora em sala de aula, as letras, as sílabas, as palavras são consideradas apenas no aspecto técnico da escrita, mas não em sua essência. O conhecimento que se limita ao reconhecimento das letras do alfabeto, das palavras isoladas e cópia do texto não expressa sentimentos, ideias, emoções. As palavras soltas perdem sua função social. Por não terem sentido, as palavras soltas não abarcam sua função social, reduzindo sua função simbólica. Assim, as crianças não se apropriam dos processos de leitura e de escrita como totalidade.

Na realização do terceiro acompanhamento pedagógico na sala de aula do 1º Ano do Ensino Fundamental, na escola B, foi proposta como tarefa pela professora regente a escrita do alfabeto em caixa alta. No quadro, havia um cartaz escrito a palavra amigo.

Depois que os estudantes traçaram o alfabeto em caixa alta no caderno, a professora iniciou um diálogo com os alunos a respeito do tema amizade e realizou os seguintes questionamentos:

- 1- “Vocês têm amigos”?
- 2- “Quantos amigos vocês têm”?
- 3- “Vocês brincam juntos”?
- 4- “O que significa ter amigos”?

Alguns alunos responderam: “ter amigos é saber dividir”, o outro respondeu: “quando eu cair ajudar eu levantar” e o último respondeu: “é amizade”.

Notou-se que no início da aula ocorreu a mediação, levando em consideração a interação entre a professora, os alunos e a realidade concreta do sujeito, algo que não acontecia com o conteúdo nas aulas anteriores, nas quais a discussão, quando muito, restringia-se aos aspectos técnicos da escrita. Não questionou a necessidade de o próprio estudante nomear uma palavra para ser levada para o quadro. Sabe-se que as generalizações se expandem por meio do processo de significação apresentado ao homem no decorrer da sua vida. Assim, o homem apropria-se da cultura e se objetiva nela. Esse movimento dialético permite ao homem constituir-se enquanto ser humano e, nesse mesmo movimento, constitui a humanidade.

Para isso, é importante que o motor que move o estudante na escola coincida com o conteúdo da Atividade de Estudo, bem como o motivo e objeto estejam em correspondência recíproca.

Em seguida, a professora propôs como tarefa que circulassem as sílabas da família silábica do M, circular as sílabas da família silábica do G, pediu para os estudantes separarem verbalmente as sílabas de algumas palavras, escrevê-las no quadro e, depois, realizar a leitura. Nessa aula, não se trabalhou o som de cada sílaba, mas sim a leitura das sílabas, na tentativa de formar as palavras. Os alunos não produziram com a boca o som das letras aleatoriamente. À medida que conseguiam separar a sílaba da palavra escrita no quadro, coletivamente a professora pediu para nomearem outra palavra e, conjuntamente, repetiam a separação das sílabas. Por último, depois de apagar o quadro, solicitou aos estudantes que escrevessem individualmente palavras no caderno e separassem as sílabas.

Nessa perspectiva, Mello (2010) destaca que a escrita não está inserida em um processo de uma aptidão biológica,

[...] mas sim do lugar que a escrita tem na vida da criança e de como esse instrumento cultural é apresentado às novas gerações, uma vez que, **a necessidade e as capacidades necessárias à aquisição da escrita são formadas nas crianças por suas condições materiais de vida e educação** (Mello, 2010, p. 333).

A leitura e a escrita não podem ser consideradas processos espontâneos com origem no biológico. A leitura e a escrita são produzidas de acordo com o que e como as crianças percebem e vivenciam o mundo, levando em consideração “[...] as situações em que entram em contato com a escrita e esse sentido orientará sua relação escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita” (Mello, 2010, p. 332).

Nesse sentido, Mello sublinha a importância de a criança vivenciar diferentes situações de linguagem escrita, utilizando sua função social, quer dizer, escrever um bilhete, elaborar um relatório científico oral ou escrito, considerando a experiência que condiz com sua periodização, relato escrito ou oral de um passeio. Enfim, desenvolver com a criança diversos instrumentos de expressão. Os processos de leitura e de escrita não são técnicos com ênfase no traçado e no som das letras, mas sim um

processo cultural que busca as significações sociais. A generalização no âmbito de sua complexidade não se articula com os processos de leitura e de escrita mecânicos.

Mello (2010) ressalta que

[...] acerca da apropriação efetiva da escrita pela criança de tal modo que ela se torne uma leitora e produtora de textos, podemos destacar a importância de que na escola se crie nas crianças a necessidade da escrita. Quando se utiliza a escrita não de forma artificial, mas de acordo com o uso social para o qual ela existe, possibilita-se que a escrita se torne uma necessidade natural da criança, da mesma forma como a necessidade de falar foi para ela constituída (Mello, 2010, p. 341-342).

As possibilidades de generalização complexa não se originam no planejamento de tarefas empíricas, as quais permitem somente o processo artificial da leitura e da escrita. A mediação com a professora não criou um objetivo que lhes permitisse definir ações para alcançá-lo. Nesse sentido, os estudantes não buscaram meios e instrumentos que pudessem auxiliá-los na resolução da tarefa. Desse modo, algumas crianças circularam mecanicamente as sílabas, enquanto outras não compreenderam o comando para a realização da tarefa.

**Figura 4 – Tarefa 2 ministrada pela professora 1º Ano, escola B – EF**

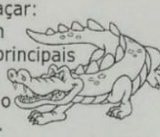


**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

A separação das sílabas, nas palavras, foi um processo ainda mais delicado que o processo da tarefa anterior, que se limitava à leitura das sílabas, tarefa na qual somente alguns estudantes conseguiram de forma mecânica concluir. Durante o primeiro acompanhamento pedagógico da turma do 2º Ano, da escola A, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com a presença de 21 alunos, a professora regente trabalhou em sala de aula o alfabeto maiúsculo no quadro. Após a leitura, propôs como tarefa que os estudantes encontrassem a letra maiúscula nas palavras escritas. Explicou aos alunos que vogais + consoantes = sílabas, e sílabas + sílabas = palavras, frases e textos. Em seguida, cada estudante nomeou uma palavra iniciada com a letra J, então a professora as escreveu no quadro, por exemplo: janela, João, jaca, jacaré, jararaca, jabuticaba, juba, jiló, Jade, jogo, jiboia, Júlia, jipe, São João, João Paulo, José, jaula, jarra e joelho. Realizaram a leitura de todas as palavras escritas no quadro. Antes de iniciar a tarefa, apresentou um pequeno texto a respeito do jacaré, a professora conversou com os estudantes sobre o animal, realizando os seguintes questionamentos: “o jacaré é bravo”? “Onde ele vive”? Explicou que “a temperatura do corpo do animal é igual o clima do tempo e que os répteis têm como cobertura do corpo uma pele grossa”, continuou explicando “o jacaré bota ovos, é carnívoro e gosta de comer peixes”.

O início da aula ocorreu por meio da apresentação das letras do alfabeto no quadro e, em seguida, a professora explicou aos estudantes como se formam as sílabas, as palavras, as frases e o texto. Observou-se que a professora poderia enfatizar as contradições com relação às palavras, ou seja, aproximar as palavras e o texto da realidade circundante, apresentando suas multideterminações. Como o meio ambiente favorece a vida e procriação dos jacarés? O comércio da carne e da pele do animal é um processo legalizado? Etc.

**Figura 5 – Tarefa 1 ministrada pela professora 2º Ano, escola A – EF**

| JACARÉ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>O jacaré alimenta-se de tudo que possa caçar: peixes, aves, mamíferos, répteis, etc., bem como carnes em decomposição. É um dos principais predadores das piranhas do Pantanal, mantendo desta forma um relativo equilíbrio no desenvolvimento desses vorazes peixes. O jacaré tem uma boca enorme e tem entre 70 e 80 dentes. (RAVAZANI, Carlos, pantanal. Curitiba: EDIBRAN, 1990)</p>  |  |
| <p>1- Este texto fala da vida de um animal. Marque com um X:</p> <p><input type="checkbox"/> COBRA      <input type="checkbox"/> JACARÉ      <input type="checkbox"/> ELEFANTE</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <p>2- O jacaré alimenta-se de tudo que possa caçar. EXCETO:</p> <p><input type="checkbox"/> CARNE    <input type="checkbox"/> PEIXES    <input type="checkbox"/> COBRA    <input type="checkbox"/> JACA    AVES</p>                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| <p>3- Este texto é:</p> <p><input type="checkbox"/> convite      <input type="checkbox"/> anúncio      <input type="checkbox"/> divulgação científica</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <p>4- A finalidade deste texto é:</p> <p><input type="checkbox"/> anunciar um produto.</p> <p><input type="checkbox"/> falar uma poesia.</p> <p><input type="checkbox"/> avisar sobre uma viagem no Pantanal.</p> <p><input type="checkbox"/> dar uma informação científica sobre o jacaré.</p>                                                                                                                                                                                |  |
| <p>5- São características do jacaré, EXCETO:</p> <p><input type="checkbox"/> O jacaré possui a boca enorme.</p> <p><input type="checkbox"/> Tem entre 70 e 80.</p> <p><input type="checkbox"/> Ele é um peixe.</p> <p><input type="checkbox"/> O jacaré é um réptil muito perigoso.</p>                                                                                                                                                                                        |  |

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

A mediação com a professora na oralidade, com relação à tarefa proposta, em parte, buscou a generalização do nível do pensamento dos estudantes, propôs a eles que nomeassem oralmente as palavras, enquanto ela as escreveu no quadro. Os estudantes encontraram a letra J em várias palavras, possibilitando o desenvolvimento da ZDI. O auxílio da professora foi essencial para que pudessem buscar no pensamento palavras escritas com a letra J. Entretanto, trabalhar a palavra vazia de relações com o mundo não possibilita a construção de significações, não realiza a conexão com a realidade. Por isso, os estudantes nos anos seguintes de estudo apresentam dificuldades relacionadas às tarefas que propõem a produção de texto, em relação à interpretação das informações implícitas no texto, em relação à interpretação dos gêneros textuais/discursivos, tais como charge, tirinha, cartum, etc.

Vale ressaltar que a palavra organiza o pensamento, a significação da palavra desenvolve-se por meio da atividade prática do estudante. Por isso, ter como tarefa assinalar com o X fragiliza o processo de generalização do pensamento em níveis mais complexos.

A atividade prática escolar só é transposta como imagem ideal na cabeça do estudante quando o objeto de estudo alcança a subjetividade, ou seja, a mediação permite a realização do processo de análise, abstração e síntese a respeito da tarefa mediada como possibilidade da formação do pensamento teórico.

De acordo com Davidov (1986), a mediação com o professor em relação à tarefa de estudo deve levar o estudante a conhecer o material estudado de maneira detalhada e profunda, analisar as diversas formas de seu desenvolvimento e encontrar suas conexões internas. Somente após esse trabalho é possível apresentar o verdadeiro movimento.

A tarefa ministrada pela professora, nessa aula, não orientou o estudante à produção de nenhum material que demonstrasse compreensão em relação ao que foi estudado, uma vez que as respostas já estavam prontas no texto.

O segundo acompanhamento pedagógico na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na escola A, ocorreu com a presença de 24 alunos. A professora regente escreveu o alfabeto minúsculo no quadro, realizando a leitura alternada das letras. Explicou que o alfabeto é composto por 21 consoantes e 5 vogais e, em seguida, solicitou aos estudantes que escrevessem duas palavras com cada letra em destaque, sendo elas: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j.

Os alunos sentiram maior dificuldade para escrever palavras com a letra h, a professora desenvolveu a aula, escrevendo no quadro com auxílio dos estudantes as palavras: tinha, farinha e rebanho. A mediação com a professora foi importante. Muitos deles não conseguiram realizar a tarefa sozinhos. Em alguns casos, a escrita das palavras sem ser cópia revelou a generalização da escrita com as iniciais propostas pela professora, dado que se observou, em seus cadernos, a escrita, por exemplo, à frente da letra “c”, das palavras caneca e café, e, à frente da letra d, a escrita da palavra cocada.

Vale destacar que o processo que deu início a essa aula continuou esvaziado de significado social. De acordo com Mello (2023), em geral, as crianças não escrevem algo endereçado a alguém, com um objetivo social que vá além de mostrar ao professor que sabem juntar letras para formar palavras e, da mesma forma, leem para mostrar ao professor que sabem traduzir o escrito em som. Nessa perspectiva, as crianças não se apropriam do sentido humanizador da escrita como instrumento

cultural. Saber oralizar sons e ser capaz de desenhar letras de acordo com os modelos impostos pelos professores podem se tornar falsos objetivos a serem alcançados pelas crianças, apenas para que sejam bem avaliadas pela escola.

O estudante escreve as palavras sem que a intervenção da professora o aproxime da realidade. Explorar a função social da palavra, a significação cultural em relação ao objeto de estudo, é uma maneira de possibilitar o desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita, levando em consideração os processos como totalidade.

Mello (2010) ressalta que

Essencial nesse processo é não reduzir a escrita a um ato motor, mas tratá-la como uma atividade cultural complexa. Como afirma Vygotsky (1995:183), “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo” e, para o autor, o desafio maior desse processo é ensinar à criança a linguagem escrita e não as letras (Mello, 2010, p. 342).

Desenvolver a linguagem escrita significa permitir à criança, por esse processo, apropriar-se da cultura, que

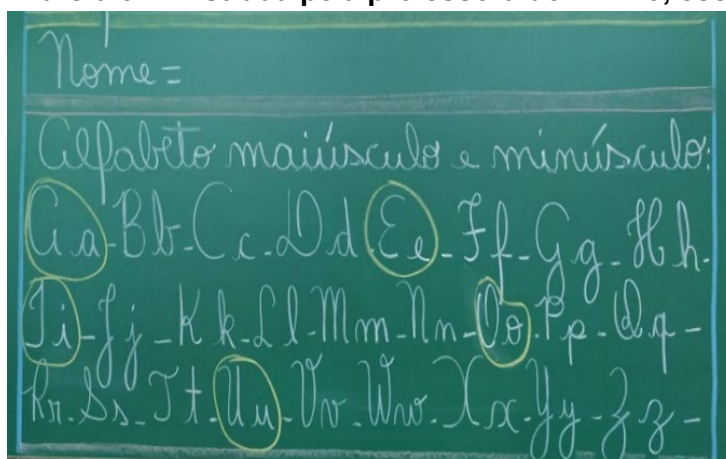
[...] do ponto de vista histórico-cultural, é a fonte da formação e desenvolvimento das qualidades humanas e, por isso, referência essencial no processo de educação-humanização que se realiza na escola. Trazer esse material para as escolas infantis e escolas de ensino fundamental depende de uma atitude de coleta e organização de material vastamente presente em nossa cultura letrada. Essa atitude, no entanto, depende de uma nova compreensão da formação e do desenvolvimento do psiquismo humano assim como da compreensão – para além do senso comum – do papel que os motivos desempenham nos processos de aprendizagem (Mello, 2010, p. 342)

O processo de ensino-aprendizagem que não considera a linguagem escrita como motivo que cria necessidade com relação à escrita técnica não possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico. As formas de expressão que antecedem a escrita técnica permitem a ampliação de ideias, de pensamentos, de emoções, de vocabulários para o desenvolvimento de bons leitores e produtores de textos. A significação social do objeto de estudo é possibilidade de desenvolvimento da ZDI do estudante. Nessa perspectiva, Luria (1988, p. 143) destaca que “A história da criança

na escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

O terceiro acompanhamento pedagógico na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola A, ocorreu com a presença de 25 alunos, em que a professora regente ministrou em sala de aula o alfabeto maiúsculo e minúsculo no quadro, realizando a leitura alternada das letras e retomando as vogais.

**Figura 6 – Tarefa 3 ministrada pela professora do 2º Ano, escola A – EF**



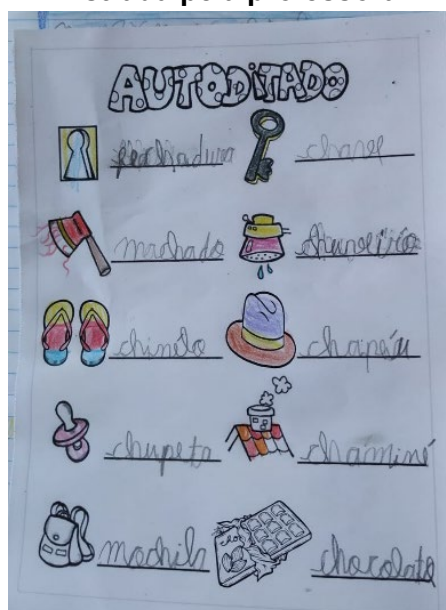
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

A tarefa proposta para os estudantes, nesse dia, foi uma quadrinha. Primeiramente, cantou-se a quadrinha com as crianças, segue a letra da quadrinha: “Chove chuva chuvisquinho. Minha calça tem furinho. Chove chuva chuarada. Minha calça está furada”. Depois de cantarem juntos três vezes, a professora retomou com os estudantes perguntando se eles recordavam o que era uma Parlenda, um Poema e um Trava Língua, lembrando as características principais de cada gênero textual mencionado na retomada.

A professora apresentou para os estudantes as palavras escritas com ch (som de x), em seguida, perguntou para eles sobre outras palavras escritas com ch. À medida em que os alunos nomeavam as palavras, a professora as escrevia no quadro, tais como: chove, chuva, chuvisquinho, chuarada, chapéu, charada, chá, chinelo, chave, Chaves, chuchu, chorou, chocolate, chiclete, Chico e chão e depois retomou a família silábica do: cha, che, chi, cho, chu.

No quarto acompanhamento pedagógico realizado na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola A, com a participação de 23 estudantes, a professora regente ministrou a retomada da aula anterior com relação à introdução silábica, utilizando o ch. Os estudantes, durante a aula, realizaram leituras de outras palavras escritas com ch no quadro negro e, em seguida, realizaram a tarefa planejada pela professora no sentido escrever as palavras observando as figuras.

**Figura 7 – Tarefa 4 ministrada pela professora 2º Ano, escola A – EF**



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Mesmo com os estudos no grupo avançando, ainda era possível perceber que a prática pedagógica planejada não apresentava compreensão por parte dos professores de qual, de fato, seria a tarefa como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo no aluno, visto que a tarefa planejada pela professora não apresentava uma proposta de trabalho que pudesse desenvolver a autonomia no pensamento do estudante. A tarefa solicitava que os alunos escrevessem o nome de cada figura, não moveu os estudantes na busca de meios, instrumentos, ações e operações para a realização da proposta de trabalho. Percebe-se que a professora tinha pressa em retomar a escrita das palavras. A explicação descontextualizada da professora não criava no estudante a necessidade que coincide com objetivo do objeto do estudo proposto.

Freinet (1975), como Vygotsky, critica os métodos de ensino da escrita que se fundamentam na decodificação, critica o exercício estéril da fonetização, a ausência das ideias nos processos de oralização e a ausência da expressão nos processos de cópia e de treino da escrita. Em suas práticas, as crianças e os alunos argumentam, fazem escolhas, tomam decisões, levantam hipóteses e produzem teorias a partir da atividade que realizam. Vivem intensamente a vida escolar e experiências que os afetam na escola e no território e, por isso, têm sempre muito o que dizer... e o que escrever. Os textos produzidos pelos alunos e pelas crianças respondem sempre a um motivo dentro da atividade que realizam, respondem sempre a um desejo de expressão e têm sempre um interlocutor Mello (2023).

Desse modo, tornam-se fragilizados os processos de análise, de abstração e de síntese do pensamento do estudante, comprometendo o desenvolvimento do pensamento teórico. Sabe-se que o pensar teoricamente implica organização no planejamento da tarefa desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esse método de ensino tem sua origem no Materialismo Histórico-Dialético e compreende que a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade é uma teoria da realidade em que seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Nesse sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento.

O primeiro acompanhamento pedagógico realizado na turma do 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola A ocorreu com a presença de 18 alunos. O professor regente ministrou em sala de aula uma tarefa, propondo aos estudantes montarem com letras recortadas algumas palavras que compõem a música “Borboletinha está na cozinha”.

Em grupo, os estudantes montaram os cartazes juntando os recortes das letras para montar as palavras.

**Figura 8 – Tarefa 1 ministrada pelo professor 3º Ano, escola A – EF**



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Da mesma forma que o observado no 2º Ano, compreende-se que a mediação com relação à tarefa proposta aos estudantes não levou em consideração a função social da palavra, já que o conteúdo foi ministrado sem apresentar às crianças a letra da música escrita no quadro ou em um cartaz grande, juntamente com as devidas contradições como possibilidade de aproximar o conteúdo, no caso, a letra da música e as relações dela com a realidade circundante do sujeito. Sabe-se que uma característica primordial da Atividade de Estudo é que seu fim não se restringe a elementos de mediação de conhecimentos, mas exige a condição de realizar substanciais transformações no psiquismo da pessoa, ou seja, essa atividade consiste na modificação da própria pessoa, alterando sua maneira de agir e de pensar.

O objeto de estudo apresentado ao estudante não gerou necessidade, não possibilitando ao aluno encontrar motivo para a realização.

Clarindo (2020) destaca que

Ter motivação para se apropriar dos métodos voltados ao conhecimento do mundo das ciências e aos conhecimentos que delas se originam, para assim saber planejar, analisar e refletir quais os passos devem ser dados no processo constante de conhecimento da realidade, deve ter sentido vital para as crianças que estão nesta etapa de ensino, pois como salienta Elkonin (2019, p. 161), “Os problemas de aprendizagem só podem ser resolvidos apenas nas condições de formação dos motivos para Atividade de Estudo” (Clarindo, 2020, p. 123).

Acredita-se que a montagem das palavras com os recortes das letras seria uma tarefa de estudo na sequência da mediação que apresenta as relações entre o conteúdo e a realidade, buscando a significação social da palavra como possibilidade de criar necessidade e, conseqüentemente, o objetivo que coincide com o objeto, gerando motivo no estudante em relação ao estudo dos nexos e ligações contidas no objeto. A montagem mecânica das letras formando a palavra mantém somente a escrita técnica.

Nesse sentido, Vigotski (2005) esclarece que ensinar às crianças letras, sílabas e palavras não corresponde a ensinar a linguagem escrita, que é mais complexa e envolve mais que o aspecto técnico da escrita, o qual representa apenas correspondência entre sons e letras.

Na observação realizada no primeiro acompanhamento pedagógico, envolvendo a turma do 4º Ano (turma A), Ensino Fundamental, da escola B, a professora regente da sala de aula trabalhou com 28 estudantes o conteúdo gênero textual carta. Utilizando-se dessa tarefa de estudo, a professora retomou a necessidade do uso do parágrafo, da letra maiúscula no início da frase e da pontuação.

Apresentou um vídeo sobre o referido gênero por meio da lousa digital e explicou as características do gênero textual carta (saudação, despedida, nome da cidade, endereço e data). Em seguida, pediu para os estudantes escolherem alguém especial e escreverem uma carta, a qual foi postada pelo correio e entregue nos endereços descritos.

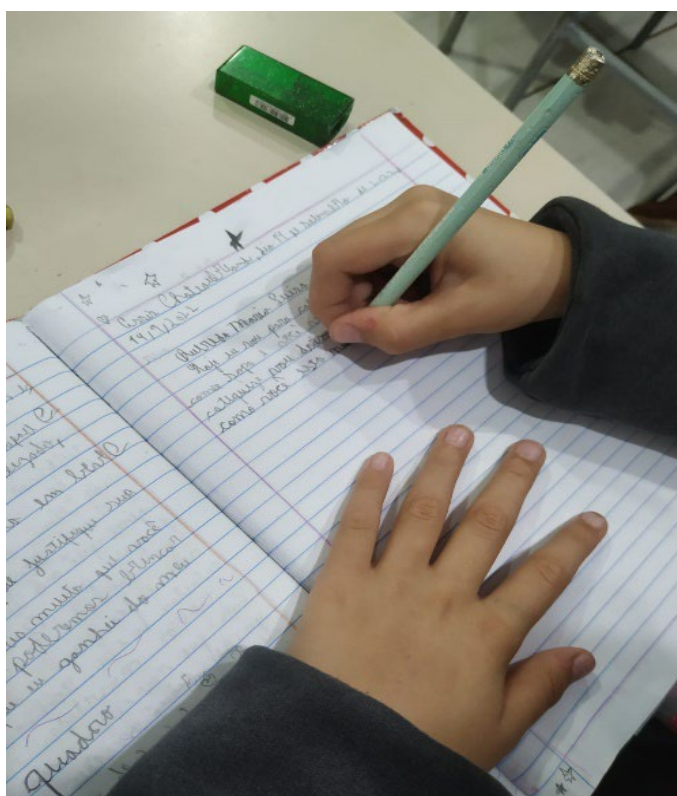
Acredita-se que a professora, ao pedir aos estudantes para escreverem a carta para um amigo, parente ou vizinho, possibilitou a relação do conteúdo com a realidade, criando no estudante a necessidade e o motivo, no que diz respeito ao objeto de estudo. Foi possível perceber durante o acompanhamento pedagógico a empolgação das crianças a respeito da escrita da carta, pois encontraram vida no conteúdo. Alguns estudantes descreviam fisicamente as pessoas para quem estavam redigindo a carta, era possível perceber como o motivo que compõe a Atividade de Estudo estabeleceu uma relação consistente com o objeto de estudo. Nesse sentido,

[...] a atividade sensorial reflete o que já foi realizado, e o pensamento teórico – o que está sendo realizado como possível e em virtude do

qual esse possível se torna uma realidade. **Essa transição entre ser e vir a ser existe na própria realidade e determina a fronteira qualitativa entre o conteúdo da atividade sensorial e o pensamento teórico** (Davydov, 1990, p. 126, grifo nosso).

Consequentemente, o objeto de estudo carta encontrou necessidade e motivo. A professora, por sua vez, criou condições para o desenvolvimento da tarefa, organizou os selos para as cartas serem postadas, auxiliou nas conferências dos endereços e CEPs, cedeu materiais pedagógicos, tais como: cola *gliter*, papel carta no qual os estudantes passaram as cartas a limpo, bem como outros materiais para a decoração das cartas. Assim, os alunos sentiram-se parte da tarefa a ser desenvolvida.

**Figura 9 – Tarefa 1 ministrada pela professora 4º Ano, turma A, escola B – EF**



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

No quarto acompanhamento pedagógico realizado no 4º Ano, turma A, da escola B, a professora regente aplicou um simulado com a finalidade de desenvolver

exercícios de treino com o D22<sup>25</sup> que apresenta o objetivo de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

Nessa manhã de estudo, foram desenvolvidos pelos estudantes 22 exercícios, todos eles com a mesma intencionalidade: aprender a identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

É notável a importância de a criança compreender o enunciado do referido descritor. No entanto, a maneira como a tarefa é proposta possibilita ao estudante a resolução das questões de forma empírica e mecânica. Em nenhum momento da aula buscou-se gerar uma necessidade que se articulasse com o objetivo da tarefa, motivando a resolução do objeto de estudo. Os textos lidos pelos estudantes resumiam-se a uma interpretação técnica, na qual a tarefa primordial era assinalar com um x a resposta correta. A tarefa parecia nela mesma, sem vida, sem mediação, sem contradição, sem relação com o mundo concreto, sem possibilidade de formação do pensamento teórico. A tarefa apresentada ao estudante sem mediação significativa dificulta a aproximação do conteúdo ministrado às vivências cotidianas do aluno.

Nota-se que a preocupação da mantenedora está direcionada ao treino dos exercícios pelos estudantes. Até anos anteriores esse termo “treino” era velado, mas atualmente faz parte do discurso do Secretário de Estado da Educação Roni Miranda Vieira, esclarecendo, em uma *Web* disponibilizada no dia 05/10/2023 para estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio, para professores e diretores, que o **treino** dos conteúdos é o caminho para realização de uma boa prova. Destaca-se um trecho dessa nota:

**[...] é quase como se fosse um campeonato de futebol, de handebol, voleibol, videogame, que a gente fica treinando, praticando, fica aí bons dias praticando pra chegar na hora do jogo oficial, que vai valer ponto para você participar, então esse é meu pedido para todos os professores e especialmente a vocês estudantes, que nesse dia vocês estejam tranquilos, preparados para fazer esta prova [...]** (Canal do professor, 2023).

---

<sup>25</sup> De acordo com a Matriz de Referência (Prova Paraná) de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental (a aula foi no 4º ano), D22 significa descritor de número 22, que apresenta a finalidade de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros. Essa matriz foi trabalhada no final do 4º Ano como preparação para a realização da prova no ano seguinte.

Esse modelo educacional que projeta o treino da tarefa pelos estudantes com a finalidade de destacar-se nas avaliações em larga escala é uma prática realizada em todo o Estado paranaense, prática determinada, orientada e cobrada pela SEED. Os estudantes do 4º e 5º Anos são treinados, realizando a tarefa exaustivamente com o objetivo de apresentarem bons índices como resultado de boa aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a educação formatada aos moldes empresariais apresenta como objetivo primordial o resultado do produto, sem levar em consideração o processo de ensino e desenvolvimento do psiquismo do estudante.

Sobre essa base de raciocínio, Freitas (2018, p. 28-29) destaca que

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28-29).

Assim, compreende-se que a visão empresarial de educação adotada pela SEED vem para sucumbir o processo de generalização do pensamento que possibilita a formação do pensamento teórico, o qual não implica o treino do conteúdo escolar, tampouco o acúmulo de tarefas, mas sim a atividade consciente que possibilita a compreensão do movimento dialético do objeto de estudo em relação à vida concreta do sujeito, permitindo-lhe a capacidade de análise, abstração e síntese, as quais o mero treino não é capaz de promover. A humanidade no homem é produzida por meio de suas relações sociais, que lhe permitem a compreensão de mundo, de sociedade, de educação e, nessa esteira, permitem também a integração da consciência e a formação da personalidade consciente.

A tarefa desenvolvida por meio de treino fragiliza a capacidade de o estudante generalizar a ação mediada com a tarefa, a ponto de criar uma nova tarefa e encontrar nela o princípio geral dessa atividade, que, no caso, seria encontrar o propósito comunicativo nos diferentes gêneros textuais. A tarefa mediada nessa proporção não ultrapassa os saberes empíricos e mecanicistas, não possibilita o desenvolvimento do pensamento da criança de maneira mais complexa, impedindo a busca da essência do objeto de estudo.

Alcançar o desenvolvimento do pensamento implica desenvolver análises, abstrações e generalizações cada vez mais complexas e tal tarefa só é materializada com a mediação que apresenta sentido e significado na articulação dialética entre a tarefa de estudo proposta e a vida concreta do sujeito.

No primeiro acompanhamento pedagógico observado no 4º Ano, turma B, na escola B, a professora regente ministrou a aula abordando o gênero textual bula de remédio, texto instrucional. Explicou que todo texto é comunicativo, todos os gêneros apresentam uma forma comunicativa. Realizou a retomada de todos os gêneros textuais já trabalhados: histórias em quadrinhos, bilhete, convite, fábula, contos, lendas, *facebook*, *whatsApp*, romance e obra de arte.

**Figura 10 – Tarefa 1 ministrada pela professora 4º Ano, turma B, escola B – EF**



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

A professora realizou coletivamente um jogo *online*, utilizando-se do quadro virtual para retomada das principais características dos gêneros textuais já trabalhados. Em seguida, passou no quadro um pequeno texto, explicando as características da bula de remédio. Solicitou aos estudantes que retirassem da bula de remédio que tinham em mãos as seguintes informações:

- Para que é indicado?
- Nome do remédio.
- Como deve ser armazenado?

- Reações.
- Fabricante.
- Tipo de uso.

Observou-se a ausência de uma questão referente à data de validade, a qual conduziria à discussão de como descartar remédios fora dessa data. Na sequência, a professora pediu aos estudantes que usassem a imaginação criadora para criar um medicamento que eles gostariam que existisse. Os alunos usaram três critérios orientados pela professora: Criar o nome do remédio, criar a indicação e a reação.

Nesse sentido, compreende-se que a mediação com a professora, em relação à tarefa de estudo proposta, possibilitou o desenvolvimento da ZID dos estudantes. A professora buscou encontrar o modo de comunicação existente em cada gênero textual e, na sequência, propôs aos alunos a elaboração das bulas dos medicamentos, possibilitando o desenvolvimento de generalizações mais complexas.

Motivados pelo objetivo de curar algumas patologias que os alunos tinham nas famílias, mobilizaram-se em busca de ações. Primeiramente, os estudantes coloriram uma folha com os vincos que, dobrados, formariam a caixa do medicamento, pintaram as caixas de acordo com a tarja do medicamento, uma vez que a explicação da professora permitiu que os estudantes compreendessem as quatro categorias definidas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, a Anvisa: medicamentos sem tarja (não indicam nenhum tipo de restrição), com tarja amarela (identifica o grupo dos medicamentos genéricos), tarja vermelha (vendidos com receitas e podem causar efeitos colaterais graves à saúde) e tarja preta (venda e uso controlado), cada cor representa as especificações dos medicamentos, indicando o grau de risco que o remédio pode oferecer à saúde do paciente.

Nota-se que o sujeito com relação à atividade “sempre está em busca de satisfação de suas necessidades, mas, para essa satisfação, é indispensável avaliar as vias necessárias para a realização das ações e, também, para fazer correções sobre a finalidade das ações planejadas inicialmente” (Clarindo, 2020, p. 34).

Em seguida, montaram as caixas, utilizando-se dos vincos já aparentes no papel. Depois, escreveram a bula do remédio, criando a indicação, informando sobre a doença e em que situação o medicamento é usado. Na sequência, criaram

informações sobre reações adversas (respostas prejudiciais ou indesejáveis que ocorrem com o uso do remédio) e, por último, criaram o nome do medicamento. Essas ações apresentaram como finalidade a elaboração do medicamento que teria como objetivo curar seus familiares. Para alcançarem a finalidade de cada ação, os estudantes utilizaram como meios e instrumentos o auxílio do quadro digital para fazerem pesquisas, as folhas na construção das caixas para os remédios, lápis coloridos para identificar a tarja do medicamento, contato com as famílias, especificando as patologias presentes nos familiares, além do auxílio da professora na escrita das palavras consideradas difíceis pelos estudantes.

No quarto acompanhamento pedagógico realizado no 5º Ano do Ensino Fundamental, na escola B, a professora na sala de aula ministrou o conteúdo a respeito da conjugação dos verbos. Conjuguar os verbos (amar e correr) nos tempos: presente, pretérito perfeito e futuro do presente.

**Figura 11 – Tarefa 1 ministrada pela professora 5º Ano, escola B – EF**

Conjuguem os verbos **AMAR** E **CORRER** de acordo com os tempos pedidos.

**VERBO: AMAR**

|      | Presente | Pretérito Perfeito | Futuro do Presente |
|------|----------|--------------------|--------------------|
| Eu   | amo      | amei               |                    |
| Tu   | amas     | amaste             |                    |
| Ele  | ama      | amou               |                    |
| Nós  | amamos   | amamos             |                    |
| Vós  | amais    | amastes            |                    |
| Eles | amam     | amaram             |                    |

**VERBO: CORRER**

|      | Presente | Pretérito Perfeito | Futuro do Presente |
|------|----------|--------------------|--------------------|
| Eu   |          |                    |                    |
| Tu   |          |                    |                    |
| Ele  |          |                    |                    |
| Nós  |          |                    |                    |
| Vós  |          |                    |                    |
| Eles |          |                    |                    |

A alternativa que possui apenas verbo é:

☐ classe - Cassiano - fechado - anúncio

☐ escorrega - navega - entrega - espera

☐ criança - estudiosa - amizade - esperta

☐ terra - pessoa - personagem - imagem

FECHADO

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diante do exposto, compreende-se que a conjugação dos verbos foi realizada fora do contexto, o que pode dificultar a compreensão do estudante no momento da

escrita do texto. Essa desintegração prejudica o estudante na identificação do princípio geral da atividade (a célula), para o desenvolvimento e criação de uma nova tarefa. Nessa perspectiva, a atividade de ensino não permite o desenvolvimento do pensamento do estudante em suas formas mais complexas, porque a tarefa planejada para a referida aula considera as partes em detrimento do todo, e esse formato de mediação não contribui para o aluno elevar o pensamento do nível abstrato para o concreto. Nesse sentido, professor e aluno não compreendem a tarefa de estudo no nível do pensamento singular, particular, universal, o qual permitiria o estudo do objeto em sua essência.

A tarefa ministrada pela professora em sala de aula relacionada à conjugação dos verbos tornou-se uma tarefa mecânica, já que os estudantes não encontraram no objeto satisfação de necessidade alguma. De acordo com a Teoria da Atividade, o objeto da necessidade gera motivo, elemento que impulsiona a atividade.

Diante desse contexto, Clarindo (2020) evidencia

[...] que uma das características estruturais da atividade é sua natureza objetual, que engendra a necessidade e orienta o sujeito no processo de satisfazê-la. Assim, o motivo concreto para estar em atividade está no próprio objeto que busca sempre a satisfação da necessidade: todo motivo da atividade é sempre uma necessidade objetivada que conduz o sujeito à ação (Clarindo, 2020, p. 38).

Quando a necessidade é objetivada em seu objeto correspondente, gera a formação do motivo, que passa a determinar a orientação da atividade concreta.

A tarefa mediada aos estudantes do 5º Ano não apresentou motivos geradores de sentido, quer dizer, motivos eficazes. Desse modo, não mobilizou ações que apresentassem finalidades, meios e instrumentos na busca da resolução da tarefa proposta. Diante da explanação da professora, os estudantes terão dificuldade com relação às pessoas e aos tempos verbais quando utilizados na escrita do texto, visto que a conjugação dos verbos planejada e proposta aos estudantes tornou-se mecânica e técnica, não ultrapassando o sentido dos motivos apenas compreensíveis. Portanto a tarefa não contribui para a formação da consciência e da personalidade de maneira mais integrada. No final da aula, os estudantes introduziram um coro na leitura da conjugação dos verbos, mas, na verdade, não sabiam para que, onde e de que maneira usar os verbos conjugados.

A proposta da Atividade de Estudo é que o estudante domine os procedimentos de análise, de abstração e de síntese do objeto de estudo, de forma generalizada.

A organização curricular que planeja os processos pedagógicos na esfera escolar, com o seu rol de conteúdos divididos de maneira engessada em bimestres, trimestres ou semestres, parece não atender à demanda relacionada à necessidade e ao motivo intrínseco na especificidade do papel da Atividade de Estudo para o aluno, dado que as políticas públicas educacionais e históricas, atualmente com mais afinco, buscam índices que maquiagem o resultado da aprendizagem, sem levar em consideração o seu processo.

Nessa perspectiva, Zanelato, (2020) destaca que

No travejamento das questões apontadas pelos estudantes se evidenciam alguns problemas conjunturais da educação pública: manutenção dos índices de aprovação, independente da aprendizagem, [...] disponibilizando o mínimo possível de conhecimento para a formação da mão-de-obra [sic] (Zanelato, 2020, p. 235).

Desse modo, o sentido da Atividade de Estudo proposto por Davidov se esvai, uma vez que a política educacional, voltada apenas ao treino de exercícios repetidamente com intenção de obter sucesso nas avaliações externas, não cumpre com o verdadeiro papel da atividade na ação escolar, parecendo não levar em consideração a importância da estrutura da Atividade de Estudo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Assim, compreende-se que o movimento que desenvolve o pensamento complexo possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e cria ZDI na criança. Esse movimento não é estático. O pensamento desenvolve-se por meio do movimento dialético que se entrelaça e se altera na busca de saltos qualitativos como possibilidade da formação do pensamento teórico, que busca a transformação na tarefa de estudo, bem como na atitude do sujeito.

A transformação, na maneira de pensar do estudante, não apresenta sua gênese nos exercícios treinados sem mediação significativa, realizados no âmbito do dito popular “minha mãe mandou assinalar esse daqui”. A mediação com a tarefa de estudo que possibilita ao aluno pensar teoricamente difere das orientações didáticas

propostas pelas políticas públicas educacionais que medeiam as avaliações em larga escala, nesse caso, a Prova Paraná ofertada ao 5º Ano nas escolas A e B.

As avaliações externas atingiram também as escolas localizadas ao oeste do Paraná, onde as instituições pertencentes ao segmento municipal são orientadas a desenvolver o treino de exercícios com os estudantes, objetivando obter altos índices estatísticos como representação de bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Fato esse que não acontece somente no segmento municipal, mas com mais afinco nas escolas estaduais.

Os índices obtidos por meio desse tipo de avaliação não aferem com sapiência o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Apenas evidenciam o modelo empresarial que tomou conta do setor educacional do município localizado ao oeste do Paraná, que não difere do que vem ocorrendo no Estado como um todo. O trabalho como princípio educativo cede espaço ao trabalho alienado, a busca incessante por altos índices nas avaliações externas, não tem outro nome a não ser alienação do trabalho educativo, alienação planejada, pensada pela mantenedora como instrumento de manobra da classe trabalhadora. A educação não é analisada e organizada para a transformação do sujeito, mas se dirige à busca por formar indivíduos dóceis e manipuláveis.

O trabalho alienado observado na esfera escolar não desenvolve a consciência de maneira a permitir ao estudante a compreensão das relações desiguais no mundo do trabalho e na sociedade. A atividade de ensino tem sido estranha ao educador do mesmo modo que a Atividade de Estudo tem sido estranha ao estudante. A Educação Básica tem causado estranheza no reconhecimento do seu próprio produto, quando o produto final é remetido à formação do sujeito dócil, sem capacidade de argumentar frente à venda barata da sua força de trabalho, sem compreender a vulnerabilidade das narrativas meritocráticas e opressoras, transferindo ao trabalhador toda culpa do seu insucesso. Nesse caso, a educação contribui para a formação de indivíduos que criam e sustentam seus próprios algozes.

Ao finalizar o processo de análise do resultado desta pesquisa, conclui-se que a tarefa de estudo desenvolvida no primeiro acompanhamento pedagógico na sala de aula do 4º ano, turma A, escola B, e a tarefa de estudo desenvolvida na sala de aula do 4º ano, turma B, escola B, apresentaram conceitos que coadunam com a

possibilidade da formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, permitindo o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Nesse sentido, Clarindo (2020) ressalta que

O desenvolvimento da Atividade de Estudo só pode se efetivar quando formam-se os motivos que correspondem ao conteúdo do processo educativo, ou seja, o principal objetivo da educação dos primeiros anos do ensino fundamental deve ser desenvolver a Atividade de Estudo de modo que essa atividade seja a principal fonte de atribuição de sentido para os estudantes dentro do ambiente escolar, sentido esse que deve ser de grande importância para vida do estudante (Clarindo (2020, p. 122).

Clarindo (2020), nessa perspectiva, ainda destaca que

Para a caracterização da atividade, o motivo tem papel de articulador entre três componentes estruturais que devem estar vinculados, “necessidade, objetos e motivo”. Os motivos, [...] têm dupla função, a primeira, [...] é sua função estimuladora, destinada a impulsionar a atividade, de modo que somente as ações e os objetos não conseguem fazer os indivíduos agirem. A segunda função dos motivos refere-se ao processo de criação de sentidos para a atividade. Está no motivo a efetivação da relação direta com o objeto; [...] 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, produzindo, com isso, um sentido vital para si (Clarindo, 2020, p. 38).

E, assim, toda tarefa ministrada em sala de aula deveria, em qualquer conteúdo escolar ou em qualquer disciplina, permitir ao estudante encontrar-se com os elementos que constituem a Atividade de Estudo. Para Marino Filho (2011, p. 127-128), “A motivação é plena de sentido e orientação, representa a complexidade do caráter ativo do sujeito diante de sua atividade, e está direcionada ao conteúdo da necessidade, isto é, ao seu objeto”.

A atividade de estudar permite tanto ao professor quanto ao estudante encontrar no objeto de estudo o nexos dinâmico causal, ou seja, encontrar no objeto as ligações dinâmicas, as forças que causam as ligações e as transformações do objeto. A atividade mental que produz o conceito teórico reproduz idealmente o objeto e as relações como unidade que reflete a sua universalidade, sua essência.

As tarefas planejadas pelo professor, além de abordarem o conteúdo curricular, têm como necessidade preparar o aluno para pensar teoricamente, no sentido de buscar autonomia na via do pensamento, nessa perspectiva, Marino Filho (2021, p. 697) destaca que “[...] o pensamento teórico é revolucionário”. Nesse caso, a luta é o princípio geral da atividade da escola pública como possibilidade de minimizar o cerceamento da valorização do professor e da qualidade da educação para os filhos da classe trabalhadora. A luta por uma educação voltada à formação do pensamento teórico como possibilidade de o sujeito compreender a coisificação do ser humano.

Leontiev (2021) destaca que o reflexo psíquico não é uma foto registrada no cérebro, mas sim registro das relações com o objeto. O reflexo psíquico do mundo objetivo não é produzido de maneira espontânea. Para isso, as tarefas planejadas pelo professor precisam viabilizar a formação da Atividade de Estudo como possibilidade da formação do pensamento autônomo do estudante, capacitando-o a compreender a realidade que o circunda e, para além disso, Marino Filho (2021, p. 675) ressalta que “o pensar teoricamente vem a ser o ao mesmo tempo o processo e o produto necessário à atividade de estudo, e esta como atividade vital dos indivíduos, posto que o pensamento teórico [...] alcança o status de prática revolucionária para a personalidade e para a sociedade”.

Vale destacar que foram selecionados os acompanhamentos pedagógicos mais significativos para serem apresentados e discutidos, cuidando para não tornar esse processo repetitivo e cansativo para o leitor.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório defendeu a tese segundo a qual o processo pedagógico apoiado nos conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidamental contribui para a formação da Atividade de Estudo, propiciando a formação do pensamento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para isso, as tarefas de estudo necessitam ser planejadas com essa finalidade, levando em consideração os conceitos que constituem as teorias em pauta.

Sabe-se que a Atividade de Estudo não é uma atividade assimilada pela criança em toda a sua complexidade logo no início do processo de escolarização, nesse momento, formam-se apenas as bases que possibilitam o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico. Gradativamente a criança vai internalizando, aprendendo a realizar com autonomia as ações para a realização das tarefas apresentadas sob orientação do professor. Nesse sentido, Miller (2022, p. 105) destaca que “[...] a realização da atividade de estudo [...] [deriva-se] de ações mentais, de ações que se realizam no e pelo pensamento sobre os objetos de estudo”.

Sobre essa base, conclui-se que os professores das escolas A e B não articularam os processos pedagógicos, levando em consideração os conceitos propostos pela Teoria da Atividade e pela Teoria Desenvolvidamental em relação à formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes. Isso quer dizer que, nesta pesquisa, os conceitos não foram desenvolvidos na prática do trabalho docente e, nesse sentido, os estudantes sentiram dificuldade em desenvolver novas capacidades e conhecimentos, as crianças não desenvolveram ações mentais sobre os objetos de estudo propostos pelos professores.

Por essa razão, não se pode afirmar que as tarefas planejadas pelos professores contribuíram para a autotransformação dos estudantes, uma vez que professor e aluno não se encontravam em atividade. Na atividade pedagógica, Leontiev (2021, p. 22) explica que “[...] a cada momento esses sujeitos trocam de papel mobilizados por quem assume a função de prevalente na atividade – que cabe ora ao professor, ora ao estudante –, mas é sua estrutura que está no movimento de objetivação da intencionalidade pedagógica”.

Diante do exposto, buscou-se responder ao objetivo geral deste trabalho, o qual foi compreender como os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para o processo pedagógico como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Para esse propósito, procurou-se atender aos seguintes objetivos específicos: identificar como os conceitos fundamentais da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para a consolidação dos processos pedagógicos no Ensino Fundamental Anos Iniciais; analisar as pesquisas desenvolvidas sobre a Teoria da Atividade e a Teoria Desenvolvimental, buscando suas contribuições para a análise dos resultados nesta pesquisa; avaliar se processos pedagógicos fundamentados na Teoria da Atividade e na Teoria Desenvolvimental possibilitam a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Os objetivos elaborados para essa pesquisa levaram em consideração o seguinte questionamento: como os conceitos propostos pela Teoria da Atividade e pela Teoria Desenvolvimental podem contribuir para o processo pedagógico como possibilidade de formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico no estudante do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Sabe-se que Leontiev formula o conceito de atividade levando em consideração a concepção de Marx com relação à categoria trabalho, a qual apresenta papel primordial no desenvolvimento do ser humano. Entretanto, o ensino nos Anos Iniciais, subsumido pelos interesses do capital, tem direcionado o trabalho educativo no sentido da alienação, uma vez que o processo pedagógico proposto pela mantenedora se resume a treinamentos, e a tarefa planejada pelo professor não considera os conceitos relacionados à Teoria da Atividade e à Teoria Desenvolvimental como possibilidade para criar necessidade e motivo em relação ao objeto proposto neste estudo. A necessidade e o motivo impulsionam os estudantes na busca de ações e operações que possam auxiliá-los na realização do objeto de estudo, bem como de outras tarefas que conferem os mesmos modos de resolução.

As tarefas planejadas pelos professores não contribuem de maneira efetiva para atuação intencional do processo pedagógico na Zona de Desenvolvimento

Iminente. Ainda existe fragilidade, por parte do professor, quanto à compreensão de qual tarefa de fato possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano e a formação da consciência e da personalidade da pessoa aprendente. Considera-se que as funções psicológicas superiores não são desenvolvidas por meio do acúmulo de informações estáticas, e sim no processo que leva o estudante a desenvolver seu pensamento, permitindo a realização de análises, de abstrações e de sínteses na via do pensamento com relação ao objeto em estudo. Logo, é esse o movimento que possibilita a aproximação da essência do fenômeno.

Por meio da atividade de ensinar é que o professor e o aluno aprendem de maneira recíproca. Trata-se da dialética desenvolvida na atividade como um ato de colaboração constante. Nesse sentido, a tarefa planejada pelo professor como possibilidade de alcançar a Zona de Desenvolvimento Iminente do estudante promove o desenvolvimento da consciência em suas maneiras mais complexas. A formação da personalidade consciente está intencionalmente envolvida no movimento dialético de mediação e contradição, permitindo aproximar o idêntico e o diverso, como possibilidade de desvelar a essência do objeto de estudo, permitindo a aproximação entre o objeto estudado e a realidade circundante.

Entretanto, os dados revelaram que os professores em sala de aula ainda não compreenderam com totalidade o movimento dinâmico de reciprocidade e diversidade existente entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento. Estabelecem com o estudante uma relação de poder e dominação, elaborando contratos pedagógicos e regras a serem seguidas, persuadindo os estudantes a permanecerem calados, passivos e obedientes. Essa privação de autonomia do aluno cerceia sua participação no movimento do desenvolvimento do pensamento teórico.

A pesquisa revelou que as tarefas planejadas pelos professores em sala de aula não propiciaram o autodomínio pelos estudantes de meios ou de instrumentos a serem utilizados, de conceitos científicos ou de recursos que possibilitariam a generalização da ação na realização da tarefa, não lhes permitindo encontrar a regularidade que está na relação entre singular-particular-universal da tarefa realizada.

O processo de análise somente das partes isoladas do objeto estudado não permite o encontro das unidades das partes que apresentam a universalidade do

objeto de estudo. Desse modo, não é possível encontrar a célula que une o singular, particular que vislumbra a essência do objeto como totalidade.

Sabe-se que a formação da Atividade de Estudo está relacionada à atividade de ensinar. Por isso, oportunizar ao professor pensar teoricamente possibilita formar o pensamento teórico no aprendente. Nesse sentido, o processo de formação desenvolvido na presente pesquisa auxiliou os professores a compreenderem parcialmente como planejar e desenvolver tarefas, que possibilitassem a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico no estudante.

Nessa perspectiva, no contexto da Atividade de Estudo, a tarefa de estudo não é um simples exercício que os alunos realizam na aula ou em casa, ela exige uma unidade entre o objetivo da ação de estudo e as condições necessárias para alcançá-lo (Miller, 2022).

Outro aspecto analisado refere-se ao processo de alfabetização. Verificou-se que, contrariando a perspectiva humanizadora, as tarefas analisadas inicialmente não levavam em consideração a criança e suas experiências. Gradativamente os docentes procuraram articular o processo pedagógico, levando em consideração os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidamental. Entretanto, não compreenderam de fato o entrelaçamento entre os processos pedagógicos e os elementos que constituem a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico de acordo com os conceitos das teorias em estudo. Ou seja, os professores não compreenderam que o motivo é o cerne da Atividade de Estudo, surgindo de uma necessidade sentida pela pessoa. Mas a necessidade, em si mesma, não apresenta força para orientar uma atividade, para isso, a pessoa precisa encontrar um objeto, o objeto da necessidade provoca o motivo, o qual impulsiona o sujeito a agir. Essa é uma compreensão necessária por parte dos professores na busca da apropriação gradativa dos elementos necessários à formação da Atividade de Estudo.

Observou-se também a falta de compreensão por parte dos professores com relação ao motivo e ao sentido, visto que o motivo é uma questão ligada ao sentido, que, para a pessoa, tem uma determinada atividade. Desse modo, (Leontiev, 1978, p. 215) ressalta que “[...] o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação”. A possibilidade da formação da Atividade de Estudo

decorre do sentido dessa atividade para o estudante, é preciso criar condições suficientemente possíveis para a formação dos motivos para o estudo.

Foi possível observar, durante o acompanhamento pedagógico, que os motivos que os estudantes apresentavam para estudar eram motivos voltados a objetos externos, uma vez que os professores tornavam-os relevantes, nota ou oferecimento de recompensas, esses motivos externos eram tratados na maioria das vezes em tom de ameaças.

Desse modo, as escolas pesquisadas negligenciam o processo de desenvolvimento do pensamento do estudante. Os professores não compreenderam ainda as ações que ligam o externo ao interno, ou seja, o concreto, o abstrato e o concreto pensado, na via do pensamento do estudante em relação ao objeto estudado.

Notou-se que os professores em sala de aula não criaram situações como possibilidade do surgimento da necessidade nos estudantes em relação à tarefa. As ações desenvolvidas em sala de aula pelos alunos, com relação à resolução das tarefas de estudo, eram orientadas pelos professores, não eram ações criadas pelos estudantes surgidas de uma necessidade. Nesse sentido, Miller (2022, p. 115), apoiando-se em Matveeva, Repkin, Skotarenko (2019), destaca que “A transformação do interesse cognitivo em necessidade cognitiva é a condição fundamental para que haja a passagem do aluno para uma Atividade de Estudo autônoma”. Portanto, os professores desta pesquisa não compreenderam que as ações de estudo somente serão transformadas em operações se estas puderem ser efetivadas.

Os professores abordam o processo de alfabetização de maneira desintegrada, ou seja, não buscam no objeto de estudo a unidade das partes como totalidade, mas sim as partes desvinculadas do todo, primeiramente, ensinando o traçado da letra e os sons das vogais, em seguida, as letras e sílabas e, depois, as palavras, as frases e por último o texto. O objeto de estudo desenvolvido de maneira desintegrada dificulta o encontro com a célula, ou seja, com o princípio geral da atividade, não permitindo encontrar a essência do objeto.

A tarefa planejada pelos professores não permitiu ao aluno o movimento na via do pensamento, seguindo a direção do geral ao particular, uma vez que somente essa maneira de pensar “caracteriza um modo de ação que faz da tarefa de estudo

realizada um caminho de solução não apenas para o caso em questão, mas também para todas as tarefas particulares do mesmo tipo” (Miller, 2022, p. 108). A generalização da ação na tarefa de estudo possibilita ao estudante uma atuação gradativa e autônoma, tanto na solução de tarefas quanto na proposição de novas tarefas a si mesmo.

Em suma, os professores sentiram dificuldade em formular tarefas de estudo envolvendo a resolução de problemas, visto que esse tipo de proposta torna possível o envolvimento dos estudantes na tarefa de estudo, impulsionando-os a pensar a respeito das metas a atingir, ações e operações como possibilidade de reprodução dos conhecimentos na direção da ascensão do pensamento do abstrato ao concreto.

Diante desse contexto, prevalece nas escolas observadas o desenvolvimento do pensamento empírico com relação aos processos pedagógicos. Assim, a diferença que se apresenta entre o desenvolvimento do pensamento empírico e o desenvolvimento do pensamento teórico implica a incapacidade de o pensamento empírico superar os processos de percepção, fundados nas sensações. Os professores apresentam como metodologia de ensino a descrição do objeto de estudo. Sabe-se da importância do ato da descrição, mas não se pode abdicar do método explicativo contido no movimento de transformação do objeto.

A análise dos resultados obtidos revelou que não há compreensão, por parte do professor, a respeito dos níveis de generalização do pensamento, pois, ainda que na idade escolar (Ensino Fundamental Anos Iniciais) a generalização do pensamento do estudante encontra-se no nível elementar, a generalização necessita ser desenvolvida a cada tarefa apresentada, buscando explicar as variadas manifestações particulares impressas nas relações internas que possibilitam a generalização teórica em virtude do objeto de estudo.

A dificuldade dos professores em trabalhar o objeto de estudo, aproximando-o à vida concreta do estudante, não permite à criança criar necessidade e motivo para a realização da tarefa. Nessa perspectiva, Elkonin (2020, p. 161) destaca que “A formação desses motivos é a tarefa principal das séries iniciais do nível fundamental. O futuro da educação depende desses motivos”.

O aluno, para realizar a atividade, precisa conferir a ela sentido pessoal e significado, para, assim, mobilizar ações, meios e instrumentos que possibilitem a

realização e a operacionalização da tarefa, viabilizando a formação da consciência e da personalidade mais integrada.

A atividade de ensino que não contempla a busca da essência do objeto de estudo reforça o desenvolvimento do pensamento empírico e a formação da consciência no âmbito da mediocridade, não permitindo ao sujeito professor e ao sujeito estudante compreenderem a sociedade dividida em classes antagônicas.

Essa não compreensão leva à alienação, o que possibilita a exploração da classe trabalhadora. O mercado capitalista transformou a educação em produto de consumo, obrigando professores e estudantes a utilizarem plataformas digitais de “ensino” como promessa de educação de qualidade. No entanto, professores e alunos sem instrumentos e formação adequada para o uso dessas estruturas seguem vazios, obtendo o empilhamento isolado de conteúdos, professores obrigados a cumprir metas de acesso nas plataformas e estudantes obrigados a realizarem tarefas mecânicas, transformando-os em sujeitos autômatos.

É necessário continuar a resistência contra a barbárie pedagógica e intelectual acometida pelo Estado sobre os filhos da classe trabalhadora, os quais, diante do exposto, têm seus direitos ceifados no que diz respeito a uma educação humanizadora e emancipatória que oportunize a formação da Atividade de Estudo e a formação do pensamento teórico.

Foram momentos difíceis os vividos no chão da escola em meados do ano letivo de 2022, ano em que a pesquisa foi realizada. O bolsonarismo tomava conta do país, destilando ódio, barbárie e a negação da ciência. Por esses momentos e por muitos outros, é que a escola pública democrática e os filhos da classe trabalhadora precisam compreender o seu lugar na sociedade dividida em classes antagônicas. Compreender a célula que permite revelar o princípio geral contido na escola pública democrática como resistência à sociedade dividida em classes desiguais orquestradas pelo capitalismo.

A escola, formatada aos moldes capitalista, não traz em sua essência a necessidade da formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico no estudante, visto que o modelo de escola que almeja desenvolver no aluno a capacidade de pensar com autonomia e criticidade ameaça

os princípios do capital que apresenta a finalidade de manter a educação a seu serviço.

Concorda-se com Ferreira (2023), no sentido de que o processo educativo aparece como: manutenção das desigualdades sociais e econômicas, aumento da individualidade e competitividade, transformando o indivíduo em um vendedor de si mesmo, o qual sente que seu sucesso depende única e exclusivamente de si, responsabilizações verticalizadas de profissionais da educação etc.

A escola, por sua vez, não ensina a criança a estudar e, tampouco, pensar teoricamente, isso porque o professor em sua formação inicial e continuada também não aprendeu a estudar e a pensar teoricamente, o que implica a dificuldade de considerar ações e operações que possibilitem a formação da Atividade de Estudo no estudante.

A conclusão deste trabalho de pesquisa não tem como intenção responsabilizar o professor pela falta de compreensão com relação a quais são as verdadeiras tarefas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante e qual o verdadeiro significado da Atividade de Estudo. Mas é relevante ampliar a discussão no âmbito escolar, a respeito de quais são as ações, as operações, os instrumentos e as condições que viabilizam ao estudante pensar teoricamente.

Uma característica primordial da Atividade de Estudo é que seu fim não se restringe à elemento de mediação de conhecimento, mas a condição de realizar substanciais transformações no psiquismo da pessoa, ou seja, essa atividade consiste na modificação da própria pessoa, alterando sua maneira de agir e de pensar. Para isso, faz-se necessário um processo de formação para os professores com a finalidade de compreenderem quais as tarefas de estudo, as ações, as condições que de fato possibilitem a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico como uma prática revolucionária e transformadora, buscando o pleno desenvolvimento da consciência e da personalidade do estudante.

O estudo realizado por meio do Estado do Conhecimento a respeito das teorias mencionadas contribuiu de maneira substancial para o embasamento teórico e conceitual em todas as etapas desta pesquisa, uma vez que a Teoria da Atividade e a Teoria Desenvolvimental auxiliaram com suas bases teóricas a compreensão da leitura da realidade encontrada nos processos pedagógicos observados, no sentido

de esclarecer qual é o movimento dialético capaz de formar a Atividade de Estudo e o pensamento teórico nos estudantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Por entender a importância deste estudo, é que a pesquisadora se compromete a dar continuidade ao Grupo de Estudo com os professores que participaram da pesquisa, e outros mais que quiserem participar, sendo que, quanto mais professores iniciarem a compreensão do processo de formação da Atividade de Estudo como possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes, mais ampliam-se as possibilidades de uma educação humanizadora e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, P. A. P.; PUENTES, R. V. V. V. Repkin: Contribuições para o Desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1963–2019). **Revista Profissão Docente**, v. 21, n. 46, p. 01-29, 2021.
- ANGELO, A. G. S. **O desenvolvimento do pensamento teórico de professores em um contexto de jogos digitais e das tecnologias de informação e comunicação (TICS)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, p. 175, 2021.
- ARAUJO, J; FREITAS, M.R.O. O Projeto de Lei 5595 e o discurso de ódio: a desconstrução da carreira docente no contexto pandêmico. **Revista D.E.L.T.A.** 2021.
- ARENA, A. P. B. **As crianças precisam aprender as letras primeiro para depois ler um texto?** NAHum-Alfabetização Humanizadora. Boletim n. 15, São Paulo: p. 1-3, 2023. Disponível em: [https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/03/PERIODICO\\_MAR\\_ABR\\_23.pdf](https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/03/PERIODICO_MAR_ABR_23.pdf). Acesso em: 31 dez. 2023.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 1-12, maio/jun/jul/ago. 2005.
- ASBAHR, F. S. F; NASCIMENTO. C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-Cultural. **Revista Psicol. Cienc.** p. 414-427. 2013.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382. 2015.
- BEHRING, E. R. **Fundo Público, Valor e Política Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BIMBATI, A. P. Material para professores do Paraná diferencia ‘mentalidade rica’ e ‘mentalidade pobre’. Uol, São Paulo. 10 fev. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/02/10/material-professores-parana-educacaofinanceira.htm>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e Orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a Ser Respeitada Obrigatoriamente ao Longo das

Etapas e Respectivas Modalidades no Âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

CASTRO, S; ROSSETTO, E; LIMA, S.R. O Desenvolvimento da Consciência Humana: a Mediação dos Signos e o Uso de Instrumentos. **Revista Educere Et Educare**, v. 15, n. 36, p. 1-20, 2020.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHOPINA, J. P. **Psirhologuitcheskie zakonomernosti formirovania i aktualizatsii zoni blijaishego razvitia** [regularidades psicológicas da formação e atualização da zona de desenvolvimento iminente]. Dis, Kand, psikhol. Nauk. Moscou, 2002.

CLARINDO, C. B. S. **Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento**. 2020. 153 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – Marília, 2020.

CLARINDO, C. B. S; MELLO, S. A. A educação infantil e o movimento processual de desenvolvimento da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V; MELLO, S. A. (Orgs). **Atividade de Estudo: Contribuições de Pesquisadores Brasileiros e Estrangeiros – Livro II**. Uberlândia: 2019, p. 319-345.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. *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 – LIVRO I**. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020 [1996], p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: Situação atual e problema de pesquisa. *In*: PUENTES, R. V; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Orgs). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. ELKONIN, V. V. DAVIDOV E V. V. REPKIN – LIVRO I**. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 233-247.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança pequena na fase escolar. *In*: PETROVSKI, A. V (org). **Psicologia Evolutiva y pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1980, p. 79-118.

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

DAVIDOV, V. V. O conceito de Atividade de Estudo dos estudantes. *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 – LIVRO I**. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020 [1981]. p. 189-211.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I.** Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019a, p. 171-173.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *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 – LIVRO I.** 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020 [1996]. p. 169-171.

DAVIDOV, V. V. **Problemas de aprendizagem desenvolvimental.** Experiência de pesquisa prática e teoria. Moscou: Editora Pedagogia, 1986. p. 145-162.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisas da Atividade de Estudo. *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 – LIVRO I.** 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020 [1996]. p. 267-287.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización em La enseñanza.** Tradução de Josélia Euzébio da Rosa. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I.** Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019b, p. 289-300.

DAVIDOV, V. V; MÁRKOVA, A. K. A concepção de Atividade de Estudo dos alunos. *In*: PUENTES, R. V; MELLO, S. A. Organizadores. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros – Livro II.** Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 190-212.

DAVIDOV, V. V; MARKÓVA, A. K. **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. V; MÁRKOVA, A.K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Orgs). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. ELKONIN, V. V. DAVIDOV E V. V. REPKIN – LIVRO I.** 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 189-211.

DAVIDOV, V.V. O que é Atividade de Estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, 1999.

DAVIDOV, Vasili V. **Tipos de generalización em la enseñanza.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

DAVIDOVY, V. V. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky**. S.d.

DAVYDOV, V. 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. Tradução do italiano por José Carlos Libâneo do texto Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky. Studi di Psicologia dell'Educazione, v. 1, 2, 3. Armando, Roma, 1997. Colaboração na revisão da tradução de Lélis Dias Parreira. 1992.

DAVYDOV, V.V. **Tipos de generalização na Instrução**: Problemas lógicos e psicológicos na estruturação dos currículos escolares. Tradução: TELLER, J. Publicado pelo Conselho Nacional de Professores de Matemática, Reston Va, 1990.

DRAGUNOVA, T. V; ELKONIN, D. B. **Peculiaridades evolutivas e individuais de los adolescentes jóvenes**. Moscú. Prosveschenie, 1967.

DUARTE, N. A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Araraquara, ano XXI, v.01, n.71, p.79-115, julho. 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas - SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do adolescente. *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 – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 143-145.

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 – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020 [1989]. p. 157-166.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de estudo. *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 – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. [1989] p. 147-156.

ELKONIN, D. B. **Experimento psicológico na aula experimental**. Questões de psicologia. Moscou, 1960.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. *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 – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 139-141.

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**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. B; DAVIDOV, V.V. **Questões psicológicas da atividade de estudo dos alunos das séries iniciais do nível fundamental**. Moscou: Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. 1962.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFU. **Aproximações e distanciamentos entre Vigotski e Davidov a respeito da formação de conceitos teóricos**. Youtube, 15 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FAUSTINO, R.A.C. **Precarização do trabalho docente**: Plano de Governo e ações para a(des)valorização do professor paranaense (2011-2018). 2022. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/bf172a55-1dba-435f-8705-3e2d3cb920e5/content>. Acesso em: 20 out. 2025.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERREIRA, A. A. **Atividade e Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2023.

FREINET, C. As técnicas Freinet da escola moderna. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 20 out, 2025.

FREITAS, R. A. M. da M. Ensino por Problemas: Uma Abordagem para o Desenvolvimento do Aluno. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 403-418, 2012.

FREITAS, R. A. M. da M. Formação de Conceitos na Aprendizagem Escolar e Atividade de Estudo como Forma Básica para Organização do Ensino. **Educativa**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. Didática Desenvolvimental e Políticas Educacionais para a Escola no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 24, p. 367-387, 2019.

GAZOLI, M. **A formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de Estudo**. Tese de Doutorado. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Marília, p. 236, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, C. A. V. **O Afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2008.

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

KOPNIN, P. V. **Lógica Dialéctica**. México: Grijalbo, 1966.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAVTSOV, G. G; KRAVTSOVA, E. E. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In*: VIGOTSKI, L.S. (Organização e tradução) PRESTES, Z; TUNES, E. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-43.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Z. F. R. G; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 221-237. (Coleção Educação Contemporânea)

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Priscila Marques. São Paulo: Mireveja, 2021.

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**. Tradução Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davidov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 1-21, set/out/nov/dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: DAVIDOV, V.V.; SHUARE, M. (Orgs). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscú: Editorial Progreso, 1987 [1978] p. 274-298.

LONGAREZI, A. M. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. In: MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 257-290. DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p257-290257>

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 143-228.

MALANCHEN, J; ANJOS, R. E. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4, out/dez. 2018.

MAME, O. A. C; MIGUEL, J. C; MILLER, S. A atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum Educ.** v.42, p. 1-13, 2020.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidades e motivação. 2011. 236 p. Tese de (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, 2011.

MARINO FILHO, A. Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico. **Revista Obuchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, v.5, n. 3, p. 675-699, set/dez. 2021.

MARINO FILHO, A. Processo educativo e personalidade: cuidado e superação do sofrimento psicológico. **Revista Santa Maria**, v. 44, p. 01-21, 2019.

MARINO FILHO, A. Significação e envolvimento na atividade de estudo. In: PUENTES, R. V; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria da atividade de estudo Livro II**:

contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 55-72.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. *In*: MARTINS, L.M; ABRANTES, A. A; FACCI, G.D. (Orgs). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Ed. Autores Associados, 2017. p.13-34.

MARX, K.; ENGELS, F. Antologia filosófica. Lisboa: Estampa, 1974.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATVEEVA, N. I.; REPKIN, Vladimir Vladimirovski; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo.** Curitiba: CRV, 2019. p. 331-342.

MELLO, S. A. A questão do meio na Pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, 21(4), p. 727-739, 2010.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política.** Vol, 10. Nº 20, p. (329-343), Jul-Dez, 2010.

MELLO, S. A. Vygotsky e Freinet em diálogo. NAHum-Alfabetização Humanizadora. **Boletim Especial**, São Paulo: p. 8-12, 2023. Disponível em: [https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/12/PERIODICO\\_Homenagem\\_2023-1-1.pdf](https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/12/PERIODICO_Homenagem_2023-1-1.pdf). Acesso em: 31 dez. 2023.

MILLER, S. Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico transformador. **Obutchénie** 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 – p. 598- 610. Uberlândia: 2021.

MILLER, S. Atividade de Estudo: Especificidades e possibilidades educativas. *In*: PUENTES, R. V; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria da atividade de estudo Livro II:** contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 73-95.

MILLER, S. Atividade de Estudo: questões sobre sua formação e desenvolvimento. Educ. Anál. Londrina, v.7, n, 1, p. 100-119, jan/jul. 2022. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/45172/52182>. Acesso em: 21 set. 2025.

MILLER, S; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

NOVACK, G. **Introdução à lógica**. Tradução: Anderson R. Félix. Ediciones Pluma. Argentina, 1976.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Dias de Estudo e Planejamento**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos\\_planejamento/fevereiro2021/estudo\\_planejamento\\_fev2021\\_roteiro2.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro2021/estudo_planejamento_fev2021_roteiro2.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Dias de Estudo e Planejamento**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 16 de setembro 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Dias de Estudo e Planejamento**. Curitiba: SEED, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?search=%21collection4051&k=1ea7f4c4cb>. Acesso em: 15 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Dias de Estudo e Planejamento**. Curitiba: SEED, 2025. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=56134&ext=pdf&k=>>. Acesso em: 15 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Estado. **Dias de Estudo e Planejamento**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco\\_mais\\_aulas\\_](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas_). Acesso em: 16 de setembro de 2021.

PEDRANCINI, V. D. **A organização do ensino de biologia e o desenvolvimento do pensamento conceitual**. 2008. Dissertação – UEM – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 225. 2008.

PINO, A. **As Marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. Brasília, DF: UnB, 2010. 296 p. Tese. Universidade de Brasília. Brasília, 2010.  
PRESTES, Z. R. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa**. Campinas: autores associados, 2012.

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 (org). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. ELKONIN, V. V. DAVIDOV E V. V. REPKIN – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 81-135.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor. *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 – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 31-52.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor. *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 – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 31-52.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e Didática Desenvolvidor: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.

PUENTES, R. V; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. A Atividade de Estudos segundo V.V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. **Ensino em Revistas**, n.3, p. 766-789, v.25, 2018.

PUENTES, R. V; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. ELKONIN, V. V. DAVIDOV E V. V. REPKIN – LIVRO I. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

PUENTES, R. V; LONGAREZI, A. M. Escola e Didática Desenvolvidor: seu campo conceitual na tradição da Teoria histórico-Cultural. **Educação em Revista**, v. 29. 2013.

ROMANOWSKI, P. J; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROMEIRO, I. O; MORETTI, V. D. Partes, medidas e frações equivalentes: o movimento do pensamento teórico de professores que ensinam matemática. **Revista Obutchenie**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p.458-483, mai./ago. 2016.

ROSA, J. E; MORAES, S. P.G.; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. *In*: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 77-92.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **Medo, desamparo e poder sem corpo [Posfácio]**. Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em:

[https://biblio.fflch.usp.br/Safatle\\_VP\\_3145190\\_MedoDesamparoEPoderSemCorpo.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Safatle_VP_3145190_MedoDesamparoEPoderSemCorpo.pdf). Acesso em: 20 out. 2025 [2020].

SANTOS, F. C. F. **Desenvolvimento do pensamento algébrico de professores dos anos iniciais em atividade de ensino**: o pensamento teórico mediado por conceitos algébricos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo. Garulhos, 2020.

SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: Uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural da Atividade**, v.2, n. 2, p. 01-23, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília, SP: Editora: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101.

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília, SP: Editora: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101.

SAVIANI, D. O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotski: a Luta Por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília, SP: Editora: Cultura Acadêmica, 2016. p. 25-36.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SERCONEK, G. C; SFORNI, M. S. F. Teoria do Ensino Desenvolvidor e a organização do ensino dos conceitos de área e de perímetro nos anos iniciais do ensino fundamental. **Eccos Revista Científica**, n. 56, p. 1-16, 2021.

SHVIRIOV, V. S. **Lo teórico y lo empírico en el conocimiento científico**. Playa: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização** – Série Estado Conhecimento. Brasília. MEC/Inep/Comped. 2000.

SOUZA, B. B. **Aprendizado de conceitos teóricos de contabilidade à luz da teoria da aprendizagem desenvolvimental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 104. 2023.

SOUZA, E. M. L. **Ensino-aprendizagem de estatística nos anos iniciais: um estudo à luz da Teoria Desenvolvimental**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

SZYMANSKI, M. L. S; COLUSSI, L. G. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v.28, n. 67, 2019, p.41-61.

TULESKI; CHAVES; LEITE. **Materialismo Histórico-Dialético Como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo, Expressão Popular. 2011.

VEGETTI, M. S. **Aproximações e distanciamentos entre Vigotski e Davidov a respeito da formação de conceitos teóricos**. Plataforma You Tube: Faculdade de Educação – UFU, 15.12.2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8>. Acesso em: 31 dez. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3 ed. Rio de Janeiro, Atlas, 2000.

VIGOSTKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia: organização e [tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**. PRESTES, Z; TUNES, E. (Organização e tradução). São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor. 1996.

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

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

WEISMANN, H. O que ensinam os professores quando ensinam ciências naturais e o que dizem querer ensinar. *In*: WEISMANN, H. **Didática das Ciências Naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 31-55.

ZANELATO, E. **As possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico**: sentidos e significados produzidos pelos adolescentes e jovens do Ensino Médio. 2020. 290 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2020.

## APÊNDICE

### APÊNDICE – A

#### PROFESSORES(AS) DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

|                                                  |
|--------------------------------------------------|
| <b>PLANEJAMENTO DA AULA: ATIVIDADE DE ESTUDO</b> |
|--------------------------------------------------|

|                                |
|--------------------------------|
| Nome da Instituição de Ensino: |
|--------------------------------|

|                           |
|---------------------------|
| Nome da(o) professora(o): |
|---------------------------|

|        |
|--------|
| Turma: |
|--------|

|       |
|-------|
| Data: |
|-------|

|                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organização da aula ministrada durante o acompanhamento pedagógico realizado pela pesquisadora |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                   |
|-------------------|
| Objeto de estudo: |
|-------------------|

|                       |
|-----------------------|
| Necessidade e Motivo: |
|-----------------------|

|                                |
|--------------------------------|
| Modo de generalização da ação: |
|--------------------------------|

**APÊNDICE – B****PROJETO****A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DO  
PENSAMENTO TEÓRICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL -  
ANOS INICIAIS**

Projeto a ser ministrado aos  
Docentes do 1º ao 5º Ano do Ensino  
Fundamental, Anos Iniciais da Rede  
Pública Municipal

**ASSIS CHATEAUBRIAND/PR****2022**

## 1. INTRODUÇÃO

Este projeto apresenta como objetivo principal auxiliar os professores compreenderem os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidora como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico nos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O trabalho de pesquisa organizado por meio desse projeto, justifica-se a importância de o professor assentar sua prática em fundamentos teóricos que possam cimentar sua práxis pedagógica.

Os processos pedagógicos que possibilitam a formação da Atividade de Estudo e o preparo do desenvolvimento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, devem partir de planejamentos pedagógicos que busquem esse propósito. Para isso, o pensar teoricamente não é uma atividade espontânea do estudante, mas sim, uma atividade formada no âmbito da cientificidade e da compreensão pelo aluno do mundo que o cerca. Esse tipo de atividade possibilita ao estudante o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

O grupo estudo permite aos professores compreenderem que o papel da escola não é somente com a base curricular, mais do que isso, é o desenvolvimento da personalidade do estudante

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) sentiu a necessidade de apoiar-se em uma teoria geral da psicologia que atendesse a superação dos dados obtidos empiricamente, bem como, a fragmentação do conhecimento psicológico fundamentado em pressupostos pouco consistentes. Para tanto, fez a seguinte afirmação: “Não quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise na psique” (Duarte, 2000, p. 80).

A Psicologia Histórico Cultural era vista, por Vigotski, não como o surgimento de mais uma corrente psicológica, mas, sim, como a construção de uma psicologia centrada na ciência e, nesse sentido, “Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra de *O capital* de Karl Marx desempenhou para a análise do capitalismo” (Duarte, 2000, p. 80).

A Teoria da Atividade fundamenta a Teoria Desenvolvimental, a qual surgiu na ex-União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, essa teoria desenvolveu-se associada à Psicologia Histórico-Cultural, a partir da qual retoma o conceito de atividade. Os fundamentos primordiais dessa teoria radicam-se nos pressupostos teóricos propostos pelo marxismo, levando em consideração os aspectos histórico-sociais do desenvolvimento das funções psíquicas da criança. Os estudos da tese de Vigotski (1896-1934) e Rubinstein (1889-1960) a respeito do papel da educação e da aprendizagem no desenvolvimento; os princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, principalmente o princípio da unidade entre a psique e a atividade (S.L. Rubinstein e A. N. Leontiev) e a teoria psicológica da atividade de Leontiev foram trabalhos relevantes na construção da base da Teoria Desenvolvimental.

Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) abordava a atividade como método para compreender a natureza social do desenvolvimento da psique humana. Leontiev traz no bojo da Teoria da Atividade a concepção de que o desenvolvimento da criança depende da atividade dos adultos. Sabe-se que na atividade animal (biológica e instintiva), como por exemplo, os símios antropoides utilizam-se de um “pedaço de pau” como instrumento que medeia a sua relação com o objeto. Contudo, existe diferença da atividade animal em relação à atividade humana, no que diz respeito ao uso do instrumento.

O homem pode se utilizar o mesmo instrumento usado pelo símio, “pedaço de pau”, entretanto sua atividade difere da atividade animal, pois está carregada de subjetividade, de finalidade e de intencionalidade (social e cultural), o que por sua vez, concede originalidade à forma especificamente humana e, possibilita a formação da consciência no homem. Nesse sentido, Leontiev (2004, p.81) destaca, “para descobrir a verdadeira diferença entre os instrumentos humanos e os instrumentos animais, devem examinar objetivamente a atividade em que eles tomam parte”.

Os homens guardam uma dada experiência de atividade e conhecimento que é transmitido de geração em geração pela comunicação. Para Leontiev (2004) tanto o trabalho quanto a linguagem são atividades que compreendem nelas o desenvolvimento do psiquismo humano, basta atentar-se para as formas que

envolvem a “estrutura da atividade”, as quais se modificam nas relações coletivas de trabalho.

Puentes, Cardoso e Amorim (2018, p.786) destacam a importância do papel da Atividade de Estudo.

Uma vez que essa atividade,

[...] é a principal teoria desenvolvida no interior do sistema Elkonin-Davidov. Nenhum outro sistema didático elaborou uma proposta teórica e metodológica dessa magnitude. Sua definição, conteúdo e estrutura, bem como as pesquisas experimentais realizadas a esse respeito, revolucionaram a Didática Desenvolvimental na ex-União Soviética, sobretudo, entre as décadas de 1960 e 1990.

Assim sendo, pode-se considerar que toda ação desenvolvida no âmbito escolar se vincula à Atividade de Estudo, uma vez que ela só se torna Atividade de Estudo se definir o conteúdo dos componentes da atividade, se não houver uma transformação real pela criança da atividade e de si mesma, o termo atividade não poderá ser usado (Davidov, 1999).

Dessa maneira, é possível compreender a importância do papel da Atividade de Estudo na esfera escolar. Para isso, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem deve coincidir com a possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico. Nessa perspectiva de estudo o aluno exerce um caráter ativo no processo de aprendizagem.

A ação do professor no processo de ensino-aprendizagem é de substancial importância, o planejamento da tarefa para o estudante deve conter ações, operações, instrumentos que viabilizam o preparo para o desenvolvimento do pensamento de maneira cada vez mais complexa. Nesse sentido, Vigotski (2010) salienta que o professor é o organizador do meio educativo que oferecerá as experiências necessárias para a aprendizagem. O processo educacional deve ser “trilateralmente ativo”, estudante, professor e o meio pedagógico.

O referencial teórico que será utilizado neste projeto parte dos pressupostos da Teoria da Atividade, a qual permite a compreensão do objeto de estudo, levando em consideração as relações entre o singular-particular universal, as quais permitem análises e abstrações que se aproximem do conhecimento em sua totalidade. Kosik (1976) destaca que a essência do fenômeno não se expressa em sua

‘pseudoconcreticidade’ (concreticidade que se revela na aparência), não se mostra de modo imediato, mas sim, através do desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas basilares.

No que diz respeito à execução desse projeto, desenvolver-se-á uma pesquisa de campo amparada nos escritos de autores da Teoria Histórico-Cultural, como L. S. Vigotski (1896-1934), em autores da Teoria Desenvolvimental, D. B. Elkonin (1904-1984) e V.V. Davidov (1930-1998) e no autor da Teoria da Atividade A. N. Leontiev (1903-1979).

## **1. METODOLOGIA**

No que diz respeito à execução desse projeto, desenvolveremos o trabalho por meio de Grupo de Estudo organizado e ministrado pela pesquisadora. O Grupo de Estudo terá como componentes os professores de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que ministram aulas nas escolas A e B, da Rede Pública de um município localizado ao oeste do Estado paranaense. Vale Ressaltar que escolas A e B são nomeadas de maneira fictícia.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010) a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual procura-se uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Um dos passos da pesquisa está ancorado por meio deste projeto, que organizou um grupo de estudo para ser desenvolvido com os professores do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental das escolas A e B, que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino. Planejou-se um cronograma de estudos com 16 encontros ministrados pela pesquisadora duas vezes ao mês, totalizando 64 horas de trabalho com os docentes, nos quais serão trabalhados conteúdos que abordam a compreensão do que seja a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria Desenvolvimental e Teoria da Atividade.

O grupo de estudo irá trabalhar com seis professores, sendo 4 professores da escola B e dois professores da escola A.

Os conteúdos que serão ministrados pela pesquisadora ao grupo de professores deverão permear a possibilidade de os professores compreenderem qual

é a tarefa de estudo que possibilita a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Apresenta-se o Plano de Trabalho com os conteúdos que serão ministrados pela pesquisadora ao grupo de professores.

| PLANO DE TRABALHO     |                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Data                  | Atividade                                                                                                                | Referências                                                                                                                                                                                                                  |
| 1º semana de agosto   | Os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Pública Municipal.        | AMOP. Pressupostos Filosóficos, Psicológicos, Pedagógicos e Legais. <b>Currículo Básico para a Escola Pública Municipal. Educação Infantil e Ensino Fundamental</b> (anos iniciais): Cascavel. Ed. do autor, 2020. p. 43-75. |
| 2º semana de agosto   | Os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Pública Municipal.        | AMOP. Pressupostos Filosóficos, Psicológicos, Pedagógicos e Legais. <b>Currículo Básico para a Escola Pública Municipal. Educação Infantil e Ensino Fundamental</b> (anos iniciais): Cascavel. Ed. do autor, 2020. p. 43-75. |
| 3º semana de agosto   | A instrução que realmente guia o desenvolvimento e o problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. | VIGOTSKI, L. S. <b>Psicologia, Educação e Desenvolvimento</b> . Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 1 Ed. 2021. p. 24-41 / p. 143-174 / 241 e 268.                       |
| 4ª semana de agosto   | A instrução que realmente guia o desenvolvimento e o problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. | VIGOTSKI, L. S. <b>Psicologia, Educação e Desenvolvimento</b> . Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 1 Ed. 2021. p. 24-41 / p. 143-174 / 241 e 268.                       |
| 1ª semana de setembro | A instrução que realmente guia o desenvolvimento e o problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. | VIGOTSKI, L. S. <b>Psicologia, Educação e Desenvolvimento</b> . Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 1 Ed. 2021. p. 24-41 / p. 143-174 / 241 e 268.                       |

|                       |                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2ª semana de setembro | Compreensão do verdadeiro significado da instrução                  | PRESTES, Z. <b>Quando não é quase a mesma coisa.</b> Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil/Zoia Prestes. Campinas, SP: Autores Associados, 1 Ed. 2012. p. 218-225                                                                                                                                                                            |
| 3ª semana de setembro | Desenvolvimento da psique (ações e operações).                      | LEONTIEV, A.N. Uma Contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil. <i>In: VIGOTSKI, L. S, LURIA, A. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento Aprendizagem.</i> São Paulo: Ícone, 11. ed, 2012.p.59-84.                                                                                                                                   |
| 4ª semana de setembro | Desenvolvimento da psique (ações e operações).                      | LEONTIEV, A.N. Uma Contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil. <i>In: VIGOTSKI, L. S, LURIA, A. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento Aprendizagem.</i> São Paulo: Ícone, 11. ed, 2012.p.59-84.                                                                                                                                   |
| 1ª semana de outubro  | Estudo relacionado a formação de Estudo e o pensamento teórico.     | ELKONIN, D.B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. <i>In: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I.</i> Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 139-141.     |
| 2ª semana de outubro  | Estudo relacionado a formação de Estudo e o pensamento teórico.     | ELKONIN, D.B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. <i>In: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I.</i> Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 143-145.                 |
| 3ª semana de outubro  | Estudo referente a construção da estrutura da Atividade de Estudo.  | ELKONIN, D.B. Estrutura da Atividade de Estudo. <i>In: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I.</i> Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 147-156.                                      |
| 4ª semana de outubro  | Estudo referente a construção da estrutura da Atividade de Estudo.  | ELKONIN, D.B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. <i>In: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I.</i> Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 157-166.                         |
| 1ª semana de novembro | Componentes estruturais mais importantes e o conceito de atividade. | DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. <i>In: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I.</i> Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 169-171. |
| 3ª semana de novembro | Características do período inicial da vida escolar da criança.      | DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. <i>In: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I.</i> Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 173-188.                                  |
| 1ª semana de dezembro | A conexão interna entre Atividade de Estudo e o                     | DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. <i>In: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin –</i>                                                                                                                   |

|  |                       |                                                                                                 |  |
|--|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | conhecimento teórico. | <b>Livro I.</b> Curitiba: 2. ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 213-229. |  |
|--|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

## 2. PROBLEMA

Considerando os estudos em Vigotski, Davidov, Elkonin e Leontiev pautados na Teoria Histórico-Cultural, entende-se a necessidade da compreensão do desenvolvimento psíquico da criança, bem como a importância da Atividade de Estudo organizada pelo professor no âmbito escolar.

A plena Atividade de Estudo necessita ser organizada corretamente, uma vez que, a criança irá apropriar-se do material mediado pelo professor sob a forma de Atividade de Estudo, somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal apropriação.

As necessidades e os motivos educacionais guiam a criança em direção da aquisição do conhecimento, quando a criança demonstra compreensão em relação ao material apresentado, para além das manifestações externas. Davidov (1999, p. 02) ressalta que “o aluno da escola tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, como fim de observar suas interligações”.

Por esse motivo, a escola necessariamente deve ministrar suas aulas, demonstrando nelas a intencionalidade no desempenho do desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que tal desenvolvimento só ocorre mediante a processo organizado e estruturado pedagogicamente para essa finalidade.

A formação da dialética no pensamento não se constitui em qualquer processo de instrução e, nem se efetiva em qualquer mediação. O pensamento por conceito só ocorre no âmbito da Atividade de Estudo, à medida em que o aluno se apropria do material ministrado pelo professor e, esta apropriação reestrutura o próprio modo de pensar do estudante, nesse sentido, a atividade guia o desenvolvimento das funções psíquicas na esfera do pensamento teórico.

Para isso, o professor necessita compreender a função da Atividade de Estudo no desenvolvimento da psique humana, sabendo que não é qualquer atividade que promove a formação do pensamento por conceitos científicos. No

entanto, a carência de formação para professores com essa base teórica, a falta de organização e respeito ao trabalho pedagógico por parte das políticas públicas educacionais, dificultam o desenvolvimento do trabalho docente, no sentido de implementar uma prática transformadora dos sujeitos aprendentes.

Nessa perspectiva, esse projeto aborda a seguinte questão: os professores conhecendo os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental contribuem para formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico dos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

## **OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GERAL**

- Auxiliar os professores compreenderem os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvimental como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico nos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Acompanhar se as tarefas planejadas pelos professores possibilitavam a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes.
- b) Avaliar junto aos professores sua compreensão sobre a importância da formação da Atividade de Estudo e a possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico.

## **3. JUSTIFICATIVA**

A implementação desse projeto junto aos professores do Ensino Fundamental das escolas A e B da Rede Pública Municipal, apresenta a finalidade de aproximar os

docentes da importância de compreender quais são os processos pedagógicos que possibilitam a formação Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Sabe-se que historicamente, o processo de formação inicial e continuada dos professores têm permanecido à margem das políticas públicas educacionais, ampliando as lacunas que distanciam professores e estudantes do conhecimento científico, permitindo a fragilização da práxis docente, a qual nessa esteira, fragiliza a formação do pensamento teórico dos estudantes.

A prática docente deve articular-se à teoria de maneira recíproca para que ambas possam cimentar a práxis, no sentido de transformar a ação docente e a mesma transformar a atitudes dos alunos em relação ao material de estudo e a si próprio. Para isso, o professor necessita compreender o processo que medeia a instrução escolar, o verdadeiro papel da Atividade de Estudo e a sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano. Nessa perspectiva, Vigotski (2021, p. 174) destaca que

[...] é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento. [...] Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. Não se pode inculcar na criança, no sentido direto da palavra, quaisquer ideias novas, ignorando os processos de desenvolvimento. [...] Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados.

O excerto citado esclarece e afirma a necessidade de o professor compreender a organização da atividade mediada no processo de instrução, a qual possibilita o desenvolvimento da zona iminente do estudante, no sentido de criar novas formações psíquicas. Sabe-se que o desenvolvimento do pensamento em suas formas internas somente ocorre por meio de processos pedagógicos estruturados e organizados para tal. Nessa direção, Davidov (1981, p. 197) cita Elkonin (1974, p.45) que robustece a importância da Atividade de Estudo, uma vez que

O resultado da Atividade de Estudo, no decorrer do qual ocorre a assimilação de conceitos científicos, é a transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento. Podemos dizer que essa mudança é a aquisição, por parte da criança, de novas habilidades, ou seja, novos modos de ação com os conceitos científicos. **A atividade de estudo é, em primeiro lugar, aquela**

**atividade cujo produto são as transformações que o aluno provoca em si mesmo.** Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação. Esta é a sua principal característica (grifos nossos).

Dessa maneira, destaca-se a relevância da Atividade de Estudo na vida do escolar, a qual dispõe da assimilação dos modos generalizados de ação, na busca dos conceitos mais elaborados e, sobre essa essência ocorre na criança o desenvolvimento das neoformações psíquicas em suas formas mais complexas, quer dizer, a Atividade de Estudo no ápice da sua função, promove o desenvolvimento do psiquismo da criança, permitindo por meio da apropriação dos conceitos científicos a reestruturação do próprio modo de pensar do estudante e, nessa esteira a formação do pensamento teórico, o qual caracteriza como um método de ascensão do pensamento abstrato ao concreto pensado.

Miller (2021, p. 599) destaca que a atividade de estudo, é a atividade que orienta as principais mudanças que acontecem no desenvolvimento da criança em idade escolar, apresenta peculiaridades que a distingue das outras tarefas próprias que compõem o universo infantil. Explica que

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 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 (grifos nossos).

Diante disso, evidencia-se a necessidade de o professor compreender a diferença entre Atividade de Estudo e trabalho escolar, uma vez que somente a Atividade de Estudo apresenta possibilidade de modificar a forma de pensamento do sujeito, ou seja, a Atividade de Estudo tem como função substancial a promoção do pensamento teórico e a formação da consciência e da personalidade.

#### 4. REFERENCIAL TEÓRICO

Lev Semionovitch Vigotski (1896 -1934) nasceu em Orsha, uma cidade pequena perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia. Filho de uma culta família Judia. Vigotski sempre dedicou-se aos estudos.

A Psicologia Histórico-Cultural é a teoria criada por Vigotski, com o propósito de trabalhar o desenvolvimento do psiquismo humano.

Vigotski defende uma visão histórico-cultural do homem e de seu desenvolvimento. Diferentemente de outras abordagens, a teoria criada por ele parte do pressuposto de que o homem se desenvolve desde o nascimento, a partir das interações que estabelece com seu meio cultural e o com o outro, apropriando da cultura humana ao mesmo tempo em que a produz. Ou seja, para Vigotski o homem se desenvolve como ser humano ao transformar-se de ser biológico em ser sociocultural. Vivenciou os turbulentos anos de Revolução Socialista Russa e dedicou-se especialmente aos estudos da Arte, do desenvolvimento humano, da educação e da psicologia. Ele rompe com as visões deterministas do desenvolvimento do psiquismo do homem.

Após sua morte, suas ideias foram repudiadas pelo governo soviético e suas obras foram proibidas na União Soviética, entre 1936 e 1958, durante a censura do regime stalinista. Em consequência, seu livro *Pensamento e Linguagem* foi lançado no Brasil somente em 1962 e *A Formação Social da Mente*, foi lançado em 1984. Vigotski faleceu em Moscou, Rússia, no dia 11 de junho de 1934.

Vasili Vasilievich Davidov (1920-1998) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) trabalharam juntos na construção da Teoria Desenvolvimental. Os filósofos medievais contribuíram para o surgimento da teoria da atividade, mas a origem dessa teoria radica na filosofia clássica alemã, especialmente com Hegel.

Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820-1895) estudiosos da filosofia de Hegel adotaram o conceito de atividade que apresenta em suas raízes o caráter filosófico. Marx ainda era pouco conhecido no final do XIX e início do século XX. Na União Soviética início da década de 1930 muitos teóricos com formação consistente, entre eles Rubinstein e Leontiev, iniciaram um denso trabalho a respeito do conceito de atividade. Além da interpretação filosófica acerca desse conceito incluíram também a interpretação psicológica e pedagógica, nesse sentido, sem a compreensão

filosófica e psicológica do conceito de atividade é impossível compreender o que é Atividade de Estudo.

De acordo com Davidov (1996, p. 250) “o termo ‘Ta: tigkeit’, que foi amplamente utilizado por Hegel, é realmente uma atividade, uma vez que nem todas as atuações de uma pessoa podem ser chamadas de atividade”. Somente caracteriza-se atividade a ação relacionada a transformação do objeto, bem como a transformação da realidade que circunda a vida da pessoa. Nesse sentido, Davidov (1996, p 250) destaca que “Onde há uma transformação significativa da situação, do objeto e a criação de algo novo – somente neste caso essa ação humana pode ser chamada de atividade”.

Não são todas ações associadas ao cotidiano e aos hábitos do sujeito que promovem transformação ativa da realidade social circundante e, por isso, não podem ser consideradas atividade, essa compreensão é muito importante na perspectiva do entendimento do que seja a verdadeira Atividade de Estudo.

O conceito da Atividade de Estudo surgiu com a colaboração de Daniil Borisovich Elkonin, no final dos anos 1950, Davidov e Elkonin motivaram descobrir como era a aprendizagem dos estudantes na escola. Seguiram analisando, relatando como era a abordagem da Atividade de Estudo no cotidiano escolar, uma vez que as crianças aprendiam coisas novas, no entanto, tal aprendizagem não servia para guiar a transformação significativa do material estudado.

Criaram escolas experimentais que serviram de laboratórios de pesquisas intencionando a descoberta a respeito da Atividade de Estudo e o seu conteúdo. Por volta de 15 anos de muito estudo e pesquisa descobriram que ainda teriam muito o que aprender a respeito do que seja de fato a Atividade de Estudo, nesse preâmbulo começaram a compreender o que poderia ser caracterizado como aprendizagem desenvolvimental.

Davidov (1996) destaca a existência de apenas um sistema de aprendizagem desenvolvimental, esse articulado com Vigotski, Leontiev e Elkonin, o qual leva em consideração a Atividade de Estudo. Vigotski criou um conceito cultural e histórico a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, enquanto Leontiev se ateu em desenvolver uma teoria psicológica geral da atividade. Nessa perspectiva, apenas dois seguidores de Vigotski, Leontiev e Elkonin afirmam que os fundamentos de sua

compreensão acerca da aprendizagem desenvolvimental é o conceito da Atividade Estudo.

A Teoria Desenvolvimental demonstrou-se preocupada com o processo de ensino-aprendizagem existente nas escolas de massas (pública), a qual tinha como finalidade transferir aos alunos habilidades elementares de ler, escrever e contar. Davidov (1996, p. 253) ressalta o formato de uma educação dualista, uma vez que, “nos ginásios, as pessoas foram ensinadas de forma diferente do que nas escolas de massa. Deve-se ter em mente que poucas crianças foram ensinadas em ginásios, e as que foram eram principalmente de classes privilegiadas [...]”.

Diante do exposto, nota-se que a educação sempre esteve voltada a um complexo sistema de dualidade, quer dizer, de acordo com a classe social do sujeito é o tipo de educação que ele recebe. Esse formato educacional converge com o sistema educacional brasileiro, o qual historicamente e, nos dias atuais apresenta nitidamente uma escola para o rico e uma escola para o pobre e, a cada reformulação curricular reforçam com mais tenacidade esse dualismo. Os motivos que robustecem a dual situação escolar não são para nós estranhos ou desconhecidos, é a maneira pela qual o capital consegue sustentar a ascensão da propriedade privada, nesse caso a educação perde a sua essência na transformação da sociedade.

Nessa lógica, a Teoria Tradicional, mesmo com outras nomenclaturas descritas no Projeto Político Pedagógico da escola se perpetua no sistema de ensino. A Atividade de Estudo projetada em todos os seus elementos, passa a ser para a elite construtiva do sistema educacional dual uma ameaça, visto que desenvolver o pensamento teórico do sujeito, possibilita a ele a compreensão da concepção de educação fundada pelo poder e suas verdadeiras intenções.

A Atividade de Estudo no processo da educação escolar permite a transformação do sujeito, levando em consideração o seu modo de pensar e agir na sociedade. Por isso, a educação vigente define e estrutura modelos educacionais que não possibilita a formação consciente do pensamento do indivíduo, essa maneira de pensar pode comprometer negativamente a escalada da sociedade privada.

Ao longo processo de adoção e aperfeiçoamento da Teoria Desenvolvimental, alguns problemas foram enfrentados, um deles é a falta de fontes bibliográficas sobre a temática. As traduções realizadas por terceiros podem dominar a língua, mas nem

sempre domina também a teoria. Nessa perspectiva, Puentes, Cardoso e Amorim (2020, p. 32) enfatizam que

[...] o enorme distanciamento espacial, temporal, histórico, político, cultural e educacional que existe entre o modelo de sociedade que conhecemos e a sociedade que caracterizou o período soviético que se pesquisa; o enorme desafio que representa o diálogo com interlocutores diretos que não estão mais fisicamente presentes, o que compromete a comunicação, a compreensão da teoria e impõe a necessidade da interlocução com fontes indiretas.

O fragmento deixa em evidência os problemas de tradução e suas consequências para o desenvolvimento da teoria no Brasil, bem como os desafios enfrentados com a Didática.

Alexei Nikolaievich Leontiev nasceu em 1903, em Moscou e faleceu em 1979 na mesma cidade, capital da Rússia. A Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev, justifica que o homem se desenvolve perante à necessidade de se relacionar com o meio que o circunda para de alguma maneira satisfazer a necessidade pessoal.

A apropriação do saber implica o desenvolvimento das funções psíquicas, a qual transforma a atividade externa em interna. De acordo com essa teoria, a aprendizagem se caracteriza como uma atividade humana motivada por um objetivo.

A atividade humana é mediada e sua função primordial está articulada com o instrumento de sua realização, para isso, a consciência somente reconhece a qualidade dos objetos se neles encontrar significado e sentido pessoal adquiridos ao longo das experiências de vida. Nessa perspectiva, Marino Filho (2011, p. 59) reforça sobre

[...] a importância dos significados na orientação da conduta humana decorre que o indivíduo não é guiado diretamente pela configuração do material com o qual trabalha. Além disso, a motivação inclui a própria fala do adulto (mediador) e a personalidade da criança. Assim, o estabelecimento na consciência da criança quanto ao que ela realiza depende da apropriação de significados intencionalmente elaborados, que lhe permita identificar no objeto (motivo da atividade) as suas características peculiares que conduzem a criança a uma determinada forma de relação produtiva com ele.

De acordo com o fragmento citado, compreende-se que a necessidade e o motivo são partes de um processo mediado pela linguagem (signos) e pela produção de significados na prática social, uma vez que os significados apropriados

historicamente pelo ser humano possibilita a ele compreensão do motivo da realização de tal atividade. Por isso, na sala de aula, além dos conteúdos curriculares, existe a necessidade de o professor criar a necessidade, produzir sentido para a realização da Atividade de Estudo, pois a partir do momento em que a criança se reconhece na atividade, essa passa a fazer parte do seu desenvolvimento psíquico interno.

Leontiev (2004) defende uma concepção histórico-cultural a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, no qual seus estudos consideram o desenvolvimento da psique humana, sob uma base marxista, a qual entende a origem da linguagem e da consciência humana arraigadas no processo de trabalho e no fabrico dos instrumentos.

Leontiev (1982) destaca que a atividade do sujeito está diretamente ligada à vida social. De acordo com o autor as relações sociais e a atividade humana se formam e se constituem, levando em consideração a vida concreta do sujeito e o lugar que este ocupa na sociedade dividida em classes antagônicas.

Para Leontiev, as atividades dos indivíduos representam as relações sociais e culturais vividas por eles, formam-se subjetivamente na medida em que esse sujeito se envolve nas práticas sociais, apropriando-se de suas significações e sentidos. Nessa lógica, a necessidade e o motivo são características importantes, no que diz respeito à realização da atividade pela criança, a qual depende dos sentidos e significados apropriados por ela culturalmente no decorrer da vida concreta.

Para reforçar a importância do motivo para a realização ou não de uma atividade, Gomes (2008) destaca que o querer e o desejar vêm em consequência do conhecimento do objeto, portanto esse desejo não é livre. Quer dizer, o motivo (interesse) é estabelecido primeiro socialmente e, depois transferido para o individual, por isso, a mediação é categoria principal na concepção dos sentidos e significados que constituem os motivos para tal atividade. Sabe-se que na Teoria Histórico-Cultural a consciência do homem é constituída de acordo com a realização das atividades que ocorrem cotidianamente na vida o sujeito. De acordo com Marx (1998), a matéria determina a consciência e não ao contrário.

Nessa perspectiva, é possível compreender que o desenvolvimento do psiquismo humano não cursa um caminho natural e o desenvolvimento das funções psíquicas não ocorre por meio de manifestações internas já estabelecidas. O

desenvolvimento psíquico se constitui na relação que a criança engendra com o mundo circundante, por meio da atividade. Nesse sentido, a vida concreta da criança, e o lugar ocupado por ela nas relações humanas são princípios determinantes no desenvolvimento de sua subjetividade.

Em razão disso, a atividade da criança estabelecida em suas relações concretas de vida, permite o desenvolvimento do seu psiquismo de maneira cada vez mais complexa. Em cada período a atividade guia o desenvolvimento infantil, possibilitando-lhe o salto qualitativo das funções, considerando que cada etapa apresenta seu período propício no âmbito do desenvolvimento da consciência.

## **5. PARTICIPANTES**

São os professores do 1º ao 5º Ano das escolas A e B da Rede Pública do município localizado ao oeste do Estado do Paraná. Totalizando aproximadamente seis participantes (professores) e 145 (estudantes).

O participante será submetido a uma entrevista semiestruturada, por meio de um formulário composto por 09 questões, aplicada de maneira presencial. Os professores sujeitos da pesquisa irão acompanhar seus estudantes por meio do “(Planejamento da aula: Atividade de Estudo - Apêndice A” e a pesquisadora acompanhará as atividades ministradas pelos professores aos alunos na disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula, por meio do roteiro de observação, Apêndice C. As observações coletadas serão discutidas no Grupo de Estudo com os professores, em formato presencial.

Caso a pesquisa cause a algum participante nervosismo, ansiedade e até algum mal-estar poderá ser interrompida e serão tomadas as medidas cabíveis para que sua segurança e saúde sejam restauradas, por meio de contatos com seus familiares, e se for necessário solicitando atendimento médico.

Se o participante precisar informar algum fato decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar as pesquisadoras, ele poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP).

## **INSTRUMENTOS**

O projeto foi desenvolvido por meio de um cronograma que será organizado em uma tabela, colocando em sequência os textos para o estudo e as datas para realização dos encontros.

Os textos para o estudo serão encaminhados por e-mail aos participantes, para que possam realizar uma leitura prévia dos mesmos, os quais a pesquisadora fará a mediação dos conteúdos de maneira coletiva ao grupo.

Os estudos tiveram como objetivo auxiliar os professores compreenderem os conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidora como possibilidade para a formação da Atividade de Estudo e do pensamento teórico nos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

## **6. RESULTADOS ESPERADOS**

Diante da realização do presente projeto no âmbito escolar, espera-se ter clareza da compreensão por parte do professor dos conceitos da Teoria da Atividade e da Teoria Desenvolvidora que podem contribuir para a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O resultado desse trabalho busca a transformação no modo de pensar e de agir dos professores, bem como dos alunos, na perspectiva de apropriação dos modos de ação generalizadas na realização da atividade, a qual permite buscar em relação ao objeto de estudo, as análises e abstrações como possibilidade de formação do pensamento teórico.

Espera-se que o professor compreenda a importância do planejamento docente, viabilizando por meio da tarefa de estudo o desenvolvimento da zona iminente do estudante, na perspectiva de promover a formação do pensamento teórico. Essa maneira de pensar permite ao estudante o pensamento autônomo, que pode auxiliá-lo na compreensão das relações sociais, culturais, econômicas, existentes no mundo que o cerca, esse tipo de desenvolvimento na maneira de pensar desenvolve também sua consciência e sua personalidade.

## 7. REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V.V. **O que é Atividade de Estudo**. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I**. Curitiba: 2. Ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 169-171.

DAVIDOV, V.V; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V, CARDOSO, C. G. C, AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I**. Curitiba: 2. Ed. CRV, 2020 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020. p. 189-208.

ESPINOSA, B. – Ética demonstrada à maneira dos geômetras. *In*: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

GOMES, C. A. V. **O Afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. 170 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência, personalidade**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

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

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. [Tradutor Rubens Eduardo Frias]. 2 ed. São Paulo: centaur, 2004.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidades e motivação**. 2011. 236 p. Tese de (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Marília, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. [Tradução e Introdução Florestan Fernandes]. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2 ed. 2008.

MILLER, S. **Atividade de estudo e prática docente: entre a teoria e a prática, a busca de caminhos possíveis para um processo pedagógico transformador** (org). 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 – p. 598- 610. Uberlândia: Edufu, 2021

PUENTES, R. V; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. **A Atividade de Estudos segundo V.V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade**. Ensino em Revistas, n.3, p. 766-789, v.25, set./dez./2018

PUENTES, R. V; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. ELKONIN, V. V. DAVIDOV E V. V. REPKIN – LIVRO I**. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

PRESTES, Z. R. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa**. Campinas: autores associados, 2012.

SHVIRIOV, V. S. **Lo teórico y lo empírico en el conocimiento científico**. Playa: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

TULESKI, S. C; CHAVES, M; LEITE, H. A. **Materialismo Histórico-Dialético Como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá, Eduem. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

**APÊNDICE - C****ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO****PARTE A - OBSERVAÇÃO (atividade do estudante)**

|                                                                                              |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Nome da Instituição de Ensino:<br><br>Nome da (o) professora (or)<br><br>Turma:<br><br>Data: |  |
| Tarefa de Estudo                                                                             |  |
| Modos de Generalização da Ação                                                               |  |
| Operação                                                                                     |  |

**PARTE B – OBSERVAÇÃO (atividade do professor)**

|                                                 |  |
|-------------------------------------------------|--|
| Mediação da Atividade de Estudo                 |  |
| Avaliação da zona de desenvolvimento iminente   |  |
| Avaliação Desenvolvimento do Pensamento Teórico |  |

## APÊNDICE – D

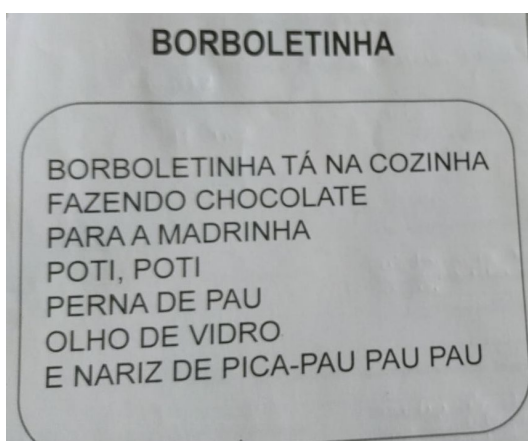
### PARTE DOS RESULTADOS

Com o cuidado de não apresentar uma leitura cansativa ao leitor, transferiu-se parte dos acompanhamentos pedagógicos e sínteses dos resultados realizados nas escolas A e B para o “Parte dos Resultados, Apêndice D”

No segundo acompanhamento pedagógico realizado na sala de aula do 1º Ano, escola B, com a presença de 20 estudantes, a professora regente mediu a tarefa de estudo realizando a leitura e cantiga da música Borboletinha, em seguida contaram as palavras que formavam a letra da música e contaram também os espaços entre as palavras.

Nota-se que somente poucos alunos que já dominavam o processo de leitura de algumas palavras realizaram a leitura da música, os demais continuaram produzindo com a boca sons aleatórios, como se fosse a leitura da música.

#### Tarefa 2 ministrada pela professora 1º Ano escola B - EF



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Atividade de Estudo é um processo de assimilação de acordo com todos os componentes da atividade – necessidades, motivos, tarefas, ações e operações (Davidov, 1996). No entanto, o que se percebeu no desenvolvimento dessa aula é que o estudante não tomou consciência do objeto de estudo, a mediação realizada pela

professora não operacionalizou a ação da leitura e a formação de generalizações, a mediação ocorreu no âmbito da aparência do objeto de estudo.

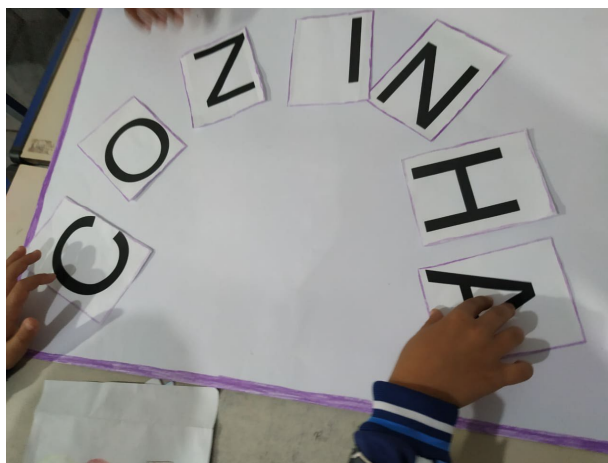
Consequentemente, os estudantes que já haviam se apropriado das condições necessárias para a leitura, realizaram a leitura de algumas palavras, os demais estudantes que ainda não identificavam as palavras, continuaram sem nenhuma mediação que pudesse possibilitar a criação da necessidade em relação ao objeto de estudo, ou seja a não criação do motivo não permitiu criar o objetivo em relação à leitura das palavras cantadas na música. Diante do exposto, a professora não propôs nenhuma ação que pudesse alcançar o objeto. A docente não perguntou aos estudantes qual música gostavam de cantar, ou qualquer outro direcionamento que pudesse colocar em pauta a necessidade do estudante em relação a aula ministrada.

Nesse sentido, a atividade humana relaciona-se com a consciência, a qual se radica nas relações sociais. Assim, não basta ao homem ter necessidade de objetos que atendam a essas necessidades. Deve haver motivo para conduzir a atividade relativa à necessidade do objeto. Vale ressaltar, que os motivos são construídos socialmente. Da mesma maneira, nossas necessidades não são construídas apenas biologicamente, mas sim histórica e socialmente. Isso explica, a importância de que a mediação em sala de aula, leve em consideração a realidade do estudante, uma vez que o objeto de estudo só lhe será necessário, se a tarefa proposta pelo professor, realizar nexos com as significações construídas socialmente, de acordo com a vida concreta do aluno. Por isso, a mediação do conteúdo não parte tal qual proposta no currículo escolar, na apostila, ou no caderno pedagógico, mas sim, considerando a realidade que circunda as vivências do estudante, sem perder de vista a cientificidade.

O acompanhamento pedagógico realizado durante a referida aula, confirmou que não havia um planejamento articulado entre as ações que possibilitam a formação da Atividade de Estudo no aluno, levando em consideração a articulação do ensino com o processo de desenvolvimento do psiquismo de maneira mais complexa. De acordo com Vigotski (1996), o processo de ensino-aprendizagem é um “momento internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento”, no qual aparece a “função psíquica superior” um processo que orienta e estimula outros processos internos de desenvolvimento. O desenvolvimento humano se produz mediante a formação dessas conexões.

No segundo acompanhamento pedagógico realizado no 3º Ano, escola A, o professor retomou a montagem das palavras formando cartazes, cada grupo tinha uma palavra para montar no cartaz, as palavras constituem a música borboletinha.

**Tarefa 2 ministrada pelo professor 3º Ano escola A - EF**

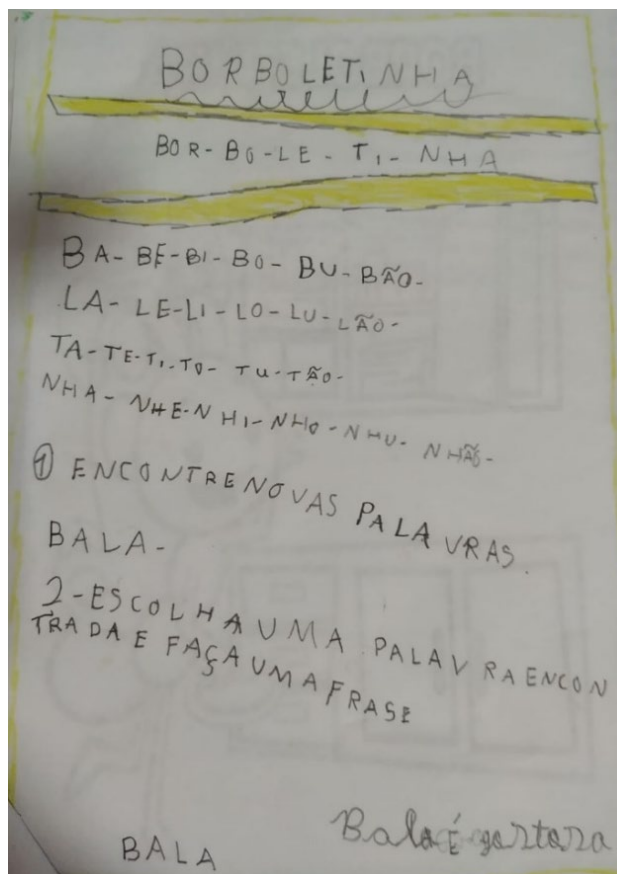


Fonte: Arquivo da pesquisadora

No terceiro encontro realizado no 3º Ano do Ensino Fundamental na escola A, o professor deu continuidade na aula anterior que tratava da montagem dos cartazes com as palavras que constituem a letra da música “Borboletinha está na cozinha”.

Nessa aula o professor propôs aos estudantes separar as sílabas da palavra borboletinha e, em seguida escrever a família silábica das letras: B, L, T e NH. Após esse momento solicitou às crianças que escrevessem palavras iniciadas com a letra B de borboleta e, em seguida, escolher uma palavra já descrita pelo aluno e escrever uma frase.

### Tarefa 3 apresentada pelo professor 3º Ano escola A - EF



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diante do contexto, surgem os questionamentos: mas como a criança vai ler se não conhece o código? Não é preciso primeiro ensinar as vogais e as letras? Resposta: Não! Passo a explicar esse não tão categórico, porque as respostas para tudo na vida são sempre complexas. É preciso entender que não existe uma ordem hierárquica dos conhecimentos a serem apropriados, envolvendo o ato de ler.

Os métodos de alfabetização usados na escola tradicional elegeram como único critério para esse processo conhecer o código. Ajustando a terminologia para concepção proposta por Vigotski, conhecer os caracteres usados na linguagem escrita é fundamental, mas não é o único saber a ser apropriado. Na verdade, é preciso ensinar tudo junto e misturado: os caracteres que compõem a linguagem escrita, a sintaxe que emerge os enunciados, não das frases que repousam mortas na mesa de autópsia da gramática, mas dos enunciados vivos, que dizem aquilo que a criança quer dizer, e, principalmente, ensinar como as inscrições servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca (Arena, 2023).

O ato de ler e escrever precisa de intencionalidade, motivo e necessidade para guiar e impulsionar sua direção. Quando não encontra tais elementos, não encontra também ações que definam meios e instrumentos para a materialização desse ato, assim tornando-se mecânico, involuntário e inconsciente.

A mediação do com o professor, no que diz respeito às tarefas direcionadas aos estudantes não apresentou como objetivo a generalização do pensamento em níveis mais complexos, uma vez que as contradições entre o conteúdo e a realidade que possibilitam a formação do conceito teórico, não foram explorados. Para Davydov (1990) o conceito teórico deve reunir coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas e não coincidentes. O pensamento teórico significa sobretudo a criação de objetos específicos (de “objetividade” específica) e o pensamento sobre a realidade por meio deles, através deles.

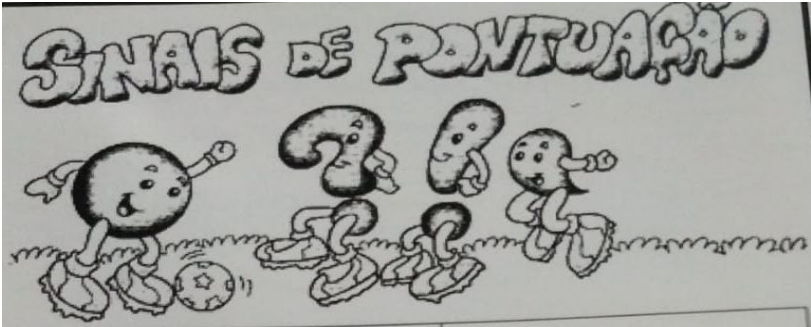
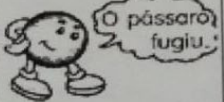
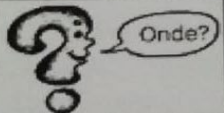
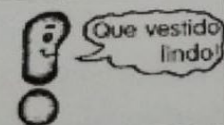
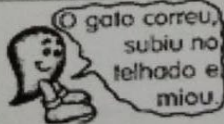
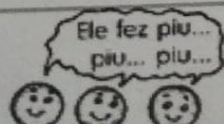
A atividade de ensino que não busca a essência do objeto de estudo, não permite o desenvolvimento do pensamento do estudante. A mediação com o professor que possibilita a formação do pensamento complexo deve partir do concreto real para o concreto pensado de maneira recíproca e vice e versa, seguindo uma linha em espiral, possibilitando a formação do pensamento teórico.

O quarto acompanhamento pedagógico realizado na turma do 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na escola A, ocorreu com a presença de 20 alunos. O professor regente trabalhou com os sinais de pontuação.

A maneira desintegrada como o docente planeja a tarefa de estudo, minimiza a possibilidade de o professor levar em consideração o princípio geral da atividade, que poderia contribuir com os princípios do ensino desenvolvente.

A Psicologia Histórico-cultural, bem como a Teoria Desenvolvimental destacam que a função verdadeira da educação escolar é criar, especificamente, processos pedagógicos que apresentem possibilidade de desenvolver a consciência e a personalidade do estudante, levando em consideração a formação do pensamento teórico. Assim, destaca-se que a função da educação escolar é desenvolver no estudante as funções psíquicas superiores que permitem torná-lo humano.

## Tarefa 4 ministrada pelo professor 3º Ano, escola A - EF

| SINAIS DE PONTUAÇÃO                                                                 |                                       |                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                                       |                                                                                            |
|    | <p>•</p> <p>Ponto final</p>           | Indica que a frase terminou                                                                |
|    | <p>?</p> <p>Ponto de interrogação</p> | Indica uma pergunta.                                                                       |
|    | <p>!</p> <p>Ponto de exclamação</p>   | Indica surpresa, admiração, espanto.                                                       |
|  | <p>,</p> <p>Virgula</p>               | Indica uma pausa na leitura. Na escrita é usada: nas datas, nos endereços, nas sequências. |
|  | <p>...</p> <p>Reticências</p>         | Pode indicar: um som que se prolonga; um pensamento que não foi completado.                |

Fonte: Arquivo da pesquisadora

**Tarefa 5 ministrada pelo professor 3º Ano, escola A - EF**

**PONTUANDO**

☞ Pontue as frases abaixo com ☐ ☐ ☐ ☐ e ☐.

1- - Quais são os pontos cardeais ☐

- Norte ☐ sul ☐ leste e oeste ☐

- Onde o sol nasce ☐

- No leste ☐

2- - Mariane ☐ de que frutas você mais gosta ☐

- As frutas de que mais gosto são:

laranja ☐ uva ☐ pêra e maçã ☐

3- - Que céu azul ☐

- Quanta beleza ☐

- Lua cheia ☐ estrelas brilhantes e nuvens branquinhas dançando no  
céu ☐



Fonte: Arquivo da pesquisadora

As tarefas organizadas sem representação da realidade, sem significação social, e prontas dificultam o desenvolvimento da formação da consciência e da personalidade do estudante. Esse tipo de tarefa desintegrada da realidade, sem nexo com o cotidiano do aluno não desperta nele necessidade e objetivo na realização da tarefa. O estudante não consegue traçar ações, meios e instrumentos para cumprir com a tarefa, porque esta não faz parte da sua realidade. Nesse sentido, Vigotski (2010) ressalta que a determinação da consciência pela existência social; o caráter mediatizado das atividades sociais que constituem a consciência de cada ser humano singular; o caráter desenvolvimental, isto é, histórico, da origem do psiquismo

humano, bem como a concepção do desenvolvimento da personalidade é o caminho para a liberdade. Nota-se que a tarefa ministrada a respeito dos sinais de pontuação é um modelo que não é capaz de alterar a maneira de pensar e agir do estudante, por isso, distancia-se da educação como possibilidade de emancipação humana.

Quanto mais as relações entre conteúdo e realidade se entrelaçam, mais possibilidades de o estudante compreender a realidade em que está inserido e suas contradições.

A educação aligeirada, minimizada, apresentada nos currículos escolares, como proposição de conteúdo a ser trabalhado com o estudante, torna mínima a possibilidade de compreensão do aluno em relação à sociedade capitalista, na qual está inserido. Fragiliza a oportunidade de o sujeito compreender a sociedade dividida em classes sociais diferentes e o seu potencial de luta contra esse formato de sociedade.

A educação que cerceia a mediação que levaria em consideração as contradições em relação à tarefa, cerceia a possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, que permite uma leitura consciente da realidade que o circunda. Esse cerceamento eleva os índices estatísticos, demonstrando o crescimento da alfabetização funcional, aquela que opta pelo traçado técnico da letra em detrimento da função social da escrita, aquela que apresenta ao estudante a parte do todo em detrimento da significação social como totalidade.

No segundo acompanhamento pedagógico realizado no 4º Ano turma A do Ensino Fundamental, na escola B, a professora ministrou o conteúdo gênero textual piada. A professora escreveu no quadro um texto contanto uma piada, em seguida, os estudantes copiaram o texto da piada no caderno e depois responderam os seguintes questionamentos:

**Responda:**

1) Esse texto é:

( ) um conto

( ) uma crônica

( ) um poema

( ) uma piada

2) Na frase “Por que você tem tantos cabelos brancos mamãe”? A palavra destacada é:

( ) verbo

( ) adjetivo

( ) substantivo

3) Na frase “Olhou para sua mãe e lhe perguntou” o pronome desatacado refere-se a quem?

( ) a menina                      ( ) a avó                      ( ) a mãe

A tarefa organizada pela professora, levando em consideração o gênero textual piada, não ultrapassou o âmbito da tarefa empírica. Para Davydov (1990) o conhecimento empírico é cultivado na comparação dos objetos e das concepções deles, o que permite distinguir neles propriedades gerais idênticas. Repetição externa, semelhança, dissociação de partes, essas são propriedades gerais da realidade, que são compreendidas e subsumidas sob definições esquematizantes por conceitos empíricos.

Diferentemente, é possível a formação dos conceitos teóricos, na contradição e nas numerosas relações mediadas com o professor no desenvolvimento da tarefa de estudo. Nessa perspectiva, Davydov (1990, p. 119) destaca que “Uma ideia ou conceito teórico deve reunir coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas e não coincidentes, e deve indicar sua proporção nesse todo”.

Davydov nos dois parágrafos acima, nos remete a importância da compreensão do que seja a formação de conceitos empíricos e de conceitos teóricos. O primeiro conceito não se forma em detrimento do segundo conceito, mas o processo de mediação no âmbito da contradição faz toda a diferença na busca da formação do pensamento teórico do estudante.

A atividade de ensino observadas nas escolas A e B apoia-se nas características pontuadas na definição do conceito empírico. A tarefa organizada pelo docente parece não direcionar a busca da essência do objeto. As propostas dos enunciados das tarefas a serem realizadas pelo estudante têm-se limitado frequentemente à descrição, à busca da semelhança, à dissociação de partes. A proposta de estudo que interpreta a realidade para além da aparência do objeto considera que “uma ideia ou conceito teórico deve reunir coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas e não coincidentes, e deve indicar sua proporção nesse todo” (Davydov, 1990, p. 119).

Diante disso, a tarefa proposta pela professora dessa turma não levou em consideração a importância da contradição no processo de mediação da tarefa exposta acima. Os exercícios propostos buscaram uma compreensão unilateral da tarefa e sua relação com a realidade. A professora em sua atividade de ensino não

proporcionou aos estudantes a generalização da ação dessa tarefa, a ponto de possibilitar aos estudantes a criação de uma outra tarefa, utilizando-se das mesmas características do gênero textual piada, e mantendo o princípio geral da atividade, nesse caso, o humor.

A tarefa de criar, transformar o objeto de estudo é tida como possibilidade de transformação na maneira de pensar e agir do estudante. A forma desintegrada de ministrar a tarefa não possibilita a formação da Atividade de Estudo no estudante, lembrando que a atividade que guia o desenvolvimento do pensamento do escolar é a Atividade de Estudo.

A tarefa de estudo ministrada, levando em consideração a parte em detrimento do todo, não desperta no estudante a necessidade e o motivo em relação ao objeto de estudo. Sabe-se que a tarefa vazia de significações não desenvolve no estudante a necessidade que se transforma em motivo para a realização. A tarefa apresentada de maneira unilateral não coincide com o processo de análise, abstração e síntese na via do pensamento do estudante.

No terceiro acompanhamento pedagógico realizado pela pesquisadora no 4º Ano, turma A do Ensino Fundamental, escola B, a professora trabalhou com os estudantes o conto de suspense “Caio”. Primeiramente copiaram o conto escrito no quadro. Em seguida, fizeram uma leitura conduzida pela professora e, depois realizaram as tarefas escritas, respondendo a oito questões:

- 1) Enquanto lia o conto “Caio” qual foi a primeira ideia que lhe veio sobre a voz?
- 2) Releia um trecho do conto.  
 “Quando o preço chegou lá embaixo, veio de Luzes um comprador para fechar o negócio”
- 3) O que quer dizer a expressão “o preço chegou lá embaixo”?
- 4) Por que o preço chegou lá embaixo?
- 5) Por que a palavra Luzes está escrita com a inicial maiúscula?
- 6) Assinale os significados adequados para a expressão “voz cavernosa” no texto:  
 (    ) Voz rouca    (    ) Voz aterrorizante    (    ) Voz baixa    (    ) Voz assustadora    (    ) Voz grossa.
- 7) Antes do desfecho você acha que o caseiro teve qualquer atitude suspeita?
- 8) Escreva no caderno um desfecho diferente para esse conto.

Ao ministrar essa aula a professora poderia realizar a mediação de maneira contraditória, conversando com os estudantes os aspectos sociais apresentados no conto, como por exemplo:

- a) A família de cada um de vocês pode comprar uma fazenda?
- b) Por que algumas famílias podem comprar fazenda e outras não podem?
- c) O caseiro utilizou a arma corretamente?
- d) Todas as pessoas podem usar armas?
- e) Todos os caseiros gostam de malandrar? É essa a visão que o fazendeiro tem a respeito do caseiro?

Compreende-se que a mediação em relação à discussão realizada a respeito do conto, poderia aproximar os alunos da realidade que constitui a sociedade dividida em classes sociais diferentes, não ficando presa somente aos aspectos técnicos do texto.

Entretanto, a questão de número oito possibilitava aos estudantes escreverem um novo desfecho para o conto, mas, a partir do momento em que a mediação com a professora não foi suficiente para apresentar aos alunos a realidade presente em uma sociedade não igualitária, os estudantes não apresentaram argumentos na escrita de um novo desfecho e continuaram presos aos aspectos técnicos e pontuais discutidos no conto.

Para enfatizar a necessidade de o estudante criar mentalmente ações, instrumentos que favoreçam a realização da tarefa, Davidov (1986, p.219) propõe que na Teoria Desenvolvimental: “Ao resolver a tarefa de estudo, os alunos revelam a origem da “célula” do objeto integral a ser estudado e, usando-a, reproduzem mentalmente esse objeto”. O protagonismo no currículo escolar do Ensino Fundamental, não apresenta base teórica metodológica para que a proposta de Davidov de fato se materialize, uma vez que as tarefas mediadas no âmbito do Ensino Fundamental Anos Iniciais, buscam o conhecimento descontextualizado, sem a mediação da função social da palavra.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná representada pela SEED, no início do ano letivo de 2023 enviou um material de apoio aos professores da Rede Estadual de Ensino, que seria usado como conteúdo do componente curricular de Educação Financeira para o 6º Ano (crianças de 11 anos de idade). Esse material de acordo com a referida secretaria de educação, busca o protagonismo do estudante, levando em consideração a maneira do aluno lidar com

as situações financeiras. Em um dos trechos, o documento diz que as pessoas de “mentalidade pobre não levam a sério nem a matemática básica”. Já as de mentalidade rica “levam a sério o dinheiro”.

O documento traz um quadro que faz menção entre a diferença de mentalidade da pessoa pobre e da mentalidade da pessoa rica:

**Material para professores da disciplina Educação Financeira do Paraná diferenciar  
‘mentalidade rica’ e ‘pobre’**

| <b>MENTALIDADE RICA</b>             | <b>MENTALIDADE POBRE</b>             |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Assume os próprios erros            | Culpa os outros e o Governo          |
| Vê as adversidades como aprendizado | Vê as adversidades como insuperáveis |
| Tem ânsia de aprender               | Acha que já sabe tudo.               |
| Fala de patrimônio e negócios       | Fala de itens supérfluos             |
| Planeja o futuro                    | Não planeja o futuro                 |
| Sente-se merecedor do dinheiro      | Não se sente merecedor do dinheiro   |
| Sonha, planeja e realiza            | Apenas sonha.                        |
| Foca nas oportunidades              | Foca nas adversidades                |
| Admira pessoas de sucesso           | Despreza pessoas bem-sucedidas       |
| Faz o dinheiro trabalhar            | Trabalha pelo dinheiro               |

Fonte: Uol - São Paulo, 2023

O quadro expressa a nefasta violência de classe, econômica, cultural e social, responsabilizando o sujeito pelo seu fracasso, exime o Estado de qualquer responsabilidade. Da mesma maneira na escola, o método de ensino—que busca o protagonismo do estudante não busca o histórico, não busca compreender a realidade que circunda a vida do sujeito e, mais, cerceia a possibilidade de ensinar o estudante a articular o conteúdo à realidade como uma totalidade o que possibilita o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Esse cerceamento tem nome, tem endereço, tem finalidade, que é fragilizar a capacidade do estudante de realizar a leitura da sociedade na qual está inserido. Desse modo, minimiza sua compreensão a respeito do lugar que ocupa na sociedade dividida em classes sociais.

O sistema educacional planejado de maneira desintegrada apresenta como objetivo substancial a alienação do sujeito, uma vez que compreender apenas as partes do objeto de estudo fragiliza a compreensão do todo para as partes, fragiliza

intencionalmente a capacidade de análise, abstração e síntese. O método que não permite ao estudante a generalização do pensamento em suas formas mais complexas, atribuindo ao sujeito o seu próprio fracasso, não é o método de ensino que prioriza a formação do pensamento teórico e, tampouco medeia o conhecimento dialético.

## ANEXO

### ANEXO I



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** Contribuições da Teoria da Atividade no Processo Pedagógico:  
formação do pensamento teórico no Ensino Fundamental

Certificado de Apresentação para Avaliação Ética – “CAAE” N°

**Pesquisadora para contato:** Solange de Castro

**Telefone:** (44) 99724.3888

**Endereço de contato (Institucional):** Rua Minas Gerais, 283 – Jardim Progresso,  
Assis Chateaubriand-PR.

Este formulário tem a finalidade de convidar você (professor (a)) a participar de uma pesquisa, a qual apresenta como objetivo central compreender se os processos pedagógicos planejados pelos professores possibilitam a formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de acordo com a Teoria da Atividade.

O trabalho será desenvolvido em 12 encontros e será amparado nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, o qual fundamenta a Teoria da Atividade. Nessa esteira, a investigação terá como aporte teórico os estudos realizados por Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Elkonin (1904-1984) e Davidov (1930-1998). O presente projeto, que envolve os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, objetiva lhes possibilitar compreenderem a

importância do papel da atividade no processo de instrução escolar e no desenvolvimento discente, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

Para isso, organizar-se-á um cronograma com os textos, datas e horários, em que a pesquisadora irá ministrar as tarefas no Grupo de Estudo, fará o acompanhamento da práxis dos docentes em sala de aula e fará também o acompanhamento da produção dos estudantes.

Você será submetido a uma entrevista semiestruturada, composta por 10 questões, aplicadas de maneira presencial, no início e no final do processo. No entanto, se a pesquisa causar a você nervosismo, ansiedade e até algum mal-estar, poderá ser interrompida e serão tomadas as medidas cabíveis para que sua segurança e saúde sejam restauradas, por meio de contatos com seus familiares, e se for necessário solicitando atendimento médico.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você autorizar. Com este objetivo lhe apresentaremos um segundo termo de consentimento que independe deste.

Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, solicitamos sua concordância expressa em um segundo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este documento que você vai assinar contém 3 (três) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as

páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Se algum fato decorrente da sua participação na pesquisa levá-lo a se sentir desconfortável em procurar as pesquisadoras, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: [cep.prppg@unioeste.br](mailto:cep.prppg@unioeste.br) ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do professor, sujeito de pesquisa:

Assinatura:

---

Eu, *Solange de Castro*, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura da pesquisadora:



---

Assis Chateaubriand-PR, 01 de abril de 2022.

**ANEXO II**

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*CONEP em 04/08/2000*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** Contribuições da Teoria da Atividade no Processo Pedagógico:  
formação do pensamento teórico no Ensino Fundamental

Certificado de Apresentação para apreciação Ética – “CAAE” N°

**Pesquisadora para contato:** Solange de Castro

**Telefone:** 44. 997243888

**Endereço de contato (Institucional):** Rua Minas Gerais, 283 – Jardim Progresso,  
Assis Chateaubriand-PR.

Convidamos *você (pai, mãe ou responsável)* a participar de uma pesquisa sobre a contribuição da educação escolar no desenvolvimento do pensamento, a qual apresenta como objetivo compreender se os processos pedagógicos trabalhados em sala de aula, possibilitam a formação do pensamento científico dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O desenvolvimento desse trabalho tem como finalidade auxiliar o professor compreender a teoria que junto com a prática possibilitam a formação do pensamento dos estudantes.

Para que isso ocorra a pesquisadora irá desenvolver um curso com os professores em Grupo de Estudos e fará o acompanhamento do trabalho posterior do professor, bem como dos estudantes em sala de aula.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente da participação do (a) seu (sua) filho (a) em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadoras, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência

de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

O (a) seu (sua) filho (a) poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadoras garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome (*e/ou seu filho*), endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

Caso as informações que você (*e/ou seu (sua) filho (a)*) fornecerem sejam úteis em outras pesquisas, pedimos-lhe por este instrumento, autorização para utilizá-las.

Este documento que você vai assinar contém três páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato decorrente de sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: [cep.prppg@unioeste.br](mailto:cep.prppg@unioeste.br) ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do aluno, sujeito da pesquisa:

Assinatura do pai/mãe ou

responsável:.....

Eu, *Solange de Castro*, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura da pesquisadora:



Assis Chateaubriand-PR, 01 de abril de 2022.