


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA

O ESTUDO NA IDADE ESCOLAR:

contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica



ARARAQUARA – S.P.
2023

RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA

O ESTUDO NA IDADE ESCOLAR:

contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Campregher Pasqualini

ARARAQUARA – S.P.
2023

O48e

Oliveira, Raquel Elisabete de

O ESTUDO NA IDADE ESCOLAR: contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica / Raquel Elisabete de Oliveira. -- Araraquara, 2023
218 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini

1. pedagogia histórico-crítica. 2. psicologia histórico-cultural. 3. atividade de estudo. 4. idade escolar. 5. educação escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA

O ESTUDO NA IDADE ESCOLAR:

contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Campregher Pasqualini

Data da defesa: _11_/_08_/_2023_

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Hélio da Silva Messeder Neto
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Membro Titular: Prof. Dr. Dermeval Saviani
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta pesquisa a meu irmão Rodrigo Sales de Oliveira (in memoriam), que não conseguiu realizar seu sonho de frequentar uma universidade pública. Esse espaço conquistado por mim na universidade pública é NOSSO. Continuarei lutando para que todos os lugares de conhecimento e de poder sejam nossos, dos filhos da classe trabalhadora!

AGRADECIMENTOS

São tantos nomes que me vêm à cabeça quando penso em agradecer, que seria claramente inviável mencioná-los todos aqui. Eu precisaria agradecer a todos que foram importantes em meu percurso de vida na escola, pois é dessa trajetória “de escola” que o meu trabalho se constitui. Nesse sentido, desejo que todos aqueles que ao lerem o meu trabalho e souberem que, de alguma maneira, fizeram parte dessa história se sintam contemplados pelos meus agradecimentos.

Foi sobre a escola todo o meu percurso na pós-graduação, pois antes mesmo de ter a pretensão de cursá-la, ao buscar conhecimentos, como aluna ouvinte nas universidades, na tentativa de conseguir fazer melhor o meu trabalho **na escola**, ingressei no mestrado e logo na sequência no doutorado.

Sobre esse processo na pós-graduação não posso de deixar de agradecer ao professor **Lucas André Teixeira** e à professora **Juliana Campregher Pasqualini**, que me acolheram desde o mestrado, quando eu ainda não tinha qualquer vínculo com eles e fazia aulas em Araraquara como ouvinte e depois como aluna vinculada, na busca por entender melhor a pedagogia histórico-crítica. Preciso falar sobre a minha admiração por vocês, professores cujas práticas são coerentes com os seus discursos.

Obrigada, professora Juliana, pela oportunidade de ser sua orientanda, pelo compromisso revelado em sua dedicação no processo de orientação, por todo o conhecimento compartilhado e pelo acolhimento sempre tão sensível.

Obrigada, professor Lucas, por sua generosidade durante o meu mestrado e pela sensibilidade no acolhimento de minhas dificuldades, por causa da depressão no decorrer da disciplina cursada, no período da pandemia, no decurso do doutorado. Devo a conclusão de meu doutorado, em alguma medida, a você.

Obrigada aos professores membros das bancas de qualificação e defesa. Ao professor **Angelo Antonio Abrantes** e ao professor **Hélio da Silva Messeder Neto**, agradeço-lhes pela generosidade na banca de qualificação, pela leitura atenta de meu trabalho e pela oferta de importantes contribuições. Ao professor Hélio agradeço, ainda, pelo aceite da presença na

defesa e pelas contribuições advindas de nossas interações informais pós-banca de qualificação.

Agradeço ao professor **Francisco José Carvalho Mazzeu** por suas contribuições à qualificação de minhas compreensões sobre a pedagogia histórico-crítica, por ocasião de sua atuação como professor em disciplina por mim cursada e por sua participação na banca de defesa.

Meu agradecimento especial ao professor **Dermeval Saviani**, mais do que pela honra de tê-lo na minha defesa, agradeço-lhe por ter me permitido, por meio de sua obra, trocar as lentes para ver a escola e, assim, me ver na escola, como alguém da classe trabalhadora, atuando em favor dessa classe.

Obrigada a todos os amigos que de alguma maneira me apoiaram, ajudaram e me incentivaram a estar aqui. Agradeço, de modo especial, à **Priscila Pedroso**, pelas palavras carinhosas de incentivo e pela parceria nos congressos e seminários, à **Fernanda Oliveira Brigato**, pelo compartilhamento de angústias e ideias, à **Marjorie Samira Ferreira Bolognani** (irmã de coração), pelo apoio e incentivo, e à **Pepita Saloti Polido**, companheira de processo desde o mestrado, com quem sempre partilhei a busca por acreditar que esse lugar, na universidade pública, na pós-graduação, também poderia ser nosso, dos egressos da escola pública.

Obrigada a todos que têm caminhado comigo nessa jornada de quinze anos de trabalho como diretora da EMEB Carlos Foot Guimarães: vocês estão presentes de forma intensa nesse trabalho. Agradeço, especialmente à **Andrea Facci**, **Fernanda Pincelli Leite** e **Cláudia Aparecida Ferreira**, companheiras de gestão da escola, parceiras que, mais do que arcaram com as minhas ausências decorrentes dos meus compromissos de estudo, se importaram muito comigo e expressaram frequentes manifestações de apoio e incentivo. Obrigada por terem sido sempre ouvidos atentos às minhas dúvidas e angústias teóricas.

Agradeço de modo especial, à minha companheira **Samanta Oliveira** e aos meus filhos, **Gustavo** e **Marina**, por todo o incentivo expresso em palavras e, principalmente, em gestos de paciência, tolerância, companheirismo e compreensão em face das minhas ausências, quando precisava estudar, ou diante da mudança nas rotinas de todos em função dos meus compromissos de estudo. Amo vocês!

RESUMO

Esta pesquisa objetivou a produção de repertórios teórico-práticos que pudessem contribuir para processos de implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I. Para tanto, realizou-se pesquisa teórico-conceitual sobre os contributos da psicologia histórico-cultural acerca da Atividade de Estudo, por ser esta a atividade principal das crianças na idade escolar, segundo as proposições dessa psicologia, que, por sua vez, é um dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Com base na identificação de importantes nexos teóricos entre ambas as teorias, pedagógica histórico-crítica e psicológica histórico-cultural naquilo que trata da Atividade de Estudo, chegou-se à formulação de proposições que, ancoradas em seus pressupostos, podem contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentando o planejamento do ensino, com vistas à formação da Atividade de Estudo na idade escolar. A partir da investigação realizada, a tese desta pesquisa possui como base o reconhecimento das teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo como um importante fundamento para a pedagogia histórico-crítica, podendo contribuir significativamente para o desenvolvimento de formas de ensino não norteadas pelo pragmatismo e empirismo, aspectos que, de modo geral, caracterizam as elaborações teóricas sobre e para a educação contemporânea. Assim, este estudo busca colaborar para a consecução dos propósitos contra-hegemônicos que a pedagogia histórico-crítica sempre assumiu.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural; atividade de estudo; idade escolar; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The aim of this research was to produce theoretical and practical repertoires that could contribute to the implementation of critical-historical pedagogy in the Elementary Schools. To this end, theoretical-conceptual research was carried out on the contributions of historical-cultural psychology to the Study Activity, as this is the main activity of school-age children, according to the propositions of this psychology, which, in turn, is one of the foundations of historical-critical pedagogy. Based on the identification of important theoretical links between both theories, historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, propositions were formulated which, anchored in their assumptions, can contribute to the development of pedagogical practice in the Elementary Schools, supporting the teaching planning, with a view to the formation of the Study Activity at school age. After carrying out the proposed investigation, it can be said that the thesis of this research is based on the hypothesis according to which the recognition of historical-cultural theories about Study Activity at school age as an important foundation for historical-critical pedagogy can contribute significantly for the development of forms of teaching not guided by pragmatism and empiricism, aspects that, in general, characterize the theoretical elaborations about and for contemporary education. Thus, this study seeks to collaborate towards the achievement of the counter-hegemonic purposes that historical-critical pedagogy has always assumed.

Keywords: historical-critical pedagogy; historical-cultural psychology; study activity; school age; Elementary School.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. INTRODUÇÃO	13
2. CONCEITOS E RELAÇÕES FUNDAMENTAIS	22
2.1 A Atividade de Estudo: análise das categorias fundamentais	22
2.1.1 O estudo como atividade, assimilação e desenvolvimento humano	24
2.1.2 O processo de formação da Atividade de Estudo: movimento de mudança de lugar social ocupado pelo indivíduo	28
2.1.3 As relações entre as especificidades do conteúdo da Atividade de Estudo e a sua estrutura: o conhecimento teórico e as tarefas de estudo	31
2.1.4 Os desafios na elaboração das teorizações sobre a Atividade de Estudo	44
.2 Explicitação dos nexos teóricos fundamentais entre a pedagogia histórico-crítica e as elaborações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo	45
2.2.1 A orientação teórico-filosófica pautada no materialismo histórico-dialético e o compromisso político com a construção da sociabilidade socialista	48
2.2.2 Unidade entre psicologia e pedagogia: o processo educativo como promotor do desenvolvimento	51
2.2.3 A transmissão-assimilação do conhecimento como tarefa da escola: o estudo como atividade reprodutiva e a natureza <i>teórica</i> dos conhecimentos previstos pelo currículo escolar	55
2.2.4 Posicionamento crítico sobre os métodos tradicionais de ensino: crítica ao verbalismo e ao ensino entendido como apresentação dos conteúdos	59
2.2.5 Distanciamentos das pedagogias do “aprender a aprender: a crítica à correspondência entre ensino e pesquisa (método de investigação) e à diretividade do ensino como condição para o autodesenvolvimento	61

2.2.6 Sistematização <i>lógica</i> dos conhecimentos como requisito para a organização do ensino e a forma mais desenvolvida como critério para seleção dos conteúdos	68
2.2.7 Coerências entre a lógica de elaboração do método da pedagogia histórico-crítica e a formulação das tarefas de estudo de acordo com as proposições histórico-culturais	71
2.2.8 A transformação do sujeito da atividade como resultado do processo educativo	73
3 EXAME DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO ESTUDO NA IDADE ESCOLAR COM BASE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIZAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE A ATIVIDADE DE ESTUDO	77
3.1 A consideração das especificidades dos períodos que compõem o Ensino Fundamental I: a Atividade de Estudo em formação	84
3.1.1 Os primeiros anos do Ensino Fundamental I	85
2.1.2 Relações entre a alfabetização e o processo de formação da Atividade de Estudo	93
3.1.3 As séries finais do Ensino Fundamental I	107
3.2 Proposições para a organização do ensino na idade escolar a partir da análise dos elementos basilares para a formulação das tarefas de estudo	112
3.2.1 As bases para a elaboração das tarefas de estudo	112
3.2.2 As tarefas de estudo	117
3.2.2.1 O caráter problemático das tarefas e do seu conteúdo	121
3.2.2.2 Sistematização de operações específicas – conscientes e procedimentais de estudo – requeridas ao desenvolvimento da Atividade de Estudo	128
3.2.2.3 A modelação	140
3.2.2.4 Formação e curtidura da reflexão autônoma	145
3.2.2.5 Formação e curtidura da autonomia nas ações de controle e avaliação	153

3.3 O estudo como <i>atividade</i> I: reflexões sobre a formação dos motivos educativo-cognitivos no Ensino Fundamental I	155
3.4 O estudo como <i>atividade</i> II: as relações entre diretividade, cooperação e o caráter coletivo da atividade de Estudo, no âmbito das tarefas de estudo	179
4 APROFUNDAMENTO DAS ANÁLISES: APRESENTAÇÃO DE NOSSAS SÍNTESES FINAIS	188
4.1 Princípios histórico-críticos para a formação da Atividade de Estudo na idade escolar	190
4.2 Análise de uma experiência de formação da Atividade de Estudo à luz dos princípios histórico-críticos para a formação do estudo na idade escolar: a apropriação dos modos de ação para a produção de determinados gêneros textuais em uma escola pública de Ensino Fundamental I	193
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	209

APRESENTAÇÃO

Esse é um trabalho sobre a escola, a partir da escola e para a escola, feito por alguém com quatro décadas de vivência na escola pública, como aluna, estagiária, docente, gestora e mãe de alunos que estudam nessa instituição. Assim, compreendo o significado e a importância que ela tem para aqueles que dela precisam.

Trata-se de um estudo realizado por mim e, logo, apresento-me a quem possa interessar as sistematizações aqui presentes: desde os cinco anos de idade (agora prestes a completar quarenta e cinco) não passei um ano, sequer, longe ou fora da escola pública, tendo todas as minhas lembranças mais significativas marcadas pela concretude dessa instituição.

Lembro-me de ter me sentido importante pela primeira vez, aos cinco anos, na escola, quando fui “a mãe” em uma apresentação de “Dia das mães” e quando busquei por ajuda na escola, em um momento em que a minha mãe precisou ser socorrida, e percebi que eu não poderia acudi-la sozinha. Carrego, portanto, viva a lembrança dos tantos momentos em que tive a escola como referência de conforto, de melhor lugar para estar, quando tudo fora dali parecia-me tão difícil, tendo descoberto nela a possibilidade de ler como estratégia para a necessária fuga das durezas da vida, passando a ter na literatura, nos livros que tomava emprestado na biblioteca da escola, a minha atividade mais prazerosa.

Recordo-me de ter conseguido, pelo meu desempenho escolar, a indicação para o meu primeiro emprego, em uma escola; de ter recebido no Curso de Magistério (na escola) minha primeira formação profissional e o incentivo para prestar concurso público, que me permitiu, aos 19 anos, iniciar a minha carreira como professora de escola pública; de ter descoberto nessa instituição que queria, de fato, seguir a carreira de professora; tendo sido, ao longo dessa carreira trilhada na escola, em dados momentos, a professora mais jovem da rede municipal, aos 19 anos, depois, a coordenadora mais jovem, aos 22 anos, e a diretora mais jovem, aos 24 anos. Além disso, tenho em mim, ainda vivas, as sensações das gestações dos meus filhos, vividas dentro da escola e dos tantos sentimentos vivenciados quando eles, ao ingressarem no primeiro ano, vieram a ser público do meu trabalho, alunos da escola que eu dirigia.

Eu estava exatamente na escola, buscando a qualificação para o meu trabalho, quando passei a me entender efetivamente como parte da classe trabalhadora e instrumento na luta de classes. Foi nesse momento que, ao acessar pela primeira vez textos sobre a pedagogia histórico-crítica, compreendi as possibilidades de mudança e mudei “as lentes” de ver a escola e de me ver na escola.

É assim, da escola, que emerge esse trabalho, que nasce da necessidade de entender tal pedagogia, reconhecida por mim (como para tantos que têm buscado contribuir para a sua construção) como um importante instrumento a serviço daqueles que desejam, assim como eu, assumindo a luta de classes, colocar a escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora, pois sabem da sua importância e reconhecem-na como um importante espaço de luta.

Assim, tendo tido como objeto de pesquisa no mestrado os aspectos teóricos e práticos do processo de implementação da pedagogia histórico-crítica em uma escola de Ensino Fundamental I, tive a intenção de, no percurso de doutoramento, dar continuidade à investigação realizada. Portanto, o trabalho cujo resultado será aqui apresentado visou produzir repertórios teórico-práticos que pudessem contribuir para a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I comprometidas com esse propósito.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa teórico-conceitual relatada no texto desta tese voltou-se à elaboração de proposições que pudessem contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na direção dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. O horizonte último da realização desse estudo foi o intuito de qualificar o planejamento pedagógico a partir dos contributos das teorizações sobre a Atividade de Estudo, haja vista ser o estudo a atividade principal da criança no período da idade escolar, como nos indica a teoria da periodização na perspectiva histórico-cultural.

Nesse sentido, nosso objeto principal foi a Atividade de Estudo, tomada como categoria pedagógica que, sendo a atividade principal da idade escolar, tem o seu processo de formação e desenvolvimento iniciado no período de frequência das crianças nas escolas de Ensino Fundamental I, etapa inicial da Educação Básica no Brasil ou anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos¹, com ingresso do aluno no primeiro ano, aos 6 anos.

A Atividade de Estudo foi objeto de investigação no contexto da União Soviética no período entre 1958 e 1998 (PUENTES, 2022, p. 7), por diversos grupos, com a colaboração de pesquisadores alemães, por meio da aplicação dos conceitos da psicologia histórico-cultural em experimentos didáticos, nomeados como experimentos formativos, nos quais “as particularidades da atividade não são apenas verificadas, registradas e descritas, mas também, ‘criadas’ pelo experimentador” (DAVIDOV, LOMPSHER, MÁRKOVA 2022, p. 205). Tais pesquisas, assumidas como “subordinadas às necessidades da prática da escola socialista” (p. 205), tinham como objetivo a reforma dos programas escolares da época (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 192).

Os trabalhos resultantes das pesquisas sobre a Atividade de Estudo, que contemplam ampla diversidade de abordagens, ao partirem das bases teóricas da psicologia que integram, assumem a essência filosófico-psicológica materialista e dialética do conceito de atividade (DAVYDOV, [s.d.], p. 13) e, ao discutirem-na como atividade humana específica, discorrem sobre a especificidade de seu conteúdo, que é o conhecimento teórico. Tal conhecimento, objeto da Atividade de Estudo, ao ser assimilado pela realização, em seu processo de formação e desenvolvimento, por meio da execução das ações específicas das tarefas de estudo, possibilita a formação do pensamento teórico e, por conseguinte, a requalificação do psiquismo daquele que a realiza, pela emergência de neoformações. Assim, tal atividade, de

¹ De acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), que regulamenta a organização do sistema educacional no Brasil.

acordo com as formulações que acessamos, compreendida no âmbito das relações entre educação e desenvolvimento, no campo da psicologia histórico-cultural, será realizada na educação escolar e, a depender da forma como se organiza o ensino, poderá atingir níveis superiores de desenvolvimento.

No Brasil, no âmbito das pesquisas sobre a educação, esses estudos têm sido incorporados por diversos grupos de pesquisa², os quais têm contribuído para a difusão desses referenciais, atravessados por ampla diversidade de interpretações,³ finalidades e usos. Acerca disso, sublinhamos o nosso entendimento de que as formulações sobre a Atividade de Estudo, às quais nos reportamos, derivam de pesquisas de orientação histórico-cultural no campo da psicologia. Embora contemplem discussões de ordem pedagógica, nosso entendimento é de que não chegam a constituir uma teoria pedagógica, o que nos parece ser corroborado pela opção feita por diversos autores, ao caracterizarem o conjunto de suas produções como uma **psicologia pedagógica** (DAVIDOV, LOMPSHER, MÁRKOVA, 2022, p. 205; PIPPIG, 2022, p. 129). Demarcamos, assim, a nossa compreensão de que o debate sobre a educação escolar necessita ser pautado em uma referência própria e específica no campo da pedagogia, que encontramos justamente na pedagogia histórico-crítica – o que explica e justifica a necessidade de nossa investigação. Tal necessidade evidenciou-se para nós quando, ainda em nosso mestrado, constatamos a escassez de trabalhos que compreendam a pedagogia histórico-crítica e as teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo como unidade, superando perspectivas assentadas na psicologização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, destacamos que os principais trabalhos sobre a Atividade de Estudo, frequentemente referenciados nas elaborações teóricas histórico-críticas e que acessamos naquele momento, além de não assumirem tal pedagogia como referencial, para o tratamento de questões especificamente pedagógicas, não desenvolviam formulações acerca das especificidades da escola da idade escolar, dos momentos que compõem os cinco anos de

² Destacamos como importantes referências que tomamos em nossa investigação, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica da Faculdade de Educação (GEPAPe), da Universidade de São Paulo – USP, e o Grupo de estudos e pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI), da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, sendo este último responsável por ampla gama de traduções de trabalhos sobre a Atividade de Estudo.

³ Acerca disso, lembramos que, a depender das interpretações da teoria, a própria expressão **atividade de estudo** tem sido alterada em certas traduções, que a apresentam como atividade de aprendizagem. Sobre isso, Asbahr (2011, p. 62), com quem concordamos, assevera que há problemas em tais traduções e que a opção pela expressão atividade de estudo, além de ser fiel às proposições de Davidov, que afirma que não se deve identificar a atividade de estudo com a aprendizagem, é, ainda, uma opção política, por meio da qual, realçamos a nossa defesa do distanciamento de nossas interpretações daquelas afinadas com as concepções pedagógicas alinhadas às proposições pós-modernas e neoliberais. Essa relação entre as traduções e a diversidade das interpretações, finalidades e usos das formulações sobre o estudo como atividade, no âmbito da psicologia histórico-cultural, ficou para nós evidenciada, quando nos deparamos com diferentes traduções de um mesmo texto para o português e cotejamos certas versões de um mesmo texto em espanhol e português.

duração do Ensino Fundamental I. Nesse caso, referimo-nos à tese “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural (ASBAHR, 2011) e aos seguintes textos que integram coletâneas que objetivam contribuir para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: “Idade escolar e atividade de estudo – Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais” (ASBAHR, 2016) e “Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico” (ASBAHR, 2018)⁴.

Assim, nosso processo de investigação teve início com a busca por nos apropriarmos das formulações psicológicas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo e nesse processo, ao tomarmos ciência da ampla gama de trabalhos existentes, somos impelidos à necessidade da definição de nosso recorte teórico. Para tanto, nosso critério foi a fidelidade às bases da psicologia histórico-cultural, que já são tomadas como fundamento nas elaborações da pedagogia histórico-crítica e a fidelidade às próprias bases das formulações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo. Essas bases das pesquisas sobre a Atividade de Estudo são compostas, principalmente, pelas elaborações de Davidov⁵ e Elkonin⁶. Nosso estudo bibliográfico teve, então, como referências as duas obras clássicas de Davidov, quais sejam, *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica e experimental*, publicada pela Editoria Progreso, em Moscou, em 1988, cuja tradução para o português foi feita por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas⁷, e *Tipos de generalización en la enseñanza*, publicado pela Pueblo y Educación, em Havana, em 1982, além de outros textos do mesmo autor e de Elkonin, traduzidos para o português, em especial aqueles que compõem o livro *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019). Com vistas a uma

⁴ Explicamos que, por ocasião do início de nossa investigação no doutorado, a autora era a referência para as discussões sobre a Atividade de Estudo no âmbito da pedagogia histórico-crítica, haja vista serem dela os textos sobre tal atividade que compuseram os livros *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016) e *Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas* (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2018), ambos voltados para a construção da pedagogia histórico-crítica.

⁵ Vasily Vasilyevich Davydov nasceu em Moscou, em 1930 e morreu em 1998. Foi orientando de Elkonin, pós-graduado em Filosofia e doutor em Psicologia, com contribuições para o campo da epistemologia e da teoria da educação. Realizou estudos experimentais, envolvendo o ensino e a aprendizagem escolar. Optamos por mencioná-lo como **Davidov**, exceto nas citações, nas quais faremos da forma como estiver apresentado no texto de referência.

⁶ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984): psicólogo soviético cujos estudos integram os trabalhos da psicologia histórico-cultural, abrangendo, de forma geral, a dinâmica e as características dos períodos do desenvolvimento humano condicionado histórico e socialmente (LAZARETTI, 2008).

⁷ De acordo com os tradutores: A partir da tradução do russo para o inglês da obra mencionada, para uso didático, na disciplina *Didática na perspectiva histórico-cultural*, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Excetuam-se os capítulos III e IV, traduzidos do espanhol, do livro *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* (DAVÍDOV, [s.d.]). Esclarecemos que os dois títulos correspondem à mesma obra original russa, de Davydov.

abordagem mais complexificada do conceito de atividade, tomamos como referência as contribuições de Aleksei N. Leontiev, especialmente as contidas no livro *Atividade, consciência e personalidade*.

Nesse processo de apropriação e análise do referencial teórico eleito por nós sobre a Atividade de Estudo, fomos realizando o cotejamento das formulações que acessávamos com as proposições da pedagogia histórico-crítica. Esse percurso envolveu “[...] diferenciação e a análise comparativa das ideias diretrizes de ambas as teorias entre si, a fim de determinar a importância relativa de cada uma delas no conjunto do estudo em foco” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 4). Como resultado desse processo chegamos à identificação de convergências relevantes, que entendemos que sejam importantes **nexos teóricos fundamentais entre a pedagogia histórico-crítica e as proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo**. Tais nexos permitiram-nos concluir que a utilização das formulações teóricas histórico-culturais, como aporte à formulação de proposições histórico-críticas sobre a organização do ensino da escola da idade escolar, não seria arbitrária, podendo ser a Atividade de Estudo tomada como uma categoria pedagógica. Desse processo de análise, cuja síntese se expressa na apresentação dos nexos, decorre um importante pressuposto de nosso trabalho, qual seja, o entendimento de que **as formulações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo podem servir à construção da pedagogia histórico-crítica para a escola da idade escolar, pois há importantes nexos entre ambos os referenciais teóricos**.

No processo de formulação da apresentação dos nexos identificados, fomos nos deparando com importantes conceitos, análises e proposições sobre a Atividade de Estudo e seu processo de formação, com destaque para o entendimento da tarefa como unidade básica (ELKONIN, 2019, p. 142) e, portanto, como elemento fundamental no processo de desenvolvimento dessa atividade. Essa compreensão nos levou à formulação de nossa tese fundamental, qual seja, a de que **a proposição de tarefas de estudo concebidas à luz da concepção histórico-cultural da Atividade de Estudo representa um caminho possível para a implementação da pedagogia histórico-crítica nas escolas de Ensino Fundamental I, tendo em vista as coerências entre a lógica de elaboração do método da pedagogia histórico-crítica e as categorias estruturantes das tarefas, que devem ser a base da Atividade de Estudo**.

Considerada a intencionalidade por nós assumida, de que nossa investigação servisse à elaboração de proposições que pudessem contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na direção dos pressupostos da

pedagogia histórico-crítica, não poderíamos parar na identificação dos nexos. Assim, do entendimento da importância das formulações sobre as tarefas e da análise de tais formulações à luz das teorizações histórico-críticas, extraímos determinadas categorias, que nos serviram à formulação de proposições teórico-práticas para a organização do ensino para a formação da Atividade de Estudo na idade escolar.

Nessas proposições tratamos da importância de no âmbito do planejamento do trabalho pedagógico compreender e considerar as especificidades dos diferentes momentos de formação da Atividade de Estudo no decorrer do Ensino Fundamental I, compreendendo o seu movimento de formação e da importância de, ao entendermos o estudo como atividade em sua acepção marxista, nos atentarmos às contribuições dos processos de ensino à formação dos motivos de estudo. Ainda no âmbito da acepção marxista do conceito de atividade, destacamos a necessidade da assunção do caráter coletivo e cooperado da Atividade de Estudo.

Tratamos, também, das especificidades do conteúdo da Atividade de Estudo, o conhecimento teórico, cuja consideração de seu caráter problemático⁸ é base para a definição dos conteúdos de ensino e para a eficaz formulação das tarefas pelo professor, por meio das quais deve-se possibilitar aos estudantes a transformação de ações em operações. Nesse contexto, tratamos das ações específicas das tarefas, como a modelagem, que é um importante processo de análise e síntese no interior das tarefas de estudo. Abordamos, ainda, as ações de controle e avaliação, cujo desenvolvimento progressivo da autonomia dos estudantes para a sua realização contribui para o atingimento dos máximos alcances da autonomia na realização da Atividade de Estudo e para as possibilidades de alcance dos mais altos níveis de formação da capacidade reflexiva, que coincide com a autoconsciência sobre o estudo como atividade. O desenvolvimento de tal capacidade, a reflexiva, que é ao mesmo tempo decorrência do processo de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo e condição para a efetivação dos mais complexificados alcances desse processo, também foi tema de nossas análises, das

⁸ Para situar o leitor, adiantamos que a ideia de caráter problemático do conhecimento teórico, conteúdo da Atividade de Estudo, conforme nossa abordagem, tem relação com as características específicas de tal tipo de conhecimento, as relações lógico-históricas que o engendram. Como explica Davidov (s.d.), há a necessidade de que se compreenda que, no processo de assimilação a partir da exposição do caráter problemático, “o professor não somente comunica às crianças as conclusões científicas finais mas, em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas (‘a embriologia da verdade’)” (DAVIDOV, [s.d.], p. 161) e, como segue explicando, demonstrando, assim, “[...] aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, forçando- os alunos a seguir o movimento dialético do pensamento para a verdade” (p. 161). Assim, a contemplação de tal caráter problemático tem relação com a ideia do autor de que “é indispensável que as crianças, no processo de assimilação do novo procedimento de ação, conheçam os problemas surgidos quando o ser humano teve que solucionar tarefas semelhantes” (p. 161).

quais decorreram proposições para a organização do ensino para a formação da Atividade de Estudo na idade escolar.

Assim, como resultado de nosso processo investigativo, buscamos estabelecer quais as contribuições da educação escolar dos anos iniciais para o alcance de níveis mais complexificados de desenvolvimento da Atividade de Estudo, para o alcance do caráter consciente do estudo e sobre o estudo, que corresponde ao seu máximo desenvolvimento. Buscamos indicar o que é necessário e possível fazer nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, para que seja possível a continuidade dos processos ao longo da escolarização, mostrando, por exemplo, que a formação das necessidades, dos motivos, dos sentidos, dos interesses, da atitude cooperativa, das operações conscientes, que ocorrem em um contínuo movimento de relações mútuas entre esses elementos, não é premissa para a Atividade de Estudo da idade escolar, mas produto do processo de seu desenvolvimento, a depender das suas condições.

Cabe realçar que a análise teórica dos elementos fundamentais das tarefas de estudo, que compõem a parte do trabalho dedicada às proposições, carrega a intencionalidade de promover mudanças qualitativas nas práticas docentes ao passo que, em posse do repertório teórico, o professor possa, ao planejar, propor e conduzir a realização das tarefas pelos estudantes, contribuindo efetivamente para a reconstituição em cada estudante singular da atividade humano-genérica de estudo. Por conseguinte, a indicação das características da atividade do estudante, é, ao mesmo tempo, a caracterização da prática do professor no que se refere à criação das condições para o desenvolvimento da atividade do estudante, por meio do planejamento, proposição e condução da execução das tarefas de estudo.

Desse processo analítico que descrevemos acima, chegamos a algumas sínteses que apresentamos sob a denominação de **princípios histórico-críticos para a formação da Atividade de Estudo na idade escolar**, formuladas a partir da intersecção entre os nexos entre ambas as teorias citadas e as análises sobre os processos de formação da Atividade de Estudo pela formulação e execução de suas tarefas específicas. Entendemos que em tais princípios estão contidas importantes possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I, e, portanto, na prática dos professores, para que possam passar a convergir com o ideário pedagógico histórico-crítico, enriquecido pelas contribuições das teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo.

São princípios que apontam para a importância da assunção da não neutralidade como característica basilar da concepção pedagógica que assumimos; para a busca pela superação das práticas didático-pedagógicas tradicionais e escolanovistas; para a compreensão da

importância do diretivismo para o autodesenvolvimento do estudante; para a importância da consideração das especificidades do conhecimento teórico, que é conteúdo da Atividade de Estudo; para o planejamento das tarefas e desenvolvimento de ações específicas pelo estudante, que assim será colocado efetivamente em Atividade de Estudo. Trata-se, portanto, de princípios que apontam, ainda, para a compreensão de que o atingimento da formação de necessidades superiores de caráter social, como resultado da Atividade de Estudo, depende da compreensão do caráter progressivo de formação de tal atividade (como movimento com características específicas nos diferentes momentos da escolarização) e de seus motivos específicos, que são resultado e não premissa da Atividade de Estudo.

Então, dessa síntese, contida nos princípios a que chegamos e que decorre das relações que estabelecemos entre a pedagogia histórico-crítica e os tratamentos dados à Atividade de Estudo pela psicologia histórico-cultural, pudemos extrair a nossa segunda tese, por meio da qual demarcamos a necessidade da teoria pedagógica histórico-crítica no processo de organização do ensino da escola de Ensino Fundamental I, visando contribuir para os máximos alcances de formação da Atividade de estudo. Tal tese ficou assim formulada: **o processo de formação da Atividade de Estudo poderá atingir níveis mais complexificados de formação nas séries ulteriores ao Ensino Fundamental I se o trabalho pedagógico desenvolvido nesse segmento da escolarização, guiado pelas proposições pedagógicas histórico-críticas, assumir como objetivo a reconstituição dessa atividade histórico-cultural na atividade singular de cada estudante, articulando aos objetivos didático-pedagógicos, vinculados à socialização do conteúdo escolar, o objetivo de formação da atividade de estudo e capacidades psíquicas a ela relacionadas.**

Sem poder evitar, em função de nossa vivência na escola de Ensino Fundamental I, um exercício constante em nosso processo de investigação de cotejamento das análises teóricas com a concretude da escola, fomos impelidos ao estabelecimento de relações entre os princípios formulados e determinada prática existente na escola na qual atuamos por ocasião da realização da pesquisa. Esse exercício, que apresentamos em nossa última parte da exposição, decorre do fato de que nosso trabalho, desde as suas primeiras projeções, se constituiu de um esforço de busca pela elaboração de contribuições teórico-práticas à construção da pedagogia histórico-crítica. Assim, depois de um processo investigativo, por meio do qual pensamos a prática da escola a partir da teoria, fizemos, de certa forma, um caminho inverso, pensando a teoria a partir da prática, pela análise de um trabalho planejado, desenvolvido e direcionado para a *apropriação de modos de ação necessários para a produção de determinados gêneros textuais em uma escola pública de Ensino Fundamental I.*

A apresentação dos resultados dessa análise acerca do exemplo prático carrega a intencionalidade de evidenciar a possibilidade de aproximações entre as práticas pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental I e as proposições histórico-críticas. A experiência apresentada, de acordo com o nosso entendimento, contempla, de certa forma, princípios formulados em nosso exercício de pesquisa, podendo, portanto, ser tomada como uma referência de contexto de aplicação das proposições que expusemos, sendo assim uma amostra de prática educativa da idade escolar fortemente alinhada às enunciações histórico-críticas sobre o estudo na idade escolar.

No decurso da exposição de nossa investigação, ao demonstrarmos as relações que estabelecemos entre a pedagogia histórico-crítica e as proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, fomos indicando certas possibilidades de mudanças, entendidas por nós como necessárias, na organização didático-pedagógica das escolas de Ensino Fundamental I, para a formação da Atividade de Estudo. Nesse processo, pudemos concluir que o desenvolvimento efetivo dessa atividade, que é a principal da idade escolar, contribui para colocar a escola da classe trabalhadora no seu devido lugar, a serviço dessa classe, como almeja a pedagogia histórico-crítica.

Ainda no âmbito das conclusões às quais chegamos, destacamos o reconhecimento das limitações de nossa pesquisa e da fragilidade de seus resultados, que precisam ser confrontados e discutidos em novas investigações direcionadas para a construção da pedagogia histórico-crítica e que tenham a Atividade de Estudo como objeto de investigação.

Ademais, destacamos que os resultados aqui apresentados inserem-se nas disputas de interpretações e apropriações das formulações psicológicas histórico-culturais por diferentes grupos de pesquisadores sobre a educação⁹, os quais, a depender das concepções de mundo e pedagógicas assumidas, implícita ou explicitamente, têm posicionamentos que podem divergir dos nossos. Acerca disso, realçamos que, ao assumirmos a mediação da pedagogia histórico-crítica, que passa a ser elemento fundante de nossas análises, assumimos explicitamente um posicionamento não neutro. Assim, esclarecemos que os resultados que apresentamos decorrem de um contínuo exercício de retorno às bases marxistas de nosso fundamento psicológico para a interpretação das proposições psicológicas que acessáramos. Nesse sentido, realçamos o nosso entendimento de que os pontos de contato entre a pedagogia

⁹ Com a intenção de evidenciar a coerência de nossas interpretações, optamos por certo excesso de citações, inclusive algumas extensas, especialmente quando referenciamos as obras dos autores da psicologia histórico-cultural, pois consideramos importante a aproximação entre o leitor de nosso trabalho e as obras dos autores que utilizamos, tornando explícitas as formulações nas quais nos apoiamos, apresentando ideias que nos pareceram esclarecedoras, a fim de fundamentar e justificar as nossas apropriações.

histórico-crítica e as teorizações sobre a Atividade de Estudo que integram a psicologia histórico-cultural assentam-se na derivação de ambas do método materialista histórico-dialético e das relações que estabelecem com novas formas de sociabilidade. Por conseguinte, os resultados de nosso trabalho, que expomos a seguir, são atravessados pelo entendimento de que as relações estabelecidas entre tais teorias, que têm como sustentação uma mesma visão de mundo, podem servir ao avanço da teoria pedagógica histórico-crítica.

Sublinhamos, ainda, que os resultados aqui apresentados decorrem de um processo de pesquisa pautado pela clareza do quanto o contexto histórico-social-cultural no qual temos pensado a educação escolar da classe trabalhadora brasileira difere daquele em que ocorreram as pesquisas experimentais sobre a Atividade de Estudo no contexto do desenvolvimento da teoria psicológica histórico-cultural. Por conseguinte, destacamos a importância de termos buscado rejeitar qualquer forma de transposição direta das análises psicológicas histórico-culturais para as formulações pedagógicas. Tal rejeição, em nosso trabalho, concretiza-se pela mediação da teoria pedagógica histórico-crítica, que vem sendo construída por um grande coletivo de pesquisadores os quais têm buscado ter como referência a concretude da escola pública brasileira.

2 CONCEITOS E RELAÇÕES FUNDAMENTAIS

2.1 A Atividade de Estudo: análise das categorias fundamentais

Apresentamos neste capítulo a síntese de nossa incursão nas teorizações sobre Atividade de Estudo, no âmbito da psicologia histórico-cultural, que se tratou de um processo de busca por elementos teóricos que nos ajudassem a pensar a educação escolar no Ensino Fundamental I, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Nessa síntese, buscamos contemplar as categorias sobre a Atividade de Estudo na esfera das formulações psicológicas histórico-culturais, as quais nos serviram às análises que realizamos e que resultaram nas formulações apresentadas na sequência de nossa exposição.

Recorremos às teorizações psicológicas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, pois de acordo com os autores da psicologia histórico-cultural – fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica e embasamento teórico para a periodização do desenvolvimento psíquico – a Atividade de Estudo é a atividade principal da criança na idade escolar, que corresponde à educação escolar no Ensino Fundamental I¹⁰.

Considerando as relações de dependência entre ensino e desenvolvimento psíquico no âmbito da psicologia histórico-cultural, as teorizações sobre a Atividade de Estudo decorrem da importância atribuída às questões ligadas ao ensino e à educação para o próprio desenvolvimento da ciência psicológica, como afirma Davydov no excerto a seguir:

Baseando-se nos resultados de vários anos de pesquisa teórica e experimental, chega-se à conclusão de que os problemas do ensino e educação desenvolvimental constituem questões muito significativas para a psicologia contemporânea e, particularmente, para a psicologia evolutiva e a psicologia educacional. A orientação do pensamento e da prática educacional dependerá muito da elaboração bem sucedida destes problemas. (DAVYDOV, [s.d.], p. 11).

Sublinhamos que as teorizações acerca da Atividade de Estudo são aqui tomadas como elaboração teórica que integra a psicologia histórico-cultural, uma psicologia pedagógica (DAVIDOV *et al.* 2022, p. 205), a partir de elaborações que convirjam com os conceitos basilares da psicologia soviética vigotskiana. Assim, partimos do pressuposto de que essa

¹⁰ De acordo com a organização das escolas brasileiras na atualidade: até 5 anos as crianças frequentam as escolas de Educação Infantil; dos 6 aos 10 o Ensino Fundamental I e dos 11 aos 14, o Ensino Fundamental II. Davidov (2019b, p. 175) no decurso de suas elaborações explica sobre a organização escolar da época: “No atual sistema soviético de educação, o período escolar da criança abrange a sua vida desde os sete até os dez/onze anos de idade (do primeiro ao terceiro/quarto ano escolar). Nos países onde as crianças frequentam a escola a partir dos seis anos, o tempo de aprendizagem é diferente do nosso país”.

“base” se constitui pelos trabalhos de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), junção teórica conhecida como “tróika”, como destaca Luria (2017, p. 22).

Dessa forma, esclarecemos que, para a formulação deste texto¹¹, optamos pelo uso dos escritos de Elkonin e Davidov, os pioneiros e os formuladores das bases das teorizações sobre a Atividade de Estudo (DAVIDOV, 2019e), que teve seu início na criação de escolas experimentais para o estudo dessa atividade humana específica. Como explana Davidov no excerto a seguir, extraído de um discurso¹² proferido em agosto de 1996:

Como o conceito de atividade surgiu? Em colaboração com Daniil Borosovich Elkonin, no final dos anos 1950, decidimos ver como aprendem os alunos da escola. E para nós, jovens pesquisadores, Daniil Borisovich estabeleceu a tarefa: ir a boas escolas, visitar boas salas de aula, visitar as aulas de professores talentosos e não apenas em Moscou, mas também em outras cidades. E o objetivo: quais são as características da Atividade de Estudo? Nós lhe perguntamos: – exatamente atividade? - Sim, são atividades. (DAVIDOV, 2019e, p. 250)

Nesse mesmo discurso, Davidov (2019e, p. 249) afirma a impossibilidade de se compreender o que é a Atividade de Estudo sem a compreensão do conceito de atividade no sentido filosófico e psicológico de base marxista. Ainda nesse sentido, Davidov e Márkova (2019b, p. 193) afirmam que o conceito de Atividade de Estudo se formou “sobre a base da tese marxista, ao estabelecer a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança [...]” e destaca a importância do conceito de atividade desenvolvido, principalmente, por Leontiev, que, por esse motivo, também é nossa referência para as formulações sobre a Atividade de Estudo.

Ademais, lembramos que Davidov (2019d, p. 239), quando discute os desafios no processo de desenvolvimento das teorizações sobre a Atividade de Estudo, afirma que “[...] devemos destacar que os princípios das proposições teóricas sobre a Atividade de Estudo devem permanecer de acordo com os fundamentos estabelecidos por Elkonin”.

Salientamos assim que a opção por darmos preferência às proposições dos citados dois autores, Elkonin e Davidov, assenta-se nas proposições do próprio Davidov e de Márkova (2019a), que afirmam que a própria noção de conceito de Atividade de Estudo é bem relativa, pois integra uma abordagem teórica de uma série de estudos.

¹¹ Ainda que nos momentos subsequentes de nosso trabalho recorramos a formulações de outros autores que pesquisaram e escreveram sobre a Atividade Estudo.

¹² A tradução do discurso compõe o capítulo 13 do livro *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* - Livro I, devidamente informado nas referências deste trabalho.

Davidov, em vários de seus textos, apresenta o contexto histórico de construção do conceito de Atividade de Estudo. No discurso de 1996, que já citamos, explica que justamente por constatarem que não havia Atividade de Estudo nas escolas é que decidem pela criação de escolas experimentais: “[...] esperávamos descobrir o que é a Atividade de Estudo” (DAVIDOV, 2019e, p. 251). Sobre esse contexto de surgimento das teorizações sobre a Atividade de Estudo, Elkonin (2019, p. 151) assevera:

Fundamentando-se em uma série de suposições teóricas, desenvolvidas anteriormente na psicologia infantil, o Laboratório de Psicologia da Criança na Infância e no Ensino Fundamental da URSS, no ano letivo de 1959/60, começou as pesquisas a respeito da Atividade de Estudo. O objetivo inicial desse trabalho foi estabelecer a estrutura, o processo de formação e a relação dessa atividade com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais. A finalidade da primeira etapa desse processo foi fazer uma avaliação preliminar dessa área pouco pesquisada e elaborar uma visão prévia sobre a estrutura da Atividade de Estudo, bem como, postular uma hipótese sobre o processo de sua formação e a relação com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais. (ELKONIN, 2019, p. 151).

Elkonin (2019, p. 149) realça que a primeira escola experimental foi a 91ª, situada em Moscou, na qual, para construir o processo da Atividade de Estudo de maneira experimental, foram desenvolvidos planos e métodos de aprendizagem para as aulas de Matemática, Língua Russa e trabalho manual para as séries iniciais.

Ao tratar das dificuldades e desafios para a elaboração das teorizações sobre a Atividade de Estudo, Davidov (2019d, p. 239) aborda a intencionalidade de se desenvolver “[...] uma teoria da Atividade de Estudo unificada que se baseie na noção de ‘atividade’ e absorva os aspectos positivos das teorias já existentes”. Afirma que

[...] o conceito de Atividade de Estudo usa uma série de noções que são comuns para toda a psicologia do desenvolvimento e teoria pedagógica da União Soviética”, mas a partir do aprimoramento de alguns fundamentos “esclarecidos à luz de novas pesquisas teóricas e experimentais, relacionadas com a formação desse conceito. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 196).

2.1.1 O estudo como atividade, assimilação e desenvolvimento humano

Davidov (198-) aponta os conceitos mais gerais da psicologia e da pedagogia soviéticas, que são base da teoria da Atividade de Estudo, destacando as relações entre os conceitos de atividade, assimilação¹³, desenvolvimento e aprendizagem.

¹³ Embora seja uma categoria que abordaremos de forma mais específica no capítulo subsequente de nosso trabalho, desde já, com a intenção de situar o leitor, realçamos que o significado da assimilação em Davidov

A tese fundamental para as elaborações das teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo é a de que “o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua educação e ensino” (DAVYDOV, [s.d.], p. 55). Por conseguinte, as pesquisas realizadas acerca da Atividade de Estudo partiam da premissa de que as tarefas gerais e específicas da escola primária seriam mais eficazes se os jovens em idade escolar realizassem atividades educacionais que tivessem uma natureza desenvolvente, ou seja, que pudessem impulsionar o desenvolvimento. Nessa perspectiva, educação e ensino são reconhecidos como forma universal de desenvolvimento do psiquismo da criança.

O autor ([s.d.], p. 46) assevera que “[...] um dos principais problemas da psicologia geral, evolutiva e educacional é identificar as conexões entre o desenvolvimento mental da criança e o ensino e a educação que lhe são dadas”, logo, reconhece a existência de uma relação mútua entre a educação e o desenvolvimento, sendo que “ensino não somente favorece o desenvolvimento, mas também depende deste desenvolvimento”. Ademais, salienta que “embora seja fundamentado nas conquistas do desenvolvimento, o ensino é o precursor do desenvolvimento” (p. 60), logo o ensino se adianta ao desenvolvimento.

O termo atividade que compõe a expressão Atividade de Estudo, corresponde à acepção de base marxiana desse conceito, qual seja: a atividade do homem é a substância de sua consciência, para a qual, o ser, a vida de cada indivíduo, é um sistema de atividades. Como destaca Davydov ([s.d.], p. 12), “o conceito fundamental da psicologia soviética é o conceito da atividade, que deriva da dialética materialista”. Outrossim, destaca que a essência desse conceito “[...] está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa”.

A atividade é, assim, entendida como mediação entre sujeito e objeto e é na atividade que o sujeito se relaciona com o mundo, sendo nesse processo produzidas as imagens subjetivas da realidade: há um sujeito ativo no mundo e nesse processo se constrói a imagem subjetiva da realidade objetiva, que não é projetada do mundo objetivo, externo, mas sim,

difere radicalmente do sentido atribuído por Piaget: o conceito de assimilação é tomado por Elkonin e Davidov em sua acepção marxista, como forma de apropriação das objetivações, do acesso ao legado de produções humanas que irão possibilitar que aqueles que nascem candidatos à humanização alcancem níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento humano. Nas palavras de Davidov e Márkova: “A assimilação é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em processos de subjetividade individual” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 196).

como afirma Leontiev (2021, p. 151), é “extraída” dele. Logo, é na atividade que a consciência humana se produz.

Destarte, compreendemos que a atividade engendra a consciência para que esta passe a regular e orientar a atividade no interior de condições materiais determinadas. A atividade que é, a um só tempo, individual e social, orgânica e cultural, inter e intrapsíquica, é assim entendida como a chave explicativa do psiquismo humano e de seu desenvolvimento. Nesse sentido, fica destacado o caráter coletivo da formação da subjetividade de cada indivíduo: a atividade humana como processo interpsíquico que se torna intrapsíquico. O individual se constitui a partir da apropriação da atividade humano-genérica coletiva.

De acordo com Davydov ([s.d.], p. 13), que se apoia em Leontiev, “a atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação” e, como abordamos na sequência desse trabalho, a compreensão desses componentes é fundamental para a compreensão da Atividade de Estudo. Esta deve ser entendida como uma atividade humana específica; pois, como assevera Leontiev,

Na realidade, nós sempre lidamos com atividades específicas, cada qual responde a uma determinada necessidade do sujeito, é dirigida ao objeto dessa necessidade, extingue-se em decorrência de sua satisfação e é novamente produzida, talvez em condições outras, alteradas. (LEONTIEV, 2019, p. 123)

A atividade é, assim, um “[...] processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada” (LEONTIEV, 2021, p. 207). De acordo com Leontiev (2021), o principal elemento distintivo da atividade é o seu objeto, que é “o seu motivo efetivo” e que, portanto, “o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo”. Segue afirmando que “os principais componentes de cada atividade humana isolada são as ações que a realizam”. As ações que integram as atividades se realizam em resposta às tarefas, por meio de operações. Acerca das relações entre as ações e as operações, Leontiev (2019, p. 127) escreve:

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. Eu denomino operações os modos de realização.

O autor indica que as operações são resultados das transformações das ações, que decorrem das “relações sistêmicas internas” (LEONTIEV, 2021, p. 30), no interior da atividade.

Essas relações apontam para o movimento no interior da atividade que deve ser compreendida como “processo que se caracteriza constantemente pela ocorrência de transformações” (LEONTIEV, 2021, p. 130). No âmbito desse movimento no interior da atividade, as análises de Leontiev acerca das *relações entre ações e operações* têm importância ímpar para a compreensão da Atividade de Estudo. Acerca dessas relações, o autor afirma ainda que o fato de o indivíduo atuar de modo consciente com um objeto, que possa ser “conscientemente controlável”, depende de que eles passem a compor as “operações conscientes” do indivíduo e, portanto, decorram da transformação de ações (LEONTIEV, 1978, p. 206).

A partir dessa compreensão de atividade, a assimilação será, de acordo com Davidov e Márkova (2019a, p. 196), entendida como o “[...] processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações”, assim como “o processo de conversão desses padrões sociais em processos de subjetividade individual”.

Segundo os autores, “o desenvolvimento acontece por meio da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 196) e, por conseguinte, destaca a impossibilidade de concordar com a contraposição entre assimilação e desenvolvimento. No entanto, Davidov e Márkova (2019a) destacam que a assimilação nem sempre leva ao desenvolvimento. Para que ocorra é necessário que existam alterações no desenvolvimento psíquico, que, por sua vez, servirão como pré-requisitos “[...] para a assimilação de novos conhecimentos e modos de ação de conteúdos mais complexos” (p. 196). Ademais, realça que a aprendizagem desenvolvimental (ou desenvolvente, que é o termo que utilizamos em nosso trabalho), para ser eficaz, deve ser orientada ao desenvolvimento futuro.

Em um contexto de aprendizagem desenvolvente a assimilação promove, portanto, o desenvolvimento psíquico por meio de alterações qualitativas no desenvolvimento do indivíduo, que são no âmbito desse escopo teórico denominadas de novas formações. Logo, sendo a assimilação “[...] a reprodução pela criança da experiência socialmente desenvolvida, a aprendizagem desenvolvimental é a forma de organização dessa assimilação adotada nessas condições históricas concretas em uma determinada sociedade”. Nesse contexto, na continuidade das ideias dos autores, o desenvolvimento é “[...] caracterizado principalmente

por mudanças qualitativas no nível e na forma dos modos de ação, os tipos de atividades etc., de que se apropria o indivíduo” (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2019a, p. 197).

Ainda no âmbito das relações que se estabelecem entre os conceitos de assimilação e atividade, o autor não nos permite compreender o processo de assimilação como um processo passivo para o aluno e afirma que “[...] nas condições de aprendizagem desenvolvente, a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada é realizada na Atividade de Estudo” (DAVIDOV, MÁRKOVA, 2019a, p. 198).

A assimilação ocorre sempre, desde o início da vida da criança, em contextos de comunicação, em colaboração, em atividade conjunta com outras pessoas. Esses processos, de acordo com Davidov (2019a, p. 198),

[...] durante a aprendizagem podem ter um caráter diferente, que varia desde o contato com uma pessoa específica até a “comunicação com a humanidade”, por meio da sua experiência expressa nos instrumentos de trabalho, nas obras científicas e artísticas, nas disciplinas escolares etc.

O autor destaca que, embora os conhecimentos e modos de ação que caracterizam a experiência socialmente desenvolvida possam ser assimilados pelos indivíduos em outras atividades como a brincadeira, o trabalho e a comunicação, é na Atividade de Estudo que essa assimilação acontece de forma intencional, propositalmente, enquanto nas outras atividades configura-se como um subproduto da atividade.

Segundo Elkonin (2019, p. 149), a assimilação como uma forma global de desenvolvimento psicológico da criança tem alguns aspectos gerais. Isto posto, afirma que “a característica da assimilação como uma atividade analítico-sintética é um aspecto geral e é válida para todas as etapas do desenvolvimento infantil”. Mas há, em cada etapa do desenvolvimento, particularidades que são determinadas por dois aspectos interligados, sendo o primeiro o conteúdo do material a assimilar e o segundo, o tipo de atividade que foi implementada no processo de assimilação da criança.

2.1.2 O processo de formação da Atividade de Estudo: movimento de mudança de lugar social ocupado pelo indivíduo

Partindo do exposto, destacamos que as formas de assimilação nos diferentes períodos da vida dos indivíduos condicionam-se às atividades principais de cada período, que definem-se pelo lugar social ocupado pelo indivíduo, pelo contexto social de desenvolvimento. As atividades principais ou “atividades unitárias mais significativas”

(DAVYDOV, [s.d.], p. 70) são aquelas que mais geram desenvolvimento em determinados períodos. O autor diz que “é inteiramente válido neste caso utilizar o termo ‘atividade principal’ como o sinônimo para o termo ‘a situação social do desenvolvimento’” (p. 71).

As atividades principais, conforme apresentadas por Davydov ([s.d.], p. 76) são: comunicação emocional direta, atividade objetual-manipulatória, atividade de jogo (ou brincadeira)¹⁴, atividade de estudo, atividade socialmente útil¹⁵ e o estudo e a formação profissional. Segundo a proposição de Elkonin, elas têm sua elaboração marcada por uma alternância entre duas linhas gerais do desenvolvimento: desenvolvimento afetivo-emocional, que tem como centralidade a relação entre as pessoas, ou seja, a relação criança-adulto social; e desenvolvimento intelectual-cognitivo, que tem como centralidade a interação criança-objeto social. No caso do desenvolvimento intelectual-cognitivo como linha central, é possível afirmar que há uma mudança no tipo de objeto social que terá primazia em cada período em que essa linha tem centralidade, por exemplo: na primeira infância, o objeto é uma colher, já na idade escolar, será o conhecimento científico.

A atividade principal começa a ser gestada sempre no seio da atividade principal da idade anterior. Dessa forma, é importante considerar que, por exemplo, embora na idade pré-escolar a atividade principal seja o jogo, começa-se nesse período a ser gestada, como linha acessória, a atividade de estudo, que será a principal no próximo período: a idade escolar. Sobre esse período de transição, de gestação da Atividade de Estudo, Davidov disserta:

O traço mais característico do início do período escolar de sete a dez anos consiste em que, nessa idade pré-escolar, a criança torna-se escolar. É um período de transição no qual a criança apresenta características da infância pré-escolar com particularidades do escolar. Esses comportamentos coexistem em sua conduta e em sua consciência, em forma de combinações complexas e, às vezes, contraditórias. Como qualquer estado de transição, este apresenta fases ricas com possibilidades de desenvolvimento que precisam ser identificadas e reforçadas oportunamente. As bases de muitas qualidades psíquicas da personalidade se criam e cultivam nessa fase. (DAVIDOV, 2019b, p. 175)

Elkonin (2019, p. 150) destaca que, anteriormente à entrada da criança na educação escolar (idade escolar), a assimilação ocorre durante “a comunicação e convivência da criança

¹⁴ Ou como comumente encontramos na literatura: jogos de papéis ou jogo protagonizado.

¹⁵ Elkonin propõe a comunicação íntima pessoal como atividade-guia e Davidov sustenta que essa comunicação ocorre no interior de atividades socialmente úteis. Há, assim, uma diferenciação que é explicitada por Davydov ([s.d.], p. 75), em uma nota de rodapé: “Enquanto emprestamos com certas modificações, o perfil geral de El’Konin para a formação de atividades principais, temos um ponto de vista diferente das novas formações psicológicas, que correspondem àquelas atividades principais”.

com o adulto, durante a brincadeira e durante a resolução de problemas práticos” e que “ a transição para a educação escolar dá início a uma mudança radical no processo de assimilação. A assimilação assume o novo formato de Atividade de Estudo”.

É dentro da Atividade de Estudo que surgem as neoformações psicológicas correspondentes e é ela que determina, na idade escolar, o caráter dos demais tipos de atividade (brincadeira, trabalho, etc.) que a criança realiza (DAVIDOV, 2019a, p. 171). De acordo com Davidov (2019b, p. 177), para a criança que entra na escola “a brincadeira vai perdendo papel principal em sua vida, mas ainda ocupa um lugar importante”. Quando a atividade principal passa a ser o estudo, modificam-se “[...] essencialmente os motivos de sua conduta, criando novas fontes para que se desenvolvam suas potencialidades cognitivas e morais”.

Para Davidov (2019a, p.172), na Atividade de Estudo, deve ocorrer a generalização de tipo teórico, que

[...] envolve a análise das condições de origem de um determinado sistema de objetos mediante sua transformação real ou psíquica, mediante o destaque pelo processo de análise, da relação geneticamente inicial ou universal, que constitui a base das manifestações particulares do sistema.

A generalização teórica supera, assim, a empírico-formal, que surge no psiquismo humano durante a solução de uma série de tarefas práticas concretas. O conhecimento teórico é, portanto, o conteúdo da Atividade de Estudo¹⁶.

Ao tratar do processo de ingresso na escola, Davidov (2019b, p. 178) afirma que a maioria dos estudantes está psicologicamente preparada para as mudanças e destaca a importância das novas exigências como algo significativo para a criança, defende que as novas regras e exigências estejam presentes desde o início desse novo período.

Davidov (2019b, p. 179) é, nesse contexto, muito explícito ao tratar das mudanças que ocorrerão no formato de escolarização na criança em idade escolar, quando passarão a existir exigências tais como: manter-se sentada e disciplinada durante as lições, o cumprimento das lições de casa no tempo previsto, a cobrança de normas de conduta pelo professor e de que o aluno apresente um comportamento calmo e comedido. Nesse sentido, destaca-se a afirmação de que “a primeira etapa da vida escolar se caracteriza pelo fato da criança se subordinar às novas exigências do professor, que regulam sua conduta na aula e em casa e também, por começar a interessar-se por conteúdos e temas de estudo” (2019b, p. 178).

¹⁶ Tratamos na continuidade desse texto das especificidades e diferenciações dos tipos de conhecimento empírico e teórico.

Ainda sobre esse processo inicial, encontramos a indicação de que é apenas na escola que as condições para a formação da Atividade de Estudo se produzem, pois é nela que as crianças, segundo Davidov (2019b, p. 182), “[...] aprendem os fundamentos da ciência e ainda se forma a concepção científica do mundo”. Nesse sentido, Elkonin (2019, p. 151) chama a atenção para o fato de que a Atividade de Estudo deverá ser desenvolvida no decorrer do processo de escolarização e que formá-la “se torna o objetivo principal da educação, considerado não menos importante do que a assimilação de habilidades e conhecimentos”. Elkonin (2019, p.152) destaca que se trata de um processo bastante demorado e que acontece durante as aulas de todas as disciplinas, logo “[...] não se pode formar a Atividade de Estudo nas aulas de matemática e não formá-la nas aulas de língua materna”.

No decorrer de toda a elaboração, podemos notar uma defesa do papel diretivo do professor no processo de formação da Atividade de Estudo. A mesma defesa pode ser observada nos textos de Leontiev (1978, p. 222, tradução nossa), que assevera: “[...] é o professor que dirige os alunos, lhe expõe as finalidades da aprendizagem e desse modo trata de organizar a sua atividade em outra direção [...]”.

A Atividade de Estudo é introduzida nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apenas nas séries finais desse segmento os alunos começam a “[...] dominar a sua estrutura geral, formar o caráter voluntário, reconhecer as características individuais de seu trabalho de estudo e utilizar essa atividade como meio para organizar as interações sociais que estabelece com outras crianças de sua idade” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 204).

2.1.3 As relações entre as especificidades do conteúdo da Atividade de Estudo e a sua estrutura: o conhecimento teórico e as tarefas de estudo

De acordo com os autores aos quais temos nos reportado, o conteúdo da Atividade de Estudo constitui-se pelos conceitos científicos, pelas leis da ciência e pelos modos generalizados de resolver problemas práticos, com base nas leis e conceitos. Seu objetivo fundamental e principal é a assimilação de conhecimentos científicos e atitudes correspondentes.

Conforme Davydov ([s.d.], p. 131), o conhecimento teórico é o conteúdo do pensamento que difere do pensamento empírico, pois “[...] é a área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual, estes fenômenos só podem ser objeto de exame empírico”. Davidov dedica vários de seus textos a essa diferenciação, uma vez que essa compreensão é fundamental para a

organização da Atividade de Estudo, que demanda o entendimento eficaz de seu conteúdo específico. Por esse motivo, sintetizamos na sequência algumas importantes asserções do autor acerca das formas de pensamento empírica e teórica.

Os conceitos empíricos são formados pelo pensamento empírico, “[...] que se realiza com a ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal” (DAVYDOV, [s.d.], p. 107). Sobre o esquema lógico-formal, o autor afirma que “[...] no esquema lógico-formal entra tanto a formação dos conceitos cotidianos como dos conceitos empíricos da ciência” (p. 108).

O pensamento empírico é elaborado a partir da comparação, isolamento e classificação de propriedades comuns aparentes dos objetos. Nesse tipo de pensamento há a ocorrência de um tipo de generalização formal, abstrato e classificador das propriedades externas dos objetos, tendo portanto um caráter visual: “a repetição externa, a semelhança, a separação, são as propriedades gerais da realidade captadas e “esquemáticas” pelos conceitos empíricos”(DAVYDOV, [s.d.], p. 203).

No pensamento empírico “a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma” (DAVYDOV, [s.d.], p. 132), que é captada por um percurso lógico que se guia do sensorial à abstração formal, do empírico ao abstrato e do particular ao geral, produzindo um conhecimento que se expressa em definições, como conceitos descritivos. Ademais, destacamos que na generalização conceitual empírica, própria do pensamento empírico, os objetos são tomados pela sua aparência, com a descrição das propriedades diretamente dadas, por seus traços externos imediatamente identificáveis, não chegando-se à compreensão da essência dos fenômenos. Davydov ([s.d.], p. 108) assevera que “[...] na generalização conceitual empírica não se separam, justamente, as particularidades essenciais do objeto, a conexão interna de seus aspectos”. Logo, esse tipo de generalização “[...] não assegura, no conhecimento, a separação entre os fenômenos e a essência”, sendo as propriedades externas dos objetos tomadas como sua essência.

É, portanto, um tipo de generalização que se diferencia da teórica, a qual, por sua vez, “[...] consiste na ação e na análise objetiva de transformação com o consequente estabelecimento das conexões fundamentais do objeto com a forma genética inicial dele (universal)” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 203). Ainda acerca dessa diferenciação, Davydov ([s.d.]) destaca que as abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos e complementa afirmando que um dos problemas mais importantes da teoria do conhecimento consiste em definir,

justamente, a peculiaridade e as particularidades qualitativas dos conceitos científicos, à diferença dos cotidianos e empíricos (DAVYDOV, [s.d.]).

O pensamento empírico, portanto, é uma das possíveis formas de reflexo da realidade, um tipo de representação que retido à aparência empírica da realidade, ao aspecto aparente das coisas, à imediatividade empírica, opera sob a égide da lógica formal. Por outro lado, o **pensamento teórico**, compreendido na perspectiva do materialismo histórico-dialético, decorre da apreensão do sistema de relações internas de um dado objeto e entre objetos, a partir da generalização de sua forma universal, a partir da explicitação de seu movimento e de sua processualidade histórica. Sendo entendido como uma modalidade peculiar de pensamento, visa compreender a essência dos fenômenos, que embora se expresse também na aparência, não se reduz a ela.

Destarte, a teoria é entendida como a reprodução ideal de objeto real e, portanto, de seu movimento, com sua estrutura e dinâmica, como processualidade. contemplando sua gênese e desenvolvimento. Assim, a teoria é reprodução, pois expressa algo que lhe é ontologicamente anterior: o concreto real. Nessa perspectiva e como afirma Davydov ([s.d.], p. 142), apoiando-se em Marx, “a reprodução teórica do concreto real como unidade do diverso se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto”. O concreto, que aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, é na realidade o verdadeiro ponto de partida, mas também ponto de chegada. Abstrato e concreto são “[...] momentos do desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência e por isso são derivados do processo de atividade mental” (DAVYDOV, [s.d.], p. 144).

O processo de conhecimento parte, portanto, do concreto real ao concreto pensado pela mediação da análise, pela revelação da essência, por meio das abstrações, já que “as definições abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento” (DAVYDOV, [s.d.], p. 143). Trazemos de Davydov ([s.d.], p. 147) a definição de essência:

Temos empregado, reiteradamente, os conceitos de “essência” e “fenômeno”. Devemos caracterizá-los em especial. Sabe-se que a lógica dialética, diferentemente da formal, apóia-se no critério de conteúdo sobre o essencial das coisas. Sobretudo deve-se levar em conta que a essência da coisa pode ser revelada só no exame do processo do desenvolvimento de tal coisa. A essência existe só passando por uns e outros fenômenos. Neste plano é comum caracterizar o essencial como o mediatizado, o interno, como base dos fenômenos e a estes como manifestação imediata, externa da essência. Os fenômenos estão como se fossem a superfície das coisas; a essência oculta a observação imediata. “Os primeiros, se reproduzem de um modo direto e espontâneo, como formas mentais que se desenvolvem por si mesmas; a segunda é a ciência que tem que descobri-la”. Às “formas mentais

que se desenvolvem por si próprias” pode-se referir, naturalmente, o pensamento empírico que estabelece as dependências externas das coisas. Assim, a essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo. Trata-se de conexões objetivas, as que em sua dissociação e manifestação asseguram a unidade dos aspectos do todo, isto é, dão ao objeto um caráter concreto. Neste sentido, a essência é a determinação universal do objeto. Por isso a abstração geneticamente inicial, substantiva, expressa a essência do objeto concreto.

Assim, a análise do objeto consiste na busca por traços essenciais, com graus cada vez maiores de abstração, que permitem chegar a unidades de análise cada vez mais tênues e simples. Trata-se de encontrar as determinações que não estão reveladas na imediatez do fato, mas devem ser extraídas do objeto, pois constituem-no. Essas determinações, que existem objetivamente, são reproduzidas no pensamento por meio de categorias e conceitos. Outrossim, as determinações constituem um sistema de mediações, uma vez que se articulam na totalidade do objeto. Destarte, conhecer o objeto é conhecer suas múltiplas determinações e relações numerosas.

Nesse processo, depois de alcançar as determinações mais simples, é preciso fazer a viagem de modo inverso, desta vez não como uma representação caótica do todo, mas como totalidade que compreende as múltiplas relações e determinações que a compõem, pois “a recriação do concreto está ligada, no fundamental, ao processo de síntese, ainda que dentro deste se produza permanentemente a análise a fim de se obter as abstrações indispensáveis” (DAVYDOV, [s.d.], p. 148). Sobre esse processo, Davydov cita Iliénkov:

A “redução” da plenitude concreta da realidade à sua expressão abreviada (abstrata) na consciência não é só a “premissa”, não só a condição pré-histórica da assimilação teórica do mundo, mas também um aspecto orgânico do processo mesmo de estruturação do sistema de determinações científicas, isto é, da atividade sintetizadora da mente... As determinações abstratas isoladas, cuja síntese fornece “o concreto no pensamento” formam-se no próprio curso da ascensão do abstrato ao concreto. Deste modo, o processo teórico que leva à obtenção do conhecimento concreto, em cada um de seus elos e no conjunto, é sempre ao mesmo tempo o processo de redução do concreto ao abstrato. (DAVYDOV, [s.d.], p. 148).

Assim, análise e síntese compõem o pensamento teórico como unidade, como explica Davydov (s.d.), afirmando que as formas de pensamento analítica e sintética encontram-se em unidade no processo de solução das tarefas cognitivas. O autor complementa essa ideia ressaltando o seguinte: “[...] na mesma ascensão do abstrato ao concreto (síntese) ocorre permanentemente a análise, em cujo processo se separam as abstrações indispensáveis para o posterior movimento do pensamento para o concreto” (DAVYDOV, [s.d.], p. 150).

Destacamos, ainda, que só chegamos ao concreto pensado quando tomamos o objeto como unidade com o todo, na sua relação com outras manifestações, em um processo de recriação dos enlaces do objeto com outros objetos e fenômenos, como o é objetivamente, conforme disserta Davydov ([s.d.], p. 151):

No pensamento teórico, o próprio concreto aparece duas vezes: como ponto de partida da contemplação e representação, reelaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião das abstrações. Aqui é importante ressaltar que, no fim das contas, o caráter “concreto” ou “abstrato” do conhecimento não depende de estar próximo das representações sensoriais, mas de seu próprio conteúdo objetivo. Se o fenômeno ou o objeto é examinado pelo homem independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo, trata-se somente de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais “concretos” que sejam os exemplos que o ilustram. Ao contrário, se o fenômeno ou objeto é tomado em unidade com o todo, se é examinado na sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais “abstratos” e “convencionais”.

Nessa perspectiva, o pensamento teórico se processa para e pelo esclarecimento das causas internas e condições de origem dos conhecimentos; pois, de acordo com Davydov ([s.d.], p. 139), “o pensamento teórico não passa pela via de “admitir” o objeto dado tal como é em si mesmo ou na conexão observada com outros objetos, mas pela via de esclarecer as causas internas e as condições de sua origem”. Tomar o objeto teoricamente implica em compreender “para que” e “por que”, “sobre que base”, “devido a que possibilidade” se tornou no que é e não em outra coisa.

Isto posto, realçamos que, tendo como conteúdo o conhecimento teórico e objetivando a formação do pensamento teórico, como aponta Elkonin (1974, p. 45 apud DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 199), o resultado da Atividade de Estudo é a transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento, a partir da assimilação dos conhecimentos científicos. De acordo com o autor, a mudança configura-se na aquisição pela criança de novas habilidades, ou seja, novos modos de ação com os conceitos científicos. Outrossim, afirma que as transformações que o aluno provoca em si mesmo são o produto dessa atividade e, que, portanto: “[...] trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação”. Vale destacar que, de acordo com o que apontam os autores no decorrer de toda a elaboração teórica, não corresponde um processo que a criança realiza sozinha, mas em colaboração e a depender da condução sistemática e intencional do adulto.

Davidov e Márkova (2019a, p. 199) reforçam essa ideia ao afirmar que não se trata apenas do domínio dos conhecimentos, dos modos generalizados de ação ou das transformações que o aluno realiza no decorrer desse processo de assimilação, mas sim das mudanças, reestruturação e enriquecimento da própria criança.

De acordo com Davydov e em consonância com a teorização de Leontiev sobre a atividade, que já apontamos em nosso texto, a estrutura da Atividade de Estudo é composta pelas necessidades, motivos, tarefas, ações e operações (DAVYDOV, [s.d.], p. 168)¹⁷. A tarefa de estudo, segundo Davidov (2019b, p. 199) e Elkonin (2019a, p.142)), é o elemento mais importante da Atividade de Estudo, que deve ter como resultado a transformação do sujeito da atividade, que ocorre durante a realização pelo sujeito de ações objetais. Assim, para Davydov ([s.d.], p. 170), “a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance”. Acerca das especificidades da tarefa da Atividade de Estudo e diferenciado-a de outros tipos de tarefas, o autor discorre:

A tarefa da aprendizagem se diferencia substantivamente das diversas tarefas particulares de um ou outro tipo. Ao lidar com tarefas particulares, as crianças vão dominando também os procedimentos particulares de sua solução e só o treinamento lhes permite dominar certo procedimento geral de solução destas tarefas. A assimilação deste procedimento é feita por meio da passagem do pensamento do particular para o geral. Por outro lado, quando resolvem a tarefa de aprendizagem, eles dominam inicialmente o procedimento geral de solução de tarefas particulares. A solução da tarefa escolar é importante “não apenas para o caso particular dado, mas para todos os casos do mesmo tipo.” Neste ponto, o pensamento dos escolares se move do geral ao particular. (DAVIDOV, [s.d.-], p. 171).

Considerando a afirmação de Leontiev (2019, p. 125) acerca da atividade, de que esta “[...] não existe de outro modo, senão na forma de ação ou cadeia de ações”, Davydov ([s.d.], p. 173) apresenta as seguintes ações que devem compor a tarefa de estudo:

transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

¹⁷ Essa é a estrutura abordada pelo autor na maioria dos seus escritos. No entanto, em um texto seu datado de 1997, cuja tradução para o português encontramos no capítulo 15 do livro *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019). O autor propõe a introdução das emoções e desejos como elementos estruturais da atividade de estudo. Considerando que essa estrutura não foi suficientemente desenvolvida, mas apenas mencionada, e tendo em vista que o componente afetivo-emocional é pressuposto pela Teoria da Atividade, não a tomaremos como referência.

Ademais, o autor explica que as ações descritas são compostas pelas **operações** correspondentes, “[...] cujo conjunto muda conforme a variação das condições concretas em que se resolve uma ou outra tarefa de aprendizagem (como se sabe, a ação está relacionada à finalidade da tarefa e suas operações, com as condições da tarefa)” (DAVYDOV, [s.d.], p. 173). Sobre as ações de estudo, destacamos ainda, as seguintes explicações:

O trabalho das crianças em situações de estudo se estrutura a partir de ações de tipos diversos. Entre elas ocupam lugar especial as ações de estudo. Por meio delas, os alunos reproduzem e assimilam os modelos de modos de ação típicos para resolver as tarefas e os modos generalizados de ação para determinar as condições em que se aplicam. Essas ações podem ser feitas tanto no plano objetal como no mental. Sua composição é homogênea. (DAVIDOV, 2019b, p. 184)

No contexto da Atividade de Estudo, da assimilação dos conhecimentos teóricos durante a resolução da tarefa de estudo (e justamente, por se tratar do conhecimento de tipo teórico), os alunos devem realizar um “certo miniciclo de ascensão do abstrato ao concreto”. Ademais, a solução da tarefa de estudo é importante, “não só para o caso particular dado, mas para todos os casos do mesmo tipo” (DAVIDOV, 2019c, p. 221).

Conforme o autor, deve-se no processo de elaboração das tarefas, que compõem a Atividade de Estudo, considerar a necessidade de que as crianças, no percurso de assimilação de um novo modo de ação, conheçam os problemas surgidos quando o homem procurou resolver pela primeira vez tarefas semelhantes, pois “a familiarização das crianças com as questões formuladas pelos homens quando resolveram pela primeira vez, uma ou outra tarefa, constitui um momento no segmento pelas crianças do processo pelo qual surge o modo de resolver a tarefa dada” de acordo com o autor (DAVIDOV, 2019c, p. 231).

Ainda nesse sentido, Davidov (2019d, p. 237) sublinha que o aluno não participará de uma Atividade de Estudo se a assimilação do material didático pelo aluno ocorrer “[...] pela via da apresentação pronta pelo professor e cujo conteúdo não contém aspectos sobre a origem e desenvolvimento de um dado objeto”. Os conhecimentos, haja vista a sua natureza teórica, no processo de organização das tarefas, são compreendidos a partir do movimento lógico e histórico de seu surgimento. Sobre esse movimento Davydov explica:

O lógico, como sabemos, é o reflexo abstrato, liberado de causalidades e zig-zagues, do desenvolvimento histórico do objeto. Na sua forma universal, no seu aspecto puro, o lógico expressa a necessidade interna do desenvolvimento nos processos históricos. No lógico se repete a seqüência dos estágios históricos do desenvolvimento. (DAVYDOV, [s.d.], p. 64).

O psicólogo russo afirma também: “[...] como [...] o ponto em questão é o desenvolvimento histórico da consciência humana, devemos saber qual a forma final do processo”, o que é fundamental na definição dos conteúdos e formas de ensino. Realça que “as formas culturais são a expressão lógica, universal da história da consciência humana” (DAVYDOV, [s.d.], p. 64). Desse modo, o estudioso atesta que os aspectos que compõem a Atividade de Estudo são formados primeiro “em uma atividade conjunta com um professor ou seu colega de sala” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 200). Destaca ainda que a condução do aluno no processo de formação da atividade é feita pelo adulto e que a transferência para a realização autônoma pelo aluno é feita gradualmente:

A formação da Atividade de Estudo consiste **na condução do aluno pelo professor**, psicólogo, experimentador e pai nesse processo. A direção plena do processo de estudo sempre pressupõe: a elaboração e o aperfeiçoamento de cada componente da Atividade de Estudo, suas interrelações e **a transferência gradual dos componentes isolados dessa atividade, ao aluno, em uma fase inicial, para que depois ele as realize de maneira autônoma**. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 200, grifos nossos).

Podemos notar, por meio dos experimentos acerca da Atividade de Estudo, a diferenciação entre a Atividade de Estudo e as atividades propriamente investigativas. Davidov e Márkova (2019a, p. 204) asseveram que na Atividade de estudo os alunos “[...] apenas reproduzem, de maneira concisa e reduzida, as ações reais e de pesquisa”. Ademais, ao citar Marx e apoiando-se nele, o autor afirma que “o procedimento de exposição dos conceitos científicos que resultam da investigação difere do procedimento de investigação” (DAVYDOV, [s.d.], p. 164) e, ainda, que “a exposição do conhecimento científico se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substantivas e os conceitos teóricos” (p. 164). Isto posto, declara que a Atividade de Estudo deve ser realizada de acordo com o procedimento de exposição, diferenciando-se, portanto, do procedimento específico de investigação, o que pode ser constatado no excerto que segue:

A atividade de estudo das crianças escolares se estrutura, em nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. 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 substantivas que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVYDOV, [s.d.], p. 165).

Analisando a elaboração teórica da Atividade de Estudo, podemos notar também o destaque dado à necessidade de que as tarefas de estudo sejam baseadas em problemas. Davydov ([s.d.], p. 162) sublinha que para assegurar a transmissão da experiência criadora, as tarefas cognitivas oferecidas às crianças devem ser de caráter problemático. Nesse sentido, compreendemos que nas tarefas as crianças passam a dominar um modo geral de resolução de todas as tarefas particulares de um certo tipo através da resolução de problemas.

As ações e operações contempladas nas tarefas devem, ao mesmo tempo, demandar e desencadear a reflexão, análise e planejamento de tipo substantivamente teórico, que são componentes da consciência teórica e surgem nos estudantes durante a execução de atividades de aprendizagem (DAVYDOV, [s.d.], p. 242).

Considerando que cada atividade específica “[...] responde a uma certa necessidade do sujeito”, que é “dirigida ao objeto dessa necessidade” (LEONTIEV, 2021, p. 123), entendemos que os conhecimentos teóricos são, ao mesmo tempo, conteúdo e necessidade da Atividade de Estudo, pois como Leontiev (2021, p. 123) adverte, “o objeto da atividade é o seu motivo efetivo”. Assim, Davydov ([s.d.], p. 170) assevera que “na formação dos escolares de menor idade, é da necessidade da atividade de estudo que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem”. Dessa maneira, realça:

Os motivos das ações de aprendizagem impulsionam os escolares a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos. Durante o cumprimento das ações de aprendizagem, as crianças dominam, sobretudo, os procedimentos de reprodução de determinados conceitos, imagens, valores e normas e, através destes, assimilam o conteúdo de tais conhecimentos teóricos. (DAVYDOV, [s.d.], p. 170).

Por conseguinte, sublinha que “a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem”, para a resolução da tarefa e indica que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance. De acordo com Leontiev (2021, p. 207), “[...] por trás da correlação de atividades, revela-se uma correlação de motivos”. Explica que “toda necessidade é necessidade de algo” (p. 208), sendo esse algo o motivo que leva o indivíduo a agir.

Até ser satisfeita pela primeira vez, a necessidade “não sabe” de seu objeto, ele ainda precisa ser revelado. Apenas como resultado de tal revelação, a necessidade adquire seu caráter objetivo, e o objeto percebido (representado, imaginado) - isto é, sua atividade de estímulo e direção das funções -

torna-se motivo. [...] do círculo de objetos que respondem à necessidade, bem como dos modos de sua satisfação, desenvolvem-se as próprias necessidades. (LEONTIEV, 2021, p. 209).

A atividade é, assim, o ponto de partida: a partir de um sentido materialista histórico defende-se a posição de que as necessidades humanas são produzidas na atividade, em um ciclo: “atividade → necessidade → atividade” (LEONTIEV, 2021, p. 211). Corroborando essa ideia, que aponta para a necessidade do conhecimento como resultado da própria Atividade de Estudo, Davydov afirma:

No início da vida escolar a criança ainda não experimenta a necessidade de conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de estudo. Esta necessidade surge no processo de assimilação real dos conhecimentos teóricos elementares durante a realização, junto com o professor, de ações de aprendizagem mais simples, dirigidas à solução das tarefas correspondentes. Vigotski escreveu: “O desenvolvimento da base psicológica do ensino... não acontece antes que o ensino seja iniciado, mas realiza-se em uma ininterrupta relação interna com ela, no curso de seu movimento progressivo.” (DAVYDOV, [s.d.], p. 168).

Leontiev explica que os motivos nem sempre são conscientes para o indivíduo e que a atividade é sempre “[...] polimotivada, ou seja, responde sempre a dois ou mais motivos” (p. 220). O autor destaca ainda que há duas categorias de motivos: os formadores de sentido e os motivos-estímulos. Os primeiros são hierarquicamente superiores aos motivos-estímulos e ambos coexistem numa mesma atividade.

Assim, destacamos a importância da atribuição da qualidade de formadores de sentido aos motivos hierarquicamente superiores de uma atividade humana específica: se são formadores de sentido, podemos compreender que os sentidos se formam a partir dos motivos. Essa é uma ideia importante para as elaborações acerca da Atividade de Estudo, pois se os autores têm afirmado que os motivos se formam na atividade e os sentidos são formados a partir dos motivos formadores de sentido, logo os sentidos acerca do estudo serão formados na Atividade de Estudo. Motivos e sentidos de estudo não são, portanto, premissas, mas sim resultados da atividade.

Ainda acerca dos motivos da atividade, Leontiev (2019, p. 222) explica que a “tomada de consciência dos motivos é um fenômeno secundário, que surge apenas no nível da personalidade e se reproduz constantemente no curso de seu desenvolvimento”. Desse modo, “[...] para a criança muito pequena essa tarefa simplesmente não existe” (p. 222).

No âmbito das abordagens acerca dos motivos da atividade, Leontiev (1978, p. 217, tradução nossa) afirma “[...] que o problema dos sentidos é sempre o problema dos motivos”.

Nesse sentido, suas elaborações teóricas nos levam à compreensão de que a assimilação dos conhecimentos teóricos, como forma específica de assimilação dos significados que refletem a realidade para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva no psiquismo do indivíduo, é condição para a formação e reformulação dos sentidos que as diversas dimensões da realidade têm (ou virão a ter para o indivíduo).

O significado é o reflexo da realidade, independente das relações individuais que com ela tem cada homem; o homem encontra um sistema de significados já preparado, historicamente conformado, e vai assimilando-o do mesmo modo que vai dominando um instrumento, que é um portador material do significado. (LEONTIEV, 1978, p. 214, tradução nossa).

Assim, os significados das múltiplas dimensões da realidade vão sendo assimilados pelos estudantes em suas abordagens especificamente teóricas à medida que nas tarefas de estudo agem com esses instrumentos, que são os objetos da cultura (das artes, da filosofia e das diversas áreas das ciências). Nesse processo, novas necessidades, motivos e sentidos podem ser formados nos indivíduos. Conforme ao longo do processo de escolarização esses instrumentos são tomados em outras situações de estudo como objetos da atividade a partir da observação e assimilação de novas dimensões, que fazem com que esses objetos sejam compreendidos em um contexto cada vez mais ampliado de relações, essas necessidades, motivos e sentidos vão progressivamente se alterando. Assim, um objeto, talvez só passe a ser um motivo da atividade voluntária do indivíduo quando tiver a sua significação complexificada, ao ponto de que ela permita compreendê-lo de tal forma que atuar com ele faça sentido, um sentido que antes não existia.

De acordo com Leontiev, nesse processo de domínio dos significados, os alcances que eles terão para cada indivíduo dependerão dos sentidos que eles virão a ter para o indivíduo. Dando sequência às ideias do autor, lembramos que esses sentidos, que são sempre sentido de algo, não são engendrados pelo significado, mas sim pela vida. Logo, “o sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva que se reflete na mente do homem, daquilo que o impulsiona a atuar como aquilo para o qual está orientada sua ação como resultado imediato desta”. Isso leva-nos à compreensão de que é na Atividade de Estudo que novos sentidos e novos motivos que se refiram a esta atividade humana específica e aos seus conteúdos específicos se formam e se transformam, o que não depende apenas daquilo que é feito na educação escolar, mas de todo o contexto social concreto no qual essas relações acontecem. Sobre isso, Leontiev (1978, p. 217, tradução nossa), nos explica que:

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade, por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das relações históricas de sua vida.

Por conseguinte, é nas relações sociais, nos contextos concretos de vida do indivíduo, que os sentidos se modificam e, embora as significações tenham um caráter mais estável, elas podem se complexificar à medida que se apresentam a partir de novas formas de generalização e, além disso, podem se tornar mais fidedignas a partir da assimilação das formas teóricas de compreensão da realidade. É na atividade com as significações que os sentidos se formam, se transformam e se requalificam, como por exemplo: o sentido que a chuva e o som dos trovões têm para uma criança que compreende esses fenômenos a partir de explicações religiosas (são as lágrimas de deus, São Pedro está arrastando os móveis no céu) já não será o mesmo sentido após a apropriação de significados teóricos assimilados nas relações, nos processos iniciais de escolarização, e continuará se alterando ao passo que as assimilações conceituais se complexificam progressivamente no decurso do processo de escolarização.

Recuperando a asserção de Leontiev (1978, p. 217), na qual afirma que “o problema dos sentidos é sempre o problema dos motivos”, podemos supor que se os motivos específicos da Atividade de Estudo devem ser formados no decorrer da escolarização, devemos compreender que é nesse processo que se formam os sentidos. Assim, nos períodos iniciais da escolarização da idade escolar, de modo geral, o engajamento ao estudo pode decorrer de motivos que não se relacionam diretamente ao objeto específico da Atividade de Estudo, qual seja, o conhecimento teórico. Isto posto, entendemos que o professor não pode apoiar as suas ações pedagógicas na expectativa de que o aluno estudará determinado conhecimento de forma voluntária, pelo sentido que o conhecimento teórico tem para ele.

Esse processo de adesão voluntária e consciente ao estudo teórico ou à atividade com determinado conhecimento teórico pelo sentido que este tem para o indivíduo vai se desenvolvendo ao longo do processo de formação da Atividade de Estudo, que tem seu início nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, quando no interior de cada tarefa o aluno é levado a perceber a necessidade de determinadas ações com os objetos teóricos, que precisa saber coisas que ainda não sabe para dar conta de solucionar aquilo que lhe foi proposto. Por conseguinte, vai assimilando dimensões da realidade, que passa a ser compreendida por meio de instrumentos teóricos em um processo no qual estes podem passar a constituir novos interesses e novos motivos de atividades do indivíduo, apoiadas e contextualizadas em novos

sentidos. No entanto, ao considerarmos que esse processo de atividade voluntária com os objetos teóricos depende do caráter consciente, devemos salientar que as relações conscientes como os motivos de estudo só atingem os seus níveis máximos na adolescência, coincidindo com os níveis mais elevados de formação da Atividade de Estudo.

Leontiev (1978, p. 231) chama atenção para a necessidade do alcance de um caráter consciente do que se estuda, “da consciência como atitude”, a qual se expressa nos sentidos que aquilo que se estuda tem para o indivíduo, mas reforça que “as tarefas concretas de educar a atitude consciente para o estudo, para o que se aprende, diferem nos distintos níveis do desenvolvimento, com respeito às crianças de cada idade (p. 233, tradução nossa)”.

Lembramos que, como já expusemos, ao analisarmos as relações entre ações e operações, esse caráter consciente das relações com os objetos de estudo é compreendido como resultado dos processos educativos: no interior da atividade com o objeto, ele se torna consciente para o indivíduo (LEONTIEV, 1978). Ademais, a regularidade da atividade com esse objeto pode fazer com que ele se torne conscientemente controlável pelo indivíduo, o que decorre da formação de operações conscientes pela transformação de ações.

Essas formulações apontam para a necessidade e alcance da possibilidade de o indivíduo ter consciência e controle daquilo que sabe, para que esses conhecimentos conscientes e controláveis possam ocupar a consciência do indivíduo no momento e local adequados (LEONTIEV, 1978, p. 211). Esse caráter consciente e controlável relaciona-se dialeticamente com os sentidos que os conhecimentos têm para cada indivíduo. Logo, no âmbito da educação da idade escolar, são aspectos que estão em formação e, portanto, não convergem com compreensões imediatistas de que a criança só aprende aquilo pelo qual já tem interesse. Assim, não devemos atribuir um caráter de conhecimento vivo apenas àqueles que tenham uma aplicabilidade imediata e, portanto, fazem sentido para o aluno.

As teorizações sobre o estudo, segundo Davidov e Márkova (2019a, p. 193), podem ter aplicação em outros níveis de ensino, para além das séries iniciais do nível fundamental, incluindo a Educação Infantil, as séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Em muitos momentos de sua obra, o autor evidencia que a formação da Atividade do estudo não se conclui no Ensino Fundamental I, uma vez que, nesse segmento, as crianças conseguem realizá-la apenas em colaboração com o professor e com outras crianças, não sendo, portanto, ainda, uma atividade individual.

Nas elaborações teóricas de Davidov e Elkonin fica realçada a ideia de que o desenvolvimento da Atividade de Estudo de forma autônoma, como forma de autoeducação, só ocorre na adolescência. Nesse sentido, Elkonin, (2019, p. 146) afirma que uma forma mais

desenvolvida de Atividade de estudo implica na existência do “interesse do aluno na aquisição de novos conhecimentos fora do programa didático da escola” e complementa:

Pode-se supor que no início do período da adolescência as crianças têm maior sensibilidade para a transição a um nível mais elevado de Atividade de estudo. Nesse nível, o adolescente descobre um novo propósito da Atividade de Estudo que consiste no seu autodesenvolvimento e autoeducação. Esse fato poderia representar a particularidade etária do processo da adolescência. (ELKONIN, 2019, p. 147)

Para o autor, a transição para um nível mais elevado da Atividade de estudo ocorre apenas no quinto ano¹⁸, quando o aluno tem condições de compreendê-la como uma atividade de autoeducação e autodesenvolvimento. Nesse momento, “o estudante *começa* a dar prioridade ao domínio dos conhecimentos de maneira mais aprofundada e fundamental, pelo menos numa área específica”. Elkonin salienta que “a transição da idade infantil à adolescência é, ao mesmo tempo, uma transição para nova forma de Atividade de Estudo que nesse período começa a ter um propósito pessoal”.

2.1.4 Os desafios na elaboração das teorizações sobre a Atividade de Estudo

Davidov (2019e, p. 264) afirma que para formular uma tarefa de estudo é necessário “[...] conhecer toda a história do método de introdução desse conceito”, sabendo ainda como esse conceito foi introduzido, para poder expressá-lo na forma de ação e não na forma de palavras, como de modo geral, ocorre. O autor usa como exemplo as dificuldades que encontrou nas tentativas de fazer isso na área de matemática, ao destacar os desafios no processo de elaboração da teoria:

Quando contei os meus desastres na construção de disciplinas escolares para Yuri Zhadanov (da Universidade de Rostov, filho do famoso Alexander Aleksandrovich Zhdanov) ele disse: - Vasily Vasilyevich, do que você está com vergonha? Sabe que eu sou responsável pelo Departamento de Química do Açúcar da Universidade de Rostov. Então, a química é uma disciplina que é forçada a estudar especificamente todos os produtos químicos associados ao conceito de açúcar. Pode imaginar quantas substâncias químicas são estudadas? Você tem medo de quando começou a construir tarefas de estudo com base na Atividade de estudo e quer que, para cada conceito, exista uma tarefa de estudo. Vai demorar muitos anos para construir isso! (DAVIDOV, 2019e, p. 265).

¹⁸ Para nós, no Brasil hoje, corresponde ao sexto ano (primeiro ano do Ensino Fundamental II)

Davidov, em muitos momentos de seus textos, menciona a existência de muitos problemas nas formulações sobre a Atividade de Estudo, que careciam de solução para que houvesse a possibilidade de aprimoramento das técnicas de elaboração dos novos materiais didáticos. Dentre esses problemas¹⁹ ele destaca: os desafios na identificação dos conteúdos universais das disciplinas para a elaboração de currículos que convirjam para as proposições teóricas sobre a Atividade de Estudo, a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o desenvolvimento da Atividade de Estudo nos demais segmentos de educação (além das séries iniciais do Ensino Fundamental I) e sobre as esferas das necessidades e motivos.

Entre os textos que acessamos, apenas em um deles, datado de 1997, é feita menção ao desejo, juntamente às emoções, como novos componentes da atividade (não especificamente o estudo). Nesse caso, o autor destaca a necessidade de que sejam realizadas pesquisas nessa perspectiva, deixando explícito o caráter preliminar das novas asserções:

Na realidade, a atividade integral não foi ainda descrita dessa maneira, com tantos detalhes, incluindo os desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, significados, planos de cognição e vontade (atenção como controle). Essas especificações são vitais e o laboratório que dirijo está trabalhando com um tipo de atividade específica e não particular, ou seja, o estudo. Encontramos muitos problemas em nossas pesquisas e quanto mais avançamos mais numerosos eles se tornam. (DAVIDOV, 2019g, p. 296).

Nesse mesmo texto, Davidov põe (2019g, p. 292) em evidência o conceito de vontade em suas relações com os demais componentes da atividade e disserta, de forma breve, sobre algumas divergências em relação às formulações de Leontiev. Nesse contexto, afirma que embora se baseie na estrutura da atividade proposta por Leontiev, pretende expandi-la.

2.2 Explicitação dos nexos teóricos fundamentais entre a pedagogia histórico-crítica e as elaborações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo

Considerando a intencionalidade de que esse trabalho integre a tarefa acadêmica coletiva de elaboração da pedagogia histórico-crítica, buscamos delinear neste capítulo alguns nexos conceituais – que, em nossa análise, configuram-se como principais – entre as teorizações sobre a Atividade de Estudo e a pedagogia que assumimos, a fim de justificar o uso dessa investigação que integra o campo da psicologia como contributo à formulação de

¹⁹ Além de mencionar os problemas da teoria em outros textos, destacamos o segundo item, do quarto capítulo, “Problemas não resolvidos na teoria da atividade de estudo”, presente no livro *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I* (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019). Nesse item, Davidov faz uma análise mais detalhada dos referidos problemas.

proposições para o planejamento didático-pedagógico para a formação da Atividade de Estudo na idade escolar, em uma perspectiva histórico-crítica.

No decorrer do processo de estudo das proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, exercitamos um cotejamento com as ideias que fundamentam a pedagogia histórico-crítica e desse processo analítico identificamos determinados nexos. De acordo com os entendimentos a que chegamos, são nexos que explicitam a articulação entre ambas as teorias, que partem de uma mesma visão de mundo e que podem, assim, contribuir para o avanço do sistema teórico da teoria pedagógica no que se refere à sua didática. Tais nexos estão descritos a seguir e são explicados e analisados na sequência da exposição:

- A orientação teórico-filosófica pautada no materialismo histórico-dialético e o compromisso político com a construção da sociabilidade socialista;
- Unidade entre psicologia e pedagogia – o processo educativo como promotor do desenvolvimento;
- A transmissão-assimilação do conhecimento como tarefa da escola – o estudo como atividade reprodutiva – e a natureza *teórica* dos conhecimentos que devem compor o currículo escolar;
- Posicionamento crítico sobre os métodos tradicionais de ensino – crítica ao verbalismo e ao ensino entendido como apresentação dos conteúdos;
- Distanciamentos das pedagogias do “aprender a aprender” – a crítica à correspondência entre ensino e pesquisa (método de investigação) e a diretividade do ensino como condição para o autodesenvolvimento;
- Sistematização *lógica* dos conhecimentos como requisito para a organização do ensino e a forma mais desenvolvida como critério para seleção dos conteúdos;
- Coerências entre a lógica de elaboração do método da pedagogia histórico-crítica e a formulação das tarefas de estudo de acordo com as proposições histórico-culturais;
- A transformação do sujeito da atividade como resultado do processo educativo.

Devemos salientar que inúmeros trabalhos que tratam da pedagogia histórico-crítica e contribuem para o seu desenvolvimento discorrem sobre a psicologia histórico-cultural e trazem à tona os seus contributos. A partir dessa constatação, buscamos aqui, portanto, estabelecer os nexos mais específicos entre a **pedagogia histórico-crítica** e a **Atividade de Estudo**, uma vez que, tomada como atividade principal da criança na idade escolar, já é referenciada em inúmeras elaborações teóricas que compõem o arcabouço teórico da

pedagogia Histórico-crítica²⁰. Assim, reconhecemos que não há uma homogeneidade entre as duas teorias, mas que as convergências que se assentam nas bases marxistas de ambas nos permitem elaborações teóricas a partir de tramas expostas ao longo deste capítulo.

Nesse sentido, é importante esclarecer que Davydov apresenta as elaborações teóricas sobre a Atividade de Estudo como parte integrante e decorrente das pesquisas da psicologia histórico-cultural. No livro ²¹*Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia* (DAVÍDOV, [s.d.]), assim como em outros trabalhos, o autor explicita a descendência de sua obra da psicologia soviética marxista fazendo uma síntese dessa teoria, retomando, como base para as suas análises, as principais categorias teóricas que compõem os trabalhos dos principais autores dessa psicologia com destaque para Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, sendo esse último, seu mentor. O editor do livro, em sua introdução, afirma que Davydov “[...] é o principal expoente na União Soviética da escola da teoria da aprendizagem, cuja linha de descendência pode voltar três gerações de psicólogos até chegar ao trabalho de Lev Vigotski, nas décadas de 1920 e 30” (DAVYDOV, [s.d.], p. 7).

É importante destacar que o estabelecimento desses nexos parte da consideração de que esse é um trabalho que se define na área da pedagogia e que, como explicaremos na sequência, a toma como polo prevalente numa relação dialética com a psicologia e, portanto, tendo a pedagogia histórico-crítica como base, busca contribuir para o avanço de seu desenvolvimento, em uma perspectiva de fidelidade às obras de seus principais elaboradores. Assim, salientamos que não objetivamos uma transposição imediata das elaborações acerca da Atividade de Estudo para a elaboração de proposições para a educação escolar, pois assumimos a pedagogia histórico-crítica como mediação nesse processo, conforme nos indica Martins:

²⁰ Tomamos como exemplo os livros *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016) e *Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas* (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2018), nos quais há capítulos específicos sobre a Atividade de Estudo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

²¹ Não encontramos a data exata de publicação da tradução dos textos presentes nessa obra para a língua portuguesa, mas os tradutores incluíram uma nota explicativa com informações relevantes sobre o trabalho realizado: “Os textos deste livro foram traduzidos por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, a partir da tradução do russo para o inglês da obra mencionada, para uso didático, na disciplina: Didática na perspectiva histórico-cultural, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Excetuam-se os capítulos III e IV, traduzidos do espanhol do livro: DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988. Esclarecemos que os dois títulos correspondem à mesma obra original russa, de Davydov”. Assim, devido ao fato de os tradutores não informarem a data em que efetuaram a tradução e/ou a publicação da obra, para nos referirmos a ela, utilizamos em sua referência o seguinte elemento para indicar a ausência de data de publicação: [s.d.].

[...] a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar. A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2013, p. 142).

Embora contemplemos em nosso trabalho a busca pelas afinidades conceituais entre as elaborações teóricas do campo da psicologia histórico-cultural sobre a Atividade de Estudo e as formulações teóricas da pedagogia histórico-crítica, não podemos negar que exista determinada consonância e alinhamentos entre as proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo e as elaborações que fundamentam as pedagogias hegemônicas, com seus vieses escolanovistas. Supomos, assim, que são exatamente esses supostos alinhamentos que podem possibilitar e instigar tentativas de transposição direta das teorizações sobre a Atividade de Estudo para a prática pedagógica. Tais transposições, de modo geral, contêm em suas entrelinhas concepções pedagógicas não explicitadas.

No entanto, de nossa parte, insistimos que a fidelidade às bases fundamentais das elaborações sobre a Atividade de Estudo, assim como às bases fundamentais da psicologia histórico-cultural, como critério de interpretação das asserções constantes nos trabalhos que temos acessado, inibe entendimentos que possam induzir os alinhamentos que mencionamos.

2.2.1 A orientação teórico-filosófica pautada no materialismo histórico-dialético e o compromisso político com a construção da sociabilidade socialista

“A luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo”
(SAVIANI; DUARTE, 2015c, p. 2).

Os pontos de contato entre as teorizações da pedagogia histórico-crítica e as teorizações sobre a Atividade de Estudo, como integrante das pesquisas que compõem o acervo da psicologia histórico-cultural, não se configuram a partir das coincidências, mas sim a partir da afinidade de propósitos no que tange à intencionalidade de pensar uma educação escolar que se coloque a serviço de uma nova sociabilidade e da fidelidade de ambas ao método materialista histórico-dialético.

A elaboração teórica histórico-cultural sobre a Atividade de Estudo, que integram os estudos psicológicos marxistas e dos quais se origina, não pode ser neutra, tanto por suas bases teóricas fundamentais, quais sejam, da psicologia histórico-cultural, declaradamente marxista, quanto pelo próprio percurso histórico no qual é produzida: das pesquisas para as elaborações dos processos da educação escolar na sociedade socialista soviética.

Acerca do contexto de origem da psicologia histórico-cultural, Duarte (2016a, p. 37) destaca que o seu surgimento ocorreu “[...] num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo”, ressaltando que o fato de ter existido um processo histórico que culminou na derrocada do socialismo não muda o contexto de seu surgimento. O autor assevera que “uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva de superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo”.

As afirmações de Duarte sobre o contexto histórico e político do surgimento da psicologia histórico-cultural expressas acima, podem ser confirmadas nos textos de Davydov sobre o ensino desenvolvimental, nos quais apresenta a Atividade de Estudo, como destacado no excerto que segue:

Na União Soviética, após a Grande Revolução Socialista de Outubro, foi desenvolvido um sistema historicamente novo de educação e ensino de crianças, **tendo como fatores básicos a democracia e a orientação no desenvolvimento omnilateral da personalidade**. Já nos anos 1920-30, foram formulados os princípios da teoria psicológica e pedagógica sobre a relação entre o desenvolvimento mental da criança e sua educação e ensino, princípios que estavam de acordo com as exigências da realização prática desta nova teoria e suas perspectivas de desenvolvimento. Pavel P. Blonskii, Lev S. Vigotski, Petr Ia. Galperin, Aleksandr V. Zaporozhets, Grigorii S. Kostiuik, Aleksei N. Leont’ev, Aleksandr R. Luriia, A. I. Meshcheriakov, Nataliia A. MENCHINSKAIA, Daniil B. Elkonin e outros deram uma grande contribuição para a elaboração das bases desta teoria. A tese fundamental é que o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua educação e ensino. (DAVYDOV, [s.d.], p. 55, grifo nosso).

Ainda no âmbito da não neutralidade, destacamos as análises de Duarte (2018) sobre a pedagogia histórico-crítica, as quais tratam da importância da educação escolar para a formação nos indivíduos de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética. Assim, de acordo com Duarte:

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o ensino das ciências, das artes e da filosofia na educação escolar, sem qualquer hierarquização entre essas três áreas de objetivação do gênero humano, deve ter como objetivo a transformação da concepção de mundo de alunos e professores, em direção à

difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética.
(DUARTE, 2016, p. 63, grifo nosso).

Semelhante preocupação com a função da escola na formação da concepção de mundo dos educandos está presente nas teorizações da psicologia histórico-cultural, assim como nos estudos sobre e para a organização da escola da sociedade socialista soviética e, mais especificamente, nas formulações sobre a Atividade de Estudo, como cita Davydov ([s.d.], p. 16), ao afirmar que “[...] nos materiais sobre a reforma escolar a atenção é dirigida à necessidade de se elevar o nível ideológico e teórico do processo de ensino e educação, de cultivar nos escolares o pensamento independente e formar pontos materialistas estáveis”.

Davydov salienta que as pesquisas sobre Atividade de Estudo, ao integrarem as pesquisas da psicologia histórico-cultural, devem estar voltadas para o desenvolvimento do socialismo, conforme expressa no texto a seguir:

No processo de aprimoramento do socialismo são criadas as condições sócio-pedagógicas para a educação e o ensino das gerações futuras voltadas diretamente para o desenvolvimento omnilateral e harmonioso da personalidade da criança. Na prática social real do socialismo, a elaboração dos problemas concernentes à educação e ao ensino da criança está indissolúvelmente ligada à solução de tarefas referidas ao seu desenvolvimento. A investigação teórica destinada a resolver os problemas do ensino e da educação desenvolvimentais deve refletir, em forma científica, esta prática social. Nisso reside o significado e *a importância vital dos vários problemas da ciência psicológica discutidos neste livro.* (DAVYDOV, [s.d.], p. 12, grifo nosso).

O autor, como em muitos outros momentos de sua obra, também faz referência à relação entre o desenvolvimento da teoria e o desenvolvimento do socialismo, como no excerto a seguir:

Examinaremos abaixo uma periodização da infância cujo perfil geral foi trabalhado por Vigotski, Leont’ev e El’konin. No nosso ponto de vista, toda esta periodização está de acordo com a natureza geral do desenvolvimento mental das crianças soviéticas e também com as características particulares já incorporadas no processo da formação e ensino que estas crianças recebem no contexto do socialismo desenvolvido. (DAVYDOV, [s.d.], p. 75).

De forma semelhante, como afirma Martins (2007, p. 13), a pedagogia histórico-crítica busca se definir dentro do campo da produção intelectual marxista, ao assumir o compromisso ético-político de “[...] colocar-se a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo”.

De acordo com os seus precursores e estudiosos, a pedagogia histórico-crítica deve ser compreendida como uma pedagogia a serviço dos interesses da classe trabalhadora, a serviço da luta pela transformação social. Estando consubstanciada nas teorias marxistas, assume explicitamente o materialismo histórico-dialético como escopo filosófico, sendo preciso, portanto, entendê-la como uma abordagem que se posiciona na busca por uma sociedade socialista. De acordo com Santos (2019, p.58), trata-se de uma pedagogia que “[...] deseja e projeta uma escola que garanta o desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes da classe trabalhadora”. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica busca articular-se à luta da classe trabalhadora pela superação da sociedade capitalista, logo é contra-hegemônica, pois assume a luta de classes na educação e a reconhece na escola.

Nas discussões acerca do método da pedagogia histórico-crítica, assim como faz no decorrer de toda a sua obra, Saviani (2008, p. 59) anuncia o materialismo histórico-dialético como base filosófica da referida teoria pedagógica, ao afirmar que “[...] é sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’”, que retira o critério de cientificidade do método da pedagogia.

Essa assunção do materialismo-dialético como estofa teórico também está explícita nos textos de Davydov ([s.d.], p. 12), que atesta que “a ciência psicológica soviética tem uma base metodológica unitária: o materialismo dialético e histórico” e destaca que a interpretação do conteúdo de seus conceitos apoia-se na filosofia marxista-leninista, tendo em conta os aspectos específicos da psicologia como objeto de estudo”. O autor explica ainda que a base da teoria pedagógica e psicológica vigentes naquele momento é “[...] a compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade humana, da mente humana e da personalidade humana” (p. 241). Nossas análises nos levam, portanto, a destacar esse nexa, qual seja, a fidelidade de ambas as teorias ao método, como o mais importante, pois é dele que decorrem as principais categorias que as compõem.

2.2.2 Unidade entre psicologia e pedagogia: o processo educativo como promotor do desenvolvimento

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é promovido pela educação. Esta, portanto, não segue o desenvolvimento, mas o precede e o empurra para diante. Portanto, as relações entre a pedagogia e a psicologia se expressam na forma de ação recíproca [...]. (SAVIANI, 2019, p. 185).

A afirmação da relação dialética entre educação e desenvolvimento, base da psicologia histórico-cultural e, mais especificamente, entre ensino e desenvolvimento presente em toda a elaboração teórica da Atividade de Estudo leva-nos a destacar o entendimento da assunção da existência de uma unidade entre pedagogia e psicologia, entre desenvolvimento psíquico e processos pedagógicos.

De acordo com as nossas análises e em acordo com que afirma Martins no excerto a seguir, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se interseccionam ao assumirem a apropriação da atividade histórica humana depositada nas produções da cultura, com destaque ao conhecimento científico, como fundamentais para o desenvolvimento humano:

Tomamos, como hipótese central, aquilo que, no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores - radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2015. p. 7).

Análise similar é realizada por Davydov, que relaciona desenvolvimento e processo pedagógico, quando, ao usar como referência as proposições de Rubinstein, realça os objetos específicos de cada ciência, destacando os processos pedagógicos como condição de desenvolvimento:

Embora tenha enfatizado a unidade interna entre o desenvolvimento e o processo pedagógico, Rubinstein também observou os diferentes enfoques utilizados pelas ciências psicológica e pedagógica. O objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento mental da criança e, deste ponto de vista, o processo pedagógico é a condição desse desenvolvimento. O objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino; aqui, as propriedades mentais da criança, nos vários estágios de seu desenvolvimento, são meramente condições que devem ser levadas em consideração. “O que para uma destas ciências é objeto, para outra atua como condição.” (DAVYDOV, [s.d.], p. 59).

Isto posto, é possível afirmar que a relação entre pedagogia e psicologia está presente ao longo de toda a obra histórico-cultural acerca da Atividade de Estudo, uma vez que, sendo a Atividade de Estudo a atividade principal da criança em idade escolar, não há como tratá-la fora desse contexto. Assim, lembramos que as elaborações de Davidov e Elkonin sobre a

Atividade de Estudo têm início a partir de suas observações nas escolas soviéticas e da consequente criação de escolas experimentais como espaços para a realização das pesquisas. Sobre as pesquisas realizadas e destacando a “essência” pedagógica e psicológica da teoria elaborada, Davidov expõe que nas investigações sobre a Atividade de Estudo foram tratadas questões essenciais relacionadas à análise da essência psicológica e pedagógica da Atividade de Estudo e assegura: “os resultados [...] têm tido um papel positivo na melhoria do ensino e no processo de educação na escola elementar” (DAVYDOV, [s.d.], p. 200).

Davidov aborda a necessidade da intersecção entre pedagogia e psicologia, no processo de elaboração teórica sobre a Atividade de Estudo, ao fazer a defesa de uma atuação interprofissional necessária ao trabalho educativo, explicando que:

Na condição de psicólogo, sou constantemente obrigado a considerar questões de didática, de metodologias específicas, bem como da pedagogia teórica. E isso não é acidental. As pesquisas sobre a Atividade de estudo conduzidas pelo método de investigação do experimento formativo (e esse método é, na minha opinião, o mais moderno e adequado) deve ser verdadeiramente abrangente englobar aspectos filosóficos, lógicos, psicológicos, didáticos e metodológicos. Tal estudo deve ser realizado conjuntamente por especialistas das disciplinas, utilizando-se uma base experimental unificada. É a forma mais produtiva de se organizar o trabalho. Especialistas de diferentes perfis científicos aprenderam a se orientar relativamente bem nas disciplinas relacionadas. Os problemas modernos na Atividade de Estudo são essencialmente um problema ***lógico-psicológico-pedagógico integrado***. Isso não exclui tal planejamento da pesquisa da qual cada especialista deve resolver seus próprios problemas, porém em constante conexão com outros especialistas da área. Esta é uma condição necessária para o avanço científico e prático na investigação de novos problemas da Atividade de Estudo. (DAVIDOV, 2019d, p. 244, grifo nosso).

Dessa forma, é possível reconhecer que psicologia e pedagogia são tomadas como unidade nas elaborações sobre a Atividade de Estudo, da mesma forma como fazem os construtores da pedagogia histórico-crítica, e que, em ambas as perspectivas, as especificidades da pedagogia e da psicologia não são desconsideradas. Como prova disso, no excerto acima, o autor destaca a integração de ambas, mas afirma que “cada especialista deve resolver seus próprios problemas”, salientando, assim, as especificidades das áreas.

Nesse mesmo sentido, ao dissertar sobre a pedagogia histórico-crítica, Saccomani (2018, p. 275) destaca a especificidade e o condicionamento presentes na relação pedagogia-psicologia – em nosso entendimento, tomadas como unidade dialética. Nessa análise, a autora afirma que o objeto de uma ciência é aquilo que ela investiga e demarca sua singularidade e que, portanto, os objetos da psicologia e da pedagogia, embora sejam

diferentes, condicionam-se. Ela chama a atenção ainda para a necessidade de se “[...] compreender as leis que regem o desenvolvimento humano para planejar ações de ensino que corroborem esse processo”. Saccomani (2018), citando Mukhina (1995, p. 12), salienta que “os conhecimentos obtidos pela psicologia infantil são uma das bases científicas da pedagogia” e que “o conhecimento pedagógico é condição para o objeto da psicologia, isto é, o desenvolvimento não acontecerá por si só, mas apenas se houver a organização de ações para tanto”. De acordo com o nosso entendimento, essa organização é tarefa da pedagogia histórico-crítica.

Asbahr (2018, p. 136), ao apresentar os resultados de suas pesquisas sobre a Atividade de Estudo, destaca que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, embora tenham “muitas interconexões, apresentam objetos de estudo diferentes e não é possível fazer uma “colagem” dos conceitos psicológicos nas teorias e práticas pedagógicas. Em acordo com ela, indicamos que a psicologia histórico-cultural, com seus desdobramentos nas pesquisas sobre a Atividade de Estudo, é em nosso trabalho tomada como contribuição à elaboração da pedagogia histórico-crítica, não fazendo sentido, qualquer tentativa de transposição direta para as nossas elaborações pedagógicas específicas. Nesse sentido, cabe realçarmos que reconhecemos que há nas elaborações teóricas sobre a Atividade de Estudo elementos teóricos especificamente pedagógicos, mas que, por nossa posição teórica assumida e explicitada, serão aqui aproveitados, a depender das convergências existentes com nosso referencial pedagógico, qual seja, a pedagogia histórico-crítica.

Sobre essa questão, podemos dizer que, conforme as proposições de Saviani (2019, p. 59), a psicologia integra o rol das “ciências da educação”, enquanto a pedagogia **é a ciência da educação**, que é:

Ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, entre outros, são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo.

Ainda nesse sentido, compreendemos que o fundamento psicológico de nosso trabalho não se limita à particularidade das pesquisas sobre a Atividade de Estudo, uma vez que as elaborações teóricas acerca do estudo como atividade principal da idade escolar integram o movimento mais amplo das elaborações da psicologia histórico-cultural.

2.2.3 A transmissão-assimilação do conhecimento como tarefa da escola: o estudo como atividade reprodutiva e a natureza *teórica* dos conhecimentos previstos pelo currículo escolar

“Nessas condições, o saber que é próprio do homem não se transmite por herança, mas pela educação” (SAVIANI, 2019, p. 34).

Conforme Saviani (2013a, p. 14) e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a escola é o local para a socialização do conhecimento científico, ou seja, “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, que não será, portanto, qualquer tipo de saber, mas sim o conhecimento elaborado, o saber sistematizado, a cultura erudita²², pois “a escola tem a ver com o problema da ciência” e, “[...] com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado”.

O mesmo autor afirma ainda que o ensino deve assumir um movimento de assimilação dos conhecimentos que “[...] vai da síntese (‘visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’), evidenciando, assim, mais uma vez, e como o faz em inúmeros momentos de sua obra, que trata-se do conhecimento teórico o conhecimento a ser assimilado.

De forma semelhante, há nas formulações psicológicas histórico-culturais a ideia de que deve ser o conhecimento teórico o objeto de assimilação da Atividade de Estudo, como constatamos na seguinte asserção de Davydov ([s.d.], p. 16): “o conteúdo da atividade de estudo são os **conhecimentos teóricos** que as crianças **assimilam** quando resolvem tarefas de aprendizagem”.

Para a pedagogia histórico-crítica, a assimilação dos conhecimentos produzidos ao longo da história assume um papel de humanização, pois o trabalho educativo é assumido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013a, p. 13). Essa produção intencional e direta ocorre, justamente, pela assimilação do repertório humano-genérico produzido ao longo da história, que, em se tratando da educação escolar, como já apontamos, será a assimilação dos conhecimentos teóricos (SAVIANI, 2013a).

²² Como nos explica Saviani (2013c), na contracapa do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, a erudição de que tratamos aqui refere-se a “[...] um saber amplo e detalhado, sendo o erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva” e, ainda, “um trabalho metódico que se empenha em apreender as múltiplas relações que caracterizam o objeto tomado para análise”.

A assimilação é um conceito que perpassa toda a teorização acerca da Atividade de Estudo, pois há nela a noção de que o desenvolvimento depende da assimilação da experiência histórico-social, que ocorre nos contextos de aprendizagem. Davidov e Márkova (2019a, p. 196) asseveram que “[...] o desenvolvimento acontece por meio da assimilação (apropriação) do indivíduo da experiência histórico-social” e que “[...] não se pode concordar com a contraposição entre assimilação e desenvolvimento”. Afirmam ainda que:

A assimilação é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em processos de subjetividade individual. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 196).

Como podemos observar, o conceito de assimilação é tomado por Davidov em sua acepção marxista, como forma de apropriação das objetivações, do acesso ao legado de produções humanas que irão possibilitar que aqueles que nascem candidatos à humanização, alcancem níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento humano. Concordamos com essa análise e, para tanto, como faz Duarte, em suas formulações sobre a pedagogia histórico-crítica, citamos aqui também as ideações de Markus (1974, p. 88-89):

O indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as formas de comportamentos e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e vivem ao seu redor. O indivíduo humano é, pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico. [...] A assimilação individual das forças, dos produtos materiais e espirituais historicamente obtidos só pode ser feita no seio das relações cotidianas com outros homens.

Tal conceito, inserido no escopo teórico marxista, demanda para a sua compreensão o entendimento de que, por meio do trabalho – atividade vital humana adequada a fins específicos, a objetivos, mediante a qual o homem transforma a natureza e transforma-se –, o homem produz objetivações e apropria-se do legado já produzido, humanizando-se. Devemos entender, assim, que a atividade cognitiva das gerações precedentes é a base da formação das gerações seguintes. O homem, ao longo da história, produz e reproduz o atendimento às suas necessidades humanas em um movimento histórico. Nesse processo, ele produz suas condições objetivas de vida e se produz. É por meio do trabalho que visa ao atendimento às demandas de objetivação que o homem constrói conhecimentos. Por meio da educação, da **assimilação** de todo o repertório humano-genérico produzido, o homem se humaniza.

A assimilação no âmbito da Atividade de Estudo é assim entendida como a **reprodução** pela criança da experiência socialmente desenvolvida, “[...] que resulta em

desenvolvimento, caracterizado principalmente, por mudanças qualitativas no nível e na forma dos modos de ação, os tipos de atividades etc., de que se apropria o indivíduo” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 197). Evidenciamos, nesse sentido, o destaque do caráter reprodutivo do processo de assimilação do conhecimento teórico.

Davidov e Márkova trazem à luz a categoria atividade (em sua acepção marxiana) para abordar as relações que se estabelecem em torno do conceito de assimilação para realçar a impossibilidade de que se entenda o processo de assimilação como um processo passivo para o aluno:

A assimilação não é uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é um simples cálculo da experiência social, mas é o resultado da atividade do indivíduo por dominar os modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetual e suas transformações e procedimentos que, gradualmente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. Na experiência socialmente histórica (nos objetos da cultura humana, em certos campos do conhecimento, ciências), está determinada a atividade geral humana. Para assimilá-la, é necessária uma atividade especial do estudante, adequada, mas não idêntica a essa atividade genérica. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 198).

A partir do exposto, os autores explicam que “[...] nas condições de aprendizagem desenvolvimental, a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada é realizada na Atividade de Estudo” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 198). Dessa forma, é destacada a especificidade da assimilação no contexto da educação escolar; pois, embora os conhecimentos e modos de ação que caracterizam a experiência socialmente desenvolvida possam ser assimilados pelos indivíduos em outras atividades como a brincadeira, o trabalho e a comunicação, é na Atividade de Estudo que essa assimilação se processa de forma intencional, propositalmente, enquanto nas outras atividades configura-se como um subproduto da atividade (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a).

Na pedagogia histórico-crítica, assim como nas elaborações sobre a Atividade de Estudo, o processo de assimilação não ocorre de forma passiva para o aluno, já que essa apropriação de conteúdos escolares, de conhecimentos teóricos abrange a **atividade social** que integra em uma dada situação as ações do professor, do aluno e a atividade histórico-humana contida no objeto de ensino, que é construído do homem ao longo da história e que sintetiza logicamente como teoria a referida atividade. Sobre isso, Duarte explana acerca da pedagogia histórico-crítica:

Por conseguinte, a educação escolar deve cumprir seu papel de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas **por meio do ensino, que é o encontro de várias formas de**

atividade humana (a atividade sintetizada nos conhecimentos produzidos na atuação social e histórica da humanidade, a atividade de organização do trabalho educativo e a atividade de professores e alunos). Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016a, p. 34, grifos nossos).

Vemos, portanto, que também na pedagogia histórico-crítica o conceito de assimilação é tomado em sua relação com o conceito de atividade, em sua compreensão marxiana. Nesse âmbito, trazemos as observações de Martins (2016, p. 19), que destaca que a transmissão de conhecimentos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica acontece **na atividade**, afirmando a origem desse conceito nas proposições da psicologia histórico-cultural, destacando que não se tratará de um ensino verbalista, pois há o entendimento de que as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento, por meio de atividades que a determinem.

Lembrando as ideias de Davidov e Márkova (2019b, p. 197) de que “o ensino é um sistema de organização e os meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência socialmente elaborada” e de Davydov (1982, p. 415, tradução nossa), de que “o conteúdo da matéria de estudo deve transmitir-se aos alunos na forma de atividade dos mesmos [sic]”, a partir das análises supra delineadas, afirmamos a presença da categoria transmissão em um contexto de centralidade, em ambas as teorias, pois é dela que decorre a assimilação que ocorre na Atividade de Estudo. Destacamos ainda que, em ambas, tal categoria recebe a mesma conotação, qual seja, como **processo de ensino para a assimilação do conhecimento teórico**, para a formação da consciência teórica.

Nesse sentido, cabe realçar que Davidov, no decurso de elaboração das teorizações sobre a Atividade de Estudo, não discorda de que os conhecimentos são transmitidos pelo professor, não rejeita a ideia de transmissão²³, como acredita Puentes (2019, p. 198), que afirma que “ainda quando o termo utilizado por Davidov é o de ‘transmissão’, sabe-se que o mesmo [sic] é criticado no interior da Teoria da Aprendizagem²⁴ Desenvolvimental, inclusive pelo próprio Davidov”.

Nesse contexto, destacamos que a análise da presença constante do próprio conceito de assimilação nas elaborações histórico-culturais sobre o estudo como atividade humana nos

²³ Referimo-nos aqui à nota de rodapé da página 198 do livro *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* – livro I (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

²⁴ O uso da palavra *aprendizagem* é uma escolha desses tradutores, no entanto, é mais comum, nas traduções (tanto para o espanhol, quanto para o português) o uso do termo *ensino*.

leva à compreensão de que Davidov tem um entendimento específico do que seja essa transmissão, entendimento esse que se alinha ao referencial teórico do qual suas elaborações decorrem, a partir da compreensão e afirmação explícita das relações entre desenvolvimento e ensino, na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

A partir do exposto, defendemos a ideia de que a categoria transmissão na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ao convergir com as proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, pode ser entendida como **processo de ensino para a assimilação do conhecimento teórico**, ou seja, como **socialização dos conhecimentos**, que pressupõe o momento de transmissão dos princípios que sintetizam a história humana (na forma de ciência, arte e filosofia) sobre determinado objeto da realidade e o momento de apropriação ativa dessa história em uma atividade social.

Realçamos assim, as relações existentes entre os conceitos de transmissão e socialização dos conhecimentos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que nos levam à compreensão de que **a defesa da transmissão** dos conhecimentos deve ser entendida como **a defesa da socialização** do repertório humano-genérico de conhecimentos. Assim, destacamos a ideia da *unidade transmissão-assimilação como processo de socialização* dos conhecimentos históricos, que permitem as conquistas de meios para se compreender a realidade para além da aparência. Nesse sentido, a assimilação ativa, de que tratamos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tem como horizonte reproduzir modos históricos de ação com os objetos, como meios de atividade da pessoa que vai participar historicamente da luta de classes.

Assim, as análises que temos exposto nos permitem compreender que a assimilação da experiência histórico-social pelo estudante, que ocorre nos contextos de educação escolar e de que tratam tanto os teóricos da Atividade de Estudo quanto os formuladores da pedagogia histórico-crítica, ocorre conforme a socialização intencional pelo professor de seu conteúdo específico, qual seja, o conhecimento teórico.

2.2.4 Posicionamento crítico sobre os métodos tradicionais de ensino: crítica ao verbalismo e ao ensino entendido como apresentação dos conteúdos

O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). (DUARTE, 2018, p. 59).

Como evidenciamos no nexos anterior, para a pedagogia histórico-crítica, a **transmissão** equivale ao **processo de ensino, à socialização para a assimilação do conhecimento teórico**. Considerando-se, assim, as especificidades do objeto de assimilação, entendemos que a transmissão na perspectiva da pedagogia histórico-crítica não pode coincidir com a transmissão da pedagogia Tradicional, pois trata-se de um conteúdo de assimilação diferente, de um conteúdo peculiar, qual seja, um conhecimento de natureza teórica.

Acerca das especificidades do conhecimento a ser assimilado em uma perspectiva histórico-crítica, lembramos que Saviani (2013, p. 8) afirma que é tarefa da pedagogia histórico-crítica o “[...] provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”. Isto posto, salientamos que as formas mais desenvolvidas dos conhecimentos, os quais abarcam não só os resultados dos processos, mas também suas tendências de transformação, são os conhecimentos teóricos.

Diferente disso, na Pedagogia tradicional, o conhecimento a ser transmitido é o conhecimento empírico-discursivo, lógico-formal. Nessa perspectiva, conceitos estáticos e preteridos de historicidade são transmitidos, muitas vezes, pela via da repetição mecânica, da memorização. Davidov e Márkova, sobre a transmissão dos conhecimentos empíricos, afirmam:

Como consequência disso, o pensamento empírico está relacionado com um nível de transmissão de conhecimentos, no qual, nas crianças se formam somente modos particulares e isolados de solução de tarefas práticas concretas. Nesse caso, a criança usa como base para a resolução da tarefa uma série de conhecimentos prontos. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 203).

Nesse sentido, assumimos o pressuposto de que se tratando de **um conteúdo específico de ensino**, entendemos que **as formas de ensino também serão específicas**. Assim, a transmissão do conhecimento teórico que ocorre na perspectiva da pedagogia histórico-crítica difere em muitos aspectos da transmissão realizada de acordo com a Pedagogia Tradicional, pois requer que o aluno esteja em atividade. Contextualizando essa afirmação, trazemos Duarte:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de

várias formas da atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (DUARTE, 2018, p. 59).

Saviani (2008, p. 57) realça que não há uma forma única para que a transmissão ocorra, afirmando que ela pode acontecer de maneira direta ou indireta e que se trata de um processo de garantia de assimilação de conhecimentos pelos estudantes, os quais não coincidem com a transmissão nos moldes formulados no âmbito das pedagogias tradicional ou nova.

De modo semelhante ao realizado por Saviani e seus colaboradores nas formulações da pedagogia histórico-crítica, encontramos nas elaborações histórico-culturais acerca do estudo como atividade frequentes críticas à escola, ao currículo, à didática tradicional, que, inclusive, atuaram como impulsionadoras das pesquisas sobre a Atividade de Estudo. Nesse contexto, Davydov ([s.d.], p. 87) situa as suas pesquisas no âmbito das reformulações vigentes na organização educacional soviética que visavam à formação de um “[...] sistema de formação e ensino qualitativamente novo, capaz de reproduzir e desenvolver na esfera da educação a verdadeira riqueza de conexões e atitudes vitais do indivíduo, que vive em uma sociedade socialista desenvolvida, substituindo o ensino tradicional dado na sala de aula”. Ademais, Davýdov (1982) dedica boa parte de seu texto à análise dos resultados do uso da teoria empírica do pensamento, base do sistema tradicional de ensino, na psicologia pedagógica e na didática, criticando os apelos pragmáticos e empiristas de tal abordagem.

Assim, ao realçarmos a evidência de um posicionamento crítico na pedagogia histórico-crítica e nas elaborações teóricas da Atividade de Estudo sobre os métodos tradicionais de ensino, o qual contempla a crítica ao verbalismo e ao ensino entendido como apresentação dos conteúdos, somos levados à compreensão de que a socialização dos conhecimentos não pode se pautar por uma transmissão unilateral do professor para o aluno de modo verbalista, o que leva à implicações no campo da didática, uma vez que os conhecimentos teóricos, enquanto conteúdos específicos da atividade dos estudantes da idade escolar, demandam formas específicas de ensino, que não coincidem com aquelas formas comuns à didática tradicional, da Pedagogia Tradicional, cujo conteúdo é de outra ordem.

2.2.5 Distanciamentos das pedagogias do aprender a aprender: a crítica à correspondência entre ensino e pesquisa (método de investigação) e a diretividade do ensino como condição para o autodesenvolvimento

[...] qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista (SAVIANI, 2008, p. 39).

Saviani (2008), ao propor um método, disserta acerca dos métodos tradicionais e novos de ensino para, a partir disso, apontar a possibilidade de superação de ambos por meio da pedagogia histórico-crítica. Segundo o autor, tal pedagogia se desenvolve por meio de métodos que se situam “[...] para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros” (SAVIANI, 2008, p. 56). Saviani (2008) descreve as características e as bases filosóficas dos métodos tradicionais e dos novos, destacando os interesses aos quais ambos os métodos servem, em uma análise historiográfica da educação e escola modernas. Essas descrições, marcadas por críticas contundentes, com destaque ao apontamento do impacto negativo do escolanovismo na educação brasileira, demarcam o início do desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica.

O autor explica que, com o desenvolvimento da sociedade burguesa e sua ascensão ao poder, ela passa a não mais ter interesse na transformação da sociedade, intencionando a perpetuação da ordem vigente; destarte, a escola tradicional passa a não mais lhe servir. A burguesia deixa de ser classe revolucionária e se torna classe reacionária, negando a pedagogia da essência, que até então defendia. É favorável, a partir de então, a uma pedagogia da existência: não há mais uma igualdade essencial entre os homens, mas sim uma desigualdade que tem que ser respeitada.

Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia de legitimação das desigualdades? Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 2008, p. 34).

Nesse contexto, de acordo com as explicações do autor, surgem os movimentos escolanovistas que atuam em defesa de uma educação escolar, na qual a centralidade esteja no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico. A transmissão de conhecimentos da escola tradicional é substituída por processos artificializados, pelos quais o aluno é pesquisador, mobilizado por seus próprios interesses e curiosidades. Assim, de acordo com o autor, o ensino passa a se confundir com a pesquisa, o que o torna artificial.

Nesse sentido, em função da ideia de que o aluno deve construir seu conhecimento de forma ativa, descobrir por si mesmo, nega-se o ensino, a transmissão dos produtos da ciência, e, em contrapartida, valoriza-se o desenvolvimento da ciência, como explica Saviani:

Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade – vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõe simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2008, p. 37).

Desse modo, Saviani (2008, p. 39) afirma que essa confusão entre ensino e pesquisa acabou por enfraquecer e empobrecer o ensino e inviabilizar a pesquisa. Nesse sentido, o “aprender a aprender” é indicado como o grande lema do escolanovismo e, em face disso, com base nas análises histórico-críticas, destacamos que os ideários pedagógicos alinhados ao lema “aprender a aprender” são compreendidos como concepções negativas do ato de ensinar. Para Duarte (2000, p. 09), a desvalorização da transmissão do saber objetivo, a diluição do papel da escola de socialização do saber objetivo, a descaracterização do papel do professor como alguém que tem apropriado para si um saber a ser assimilado por seus alunos e a própria negação do ato de ensinar são aspectos que definem o lema “aprender a aprender”.

Isto posto, salientamos as divergências entre as proposições contidas nas pedagogias alinhadas a esse lema e aquelas presentes nas elaborações da psicologia histórico-cultural sobre a Atividade de Estudo, nas quais o conhecimento teórico é valorizado, por ser o próprio conteúdo da atividade que deve ser assimilado pelo estudante na educação escolar, pela atuação intencional e sistemática do professor. Nas teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, o saber objetivo, a escola e o papel do professor são explicitamente valorizados, ao contrário do que ocorre nas pedagogias escolanovistas, vinculadas ao lema do “aprender a aprender”.

No contexto das análises sobre o lema aprender a aprender, Duarte (2011, p. 3) explana sobre o seu caráter neoliberal e pós-moderno. O lema é assim entendido como expressão “[...] das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do

processo de reprodução do capital no final do século XX”. Esse aspecto político-ideológico das pedagogias alinhadas ao referido lema também compõe o rol de diferenciações entre elas e as elaborações às quais recorreremos sobre a Atividade de Estudo, que, como já apontamos, tem as bases de seu desenvolvimento inseridas no próprio desenvolvimento do socialismo soviético.

Duarte (2011) descreve quatro princípios valorativos das Pedagogias do aprender a aprender: 1. Aprender sozinho tem valor maior do que ser ensinado; 2. É mais importante para o aluno desenvolver um método de pesquisa do que adquirir conhecimentos; 3. O aluno deve aprender aquilo que for de seu interesse, útil de imediato; 4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem, adaptarem-se à sociedade.

Com base nas referências sobre a Atividade de Estudo que tomamos em nossa pesquisa, destacamos a seguir importantes divergências com os princípios mencionados acima:

1. Enquanto para as pedagogias do aprender a aprender, aprender sozinho tem valor maior do que ser ensinado, a importância da participação do professor na Atividade de Estudo é explicitamente sublinhada pelos autores, assim como a cooperação entre professores e estudantes e entre estudantes é tomada como condição para a efetivação da Atividade de Estudo;

2. Enquanto para as pedagogias do “aprender a aprender”, é mais importante para o aluno desenvolver um método de pesquisa do que adquirir conhecimentos, nas proposições histórico-culturais sobre o estudo como atividade explicita-se a diferenciação entre a Atividade de estudo e a atividade científica e que por meio dela os conhecimentos devem ser assimilados pelo estudante, sendo o próprio processo de apropriação de conhecimentos condição para que os estudantes possam vir a desenvolver a Atividade de Estudo autônoma;

3. Enquanto para as pedagogias do “aprender a aprender”, o aluno deve aprender aquilo que for de seu interesse, útil de imediato, não há, de modo geral, no âmbito das elaborações sobre a Atividade de Estudo, apelo ao pragmatismo e ao empirismo, pois, ao contrário disso, ambos são criticados nas bases fundamentais da teoria;

4. Enquanto para as pedagogias do “aprender a aprender”, a educação deve preparar os indivíduos para a adaptação à sociedade, nas elaborações histórico-culturais, o objetivo da Atividade de Estudo é a transformação do próprio aluno por meio da complexificação de seu desenvolvimento psíquico e não há na teoria, inclusive por seus vieses político-ideológicos basilares, apelo à adaptação às condições sociais vigentes em uma sociedade capitalista.

Ademais, ao contrário do que encontramos no âmbito das asserções que compõem o repertório teórico sobre a Atividade de estudo, nas pedagogias alinhadas ao lema “aprender a aprender” é comum a presença de total despreocupação com a especificidade do conteúdo escolar, não havendo compromisso com o ensino de conteúdos artísticos, científicos e filosóficos pela escola. Nesse sentido, nas pedagogias de cunho escolanovista, para as quais esse lema tem papel basilar, o trabalho educativo perde a sua especificidade, assim como há evidente mudança no papel do professor, uma vez que ele passa a ser mero coadjuvante no processo educativo, sendo-lhe vedada a possibilidade de ensinar.

Segundo Duarte (2011, p. 10), a essência do lema “aprender a aprender” “é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo²⁵”, sendo a expressão, no terreno educacional, da crise social da sociedade atual. São, portanto, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade (DUARTE, 2011, p. 5) e que, por isso mesmo, são totalmente contrárias ao ideário pedagógico histórico-crítico, assim como também não se alinham às proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo.

Portanto, como vimos expondo, se as formas de educação da escola tradicional não serviam às transformações desejadas pelos pesquisadores vinculados à psicologia histórico-cultural, no escopo de suas contribuições à educação escolar soviética, por meio das teorizações sobre a Atividade de Estudo, entendemos que também não serviriam as proposições de cunho escolanovistas, que se apoiam em teorias que não contemplam a defesa da socialização de conhecimentos teóricos, que não negam o espontaneísmo nos processos de escolarização, justamente por considerarem o desenvolvimento como um processo totalmente independente, com suas próprias regularidades internas, independente do ensino e da educação das crianças (DAVYDOV, [s.d.], p. 47). Nesse sentido, destacamos a noção de Davydov ([s.d.-], p. 59) de que o desenvolvimento espontâneo das crianças se contrapõe realmente ao papel determinante da educação e do ensino dirigidos a um objetivo.

Com vistas a realçar essa contraposição²⁶, que apontamos entre as perspectivas pedagógicas escolanovistas e as elaborações histórico-culturais sobre a da Atividade de Estudo, fazemos destaque às importantes críticas à teoria de Piaget – um importante teórico no campo das pedagogias do “aprender a aprender” –, realizadas pelos psicólogos soviéticos

²⁵ Salientamos que não se trata de um esvaziamento de conteúdo, mas sim de conteúdo científico, artístico e filosófico, por entendermos que não existe vázio na educação e sim a imposição de conteúdos alienantes e alienados, do senso comum empobrecido.

²⁶ Ao destacarmos as contraposições, não estamos afirmando que não possam haver certos pontos de convergência, mas não nos propomos a essa análise no âmbito dessa pesquisa.

aqui mencionados. Para Piaget, como salienta Davydov ([s.d.], p. 49), “a educação e o ensino são considerados como a condição para a adaptação do processo pedagógico ao desenvolvimento mental da criança”, sendo que, “[...] de certo modo, o processo pedagógico segue o desenvolvimento”, o que é o contrário do que se defende na psicologia histórico-cultural, para a qual o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, deve promovê-lo. Sobre essas relações, Davydov ([s.d.], p. 58), ao citar Rubenstein, afirma:

A criança se desenvolve à medida que vivencia a educação e o ensino e não o contrário – ou seja, ela se desenvolve e posteriormente vivencia a educação. Isto significa que a educação e o ensino são incorporados ao processo real do desenvolvimento da criança, ao invés de serem meramente construídos sobre o desenvolvimento”. É sabido que o ensino e a educação alcançam as finalidades mencionadas se a atividade própria da criança está competentemente orientada. Quando esta atividade é interpretada abstratamente e, principalmente, quando existe uma ruptura do processo de desenvolvimento em relação à educação e ensino, inevitavelmente surgirá algum tipo de pedocentrismo ou de contraposição entre as necessidades da “natureza” da criança e os requisitos da educação (como tem ocorrido muitas vezes na história do pensamento e da prática pedagógicos).

Apontamos, ainda, que a absoluta centralidade no aluno, presente nas pedagogias escolanovistas, ou do aprender a aprender, como aqui denominamos, não converge para a forma como professores e alunos são considerados nas formulações psicológicas histórico-culturais sobre Atividade de Estudo, ou seja, como indivíduos que atuam em colaboração, em uma atividade conjunta, dirigida (DAVYDOV, [s.d.], p. 58) pelo professor, de modo especial, no período de escolaridade do Ensino Fundamental I. O autor destaca que as ações que compõem as tarefas de estudo são desenvolvidas pelos escolares sob a direção sistemática do professor.

Nesse sentido e considerando o exposto, chamamos a atenção para a diretividade do ensino como condição para o autodesenvolvimento, importante convergência entre a pedagogia Histórico-crítica e as formulações da psicologia histórico-cultural sobre a Atividade de Estudo, destacando que Davýdov (1982, p. 226), ao apresentar as ideias de Vigotski, afirma que os conceitos científicos que se diferenciam dos conhecimentos espontâneos têm como uma de suas especificidades o fato de que devem ser aprendidos na escola, nos processos de ensino, sob a direção e ajuda do professor. Destaca, assim, a especificidade da educação escolar, salientando que os conhecimentos espontâneos, habituais, “[...] nascem na criança devido às condições de sua experiência pessoal em condições e

relações extra sistêmicas com o ambiente mais amplo social”²⁷, sendo portanto diferentes dos conhecimentos que devem ser aprendidos apenas na escola e cuja fonte não está na experiência pessoal da criança.

Ainda no sentido de destacar as contraposições entre as teorizações psicológicas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo e as pedagogias escolanovistas, trazemos à tona o fato de que, como já destacamos, ensino e pesquisa se confundem. Já para as elaborações histórico-culturais, como alerta Davidov (2019c, p. 216), a Atividade de Estudo deve ser construída de acordo com o método de exposição, portanto, diferenciando-se do próprio método de pesquisa:

O método de exposição dos conceitos científicos, como resultado da investigação, diferencia-se do próprio método de pesquisa científica. De acordo com Marx (MARX; ENGELS, 1960), o método de exposição deve distinguir-se formalmente do método de pesquisa. Esta deve conhecer o material estudado de maneira detalhada e profunda, analisar as diversas formas de seu desenvolvimento e encontrar as conexões internas. Somente depois desse trabalho é possível apresentar seu verdadeiro movimento. Quando isso for bem-sucedido, podemos afirmar que temos uma construção a priori.

A apresentação dos conhecimentos científicos é feita pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, no qual se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos. (DAVIDOV, 2019c, p. 216).

Destarte, o ensino que se organiza baseado nas formulações psicológicas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo deve se assentar no entendimento de que ensino não é pesquisa, como também sublinha Saviani (2008, p 38), ao afirmar que o ensino não é um processo de pesquisa e que querer transformá-lo em um processo de pesquisa é artificializá-lo.

Ainda acerca dessa diferenciação entre ensino, aprendizagem e pesquisa, Davidov e Márkova (2019a, p. 204) asseveram que, para as elaborações acerca da Atividade de Estudo, “[...] considerou-se a diferença entre a Atividade de Estudo e a atividade propriamente investigativa”. Logo, afirmam que “a Atividade de Estudo é um modelo de pesquisa, uma

²⁷ Tradução nossa que compõe o seguinte trecho: Lo determinante para los conceptos científicos... es que se adquieren y desarrollan bajo la dirección y con ayuda del maestro, y que estos conocimientos se les proporcionan aquí a los niños en determinado sistema" Y más adelante: "Diversos conceptos **nacen en el niño debido a las condiciones de su experiencia personal, a las condiciones de una relación extrasistémica con el amplio médío social.** Se trata de conceptos habituales, afines a él, y que convencionalmente denominamos usuales. Algunos conceptos germinan sólo en la escuela, en el proceso de la enseñanza. Y su fuente no es la experiencia personal del niño: la palabra y definición dan origen a su vida".

quase-pesquisa”, pois, nesse caso, os alunos apenas reproduzem, de maneira concisa e reduzida, as ações reais e de pesquisa”.

Nesse sentido, realçamos que Davidov e Márkova, como expomos no excerto a seguir, apontam para a não identificação entre ensino e pesquisa ao indicar que a atividade científica, apesar de se relacionar com a atividade educativa escolar, não se identifica com ela. Elas têm motivos distintos: uma objetiva conhecimento e a outra, socializar o conhecimento e colocar os indivíduos a par dos problemas científicos. Essa especificação culmina em uma distinção em relação à didática do “aprender a aprender”, que identifica o ensino com a pesquisa.

Na experiência socialmente histórica (nos objetos da cultura humana, em certos campos do conhecimento, ciências), está determinada a atividade geral humana. Para assimilá-la, é necessária uma atividade especial do estudante, adequada, mas não idêntica a essa atividade genérica. A discrepância entre a experiência socialmente desenvolvida da atividade genérica e a atividade do aluno é encontrada, por exemplo, nas diferenças entre ciência e disciplina escolar. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 198).

Ademais, nas proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, admite-se que a lógica da exposição que vai do abstrato para o concreto (pensado) inicia com a abstração substancial, que já é resultado do processo investigativo no nível do gênero humano, ou seja, já existe anteriormente ao processo de ensino e orienta a práxis educativa. Portanto, o percurso que o estudante deve seguir para apreender o sistema conceitual e conhecer o objeto a que a teoria se refere é um caminho abreviado – abstraído dos acasos e das idas e vindas do processo investigativo, e portanto, não se identifica com ele.

Ainda no tratamento dado a tal diferenciação, no âmbito das proposições histórico-culturais, realçamos que Repkin (2019, p. 376) destaca a diferenciação entre ela e a atividade de pesquisa, ao analisar o fato de que o resultado da primeira, enquanto uma nova descoberta, é algo externo ao indivíduo e que o resultado da segunda é diferente, por ser algo interno: a mudança do próprio indivíduo.

2.2.6 Sistematização *lógica* dos conhecimentos como requisito para a organização do ensino e a forma mais desenvolvida como critério para seleção dos conteúdos

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do **conhecimento em suas formas mais desenvolvidas** – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (SAVIANI; DUARTE, 2015c, p. 2, grifo nosso).

Tanto as formulações sobre a pedagogia histórico-crítica, quanto as discussões histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo comportam análises sobre a importância das especificidades do conhecimento teórico, que deriva da lógica dialética, nos processos de organização dos currículos e das formas específicas de organização do ensino.

Nesse sentido, Davidov (2019f, p. 280), ao tratar das dificuldades nos processos de implementação das teorizações sobre a Atividade de Estudo, aborda a importância e o desafio de se identificar os conteúdos universais das disciplinas, o que demanda “[...] uma boa compreensão da história dessa disciplina em relação ao respectivo conhecimento teórico” e o entendimento da lógica dialética, que seria condição para que seja nesse processo possível distinguir ‘universal’, ‘particular’ e ‘singular’, evidenciando, assim, a defesa da sistematização **lógica** dos conhecimentos **de ordem teórica**, como requisito para a organização do ensino.

Defesa similar é feita por Saviani (2008, p. 56), que atesta a necessidade de se considerar a “[...] sistematização lógica dos conhecimentos sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” em uma perspectiva histórico-crítica; indica (2013a, p. 8) que a identificação dos conteúdos deve passar pelo reconhecimento das condições de sua produção e pela compreensão de suas principais manifestações, bem como das suas tendências atuais de transformação; e atesta que tais conteúdos devem ser apreendidos pelos alunos não apenas como resultado, mas como processo.

Assim, tanto Davidov quanto Saviani trazem as análises das características dos conhecimentos teóricos e sua decorrência da lógica dialética, para apontar a necessidade da sistematização lógica dos conhecimentos para a organização do ensino e indicam as características dessa organização, que tem como ponto de partida a identificação das abstrações e generalizações substantivas, que engendram as relações dialéticas entre o lógico e o histórico dos processos de produção dos “modelos teóricos da realidade” (REPKIN, 2019, p. 335).

Por conseguinte, entendemos, a partir das elaborações da pedagogia histórico-crítica, em consonância com as elaborações teóricas sobre a Atividade de Estudo, que a lógica dialética é a referência para a sistematização dos conhecimentos de ensino, tanto no âmbito da seleção e organização desses conhecimentos nos currículos, quanto como referência para a organização dos processos específicos de ensino, que compõem as tarefas de estudo.

Tal sistematização lógica, que tem relação com as especificidades do tipo de conhecimento a ser ensinado, relaciona-se, ainda, com o apelo às formas mais desenvolvidas

dos conhecimentos como critério para a seleção dos conteúdos de ensino, pois no campo da pedagogia histórico-crítica, assim como nas teorizações histórico-culturais sobre o estudo, identificamos a defesa dos máximos alcances da ciência contemporânea como referência para a definição dos conteúdos de ensino que devem compor os currículos, como pode ser observado nas seguintes colocações de Davydov e Saviani:

Os novos procedimentos de estruturação das disciplinas têm que projetar nos escolares a formação de *um nível superior de pensamento*, em relação ao qual serve de orientação para o sistema educacional tradicional. Avançamos na tese de que este deve ser o *nível de pensamento teórico-científico contemporâneo*, cujas regularidades revelam a dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento. (DAVYDOV, 1982, p. 7, tradução nossa, grifos nossos).

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das *objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos* respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. (SAVIANI, 2019, p. 179, grifo nosso).

Ao tratar da formulação de currículos na perspectiva histórico-crítica, Malanchen (2016, p. 187, grifo nosso) afirma que “[...] para o indivíduo passar de uma elaboração de conceitos espontâneos para a de conceitos científicos, é necessário que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, ou seja, **nos conteúdos clássicos**”. Essa qualificação de clássico aos conteúdos que devem compor os currículos escolares é bastante presente nas formulações da pedagogia histórico-crítica e carrega a ideia de um conhecimento que resistiu ao tempo, firmando-se como referência por sua capacidade de captar e decodificar questões essenciais para a vida humana. Saviani (2013, p. 13) apresenta a seguinte formulação acerca da distinção entre clássico e tradicional: “tradicional refere-se ao passado, ao arcaico; e o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”, sendo possível considerar clássico um conhecimento moderno. Em consonância com Saviani, Duarte defende o ensino dos conteúdos clássicos como atribuição da escola:

A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária.[...] Eu diria que, quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso. (DUARTE, 2014, p. 28).

Consideramos que os conteúdos clássicos referem-se às formas mais desenvolvidas dos conhecimentos, que são “patrimônio universal do gênero humano” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119) e têm a sua relevância justificada pelo fato de terem em si cristalizadas as conquistas históricas da humanidade, ao mesmo tempo em que são expressão da etapa superior do desenvolvimento do objeto, como nos explica Davidov:

[...] o ensino contemporâneo deve ser orientado para as peculiaridades da cultura e da ciência que os caracterizam como sistema integral, que já está elaborado e tem "*cristalizado*" em si os grandes avanços do passado, incluindo todos os procedimentos de atividade cognitiva inerentes ao período de acumulação e catalogação do conhecimento empírico sobre o mundo circundante: "*cristalizar*" *significa conservar especificamente para uma etapa superior do desenvolvimento*. Além disso, o que é "cristalizado" dentro de um sistema mais desenvolvido tem outro significado e outro peso específico do que aquele que possuía quando estava apenas emergindo. (DAVYDOV, 1982, p. 409, tradução nossa, grifos nossos).

Nesse excerto, fica evidenciado o posicionamento epistemológico de Davidov, no que se refere à existência de formas mais e menos desenvolvidas de conhecimento, afastando-se de perspectivas relativistas e, portanto, aproximando-se da concepção de conhecimento que embasa a pedagogia histórico-crítica. Articulando as elaborações de ambas as teorias em pauta, chegamos à compreensão de que um conhecimento clássico é um conhecimento que já alcançou sua cristalização dentro de um sistema superior, devendo ser assimilado pelos indivíduos nos processos de educação escolar mediante a reconstituição do movimento lógico-histórico que o engendra.

Reiteramos que, para ambas as concepções em análise, é na própria dialética como lógica e método de apreensão da realidade que se justifica o “mais desenvolvido” como critério de seleção dos conteúdos de ensino: é nos máximos alcances da ciência, nas formulações mais elaboradas acerca de determinado fenômeno da realidade objetiva, que se faz cristalizado o movimento lógico-histórico de sua formulação e, portanto, a sua explicação mais fidedigna. Isto posto, realçamos que a defesa da forma mais desenvolvida como critério para a seleção de conteúdos de ensino decorre da própria natureza teórica do conhecimento a ser transmitido, sobre o que já tratamos emnexo anterior.

2.2.7 Coerências entre a lógica de elaboração do método da pedagogia histórico-crítica e a formulação das tarefas de estudo de acordo com as proposições histórico-culturais

“O problema é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento” (SAVANI, 2019, p. 172).

No desenvolvimento das ideias basilares da teoria pedagógica histórico-crítica são propostos, por Saviani (2008, p. 56), cinco momentos que compõem o seu método: **prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social**. Tais momentos partem de um conceito de educação como atividade mediadora no seio da prática social global, tendo, portanto, esta, como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Acerca do método, Saviani (2008, p. 56) assevera que professores e alunos são tomados como agentes sociais em um processo de ensino que tem como ponto de partida a própria prática social. Tal método pode estar expresso nas tarefas de estudo, por meio das quais a Atividade de Estudo se desenvolve, de acordo com as proposições histórico-culturais.

De acordo com as contribuições psicológicas histórico-culturais, os conhecimentos teóricos na idade escolar são assimilados na ocorrência e desenvolvimento da Atividade de Estudo, que deve se desenvolver por meio da realização pelo estudante das ações de estudo (DAVIDOV, [s.d.], p. 173), as quais compõem as tarefas de estudo. Assim, as tarefas de estudo e, portanto, a Atividade de Estudo, podem ser definidas como um processo claro de **instrumentalização**, pois são formuladas visando à assimilação de conhecimentos pelos alunos. Segundo Davidov ([s.d.], p.184), essa assimilação é a base do processo de ensino e de educação e ocorre por meio de execução guiada pelo professor, que a faz com a intencionalidade de transmissão-socialização de determinados conhecimentos. Esse processo de instrumentalização se dá, portanto, nos processos de ensino, pela execução das tarefas pelo estudante, ocorre em uma **prática social** comum, em um “intercâmbio de atividades entre o aprendiz e o professor” (REPKIN, 2019, p. 348).

Tais tarefas estão engendradas em um processo de **problematização** no âmbito do currículo, cujas questões concernentes à sua organização são, segundo Davidov ([s.d.], p. 184), “problemas radicais e complexos” e engendram a problematização, enquanto assunção do caráter problemático do conhecimento teórico, que é o ponto de partida para a sua formulação, pelo professor, e também para a sua execução, pelo aluno, pois há a necessidade de que “as crianças, no processo de assimilação de um novo modo de ação, conheçam os **problemas** surgidos quando o homem procurou resolver pela primeira vez tarefas semelhantes” (DAVIDOV, 2019c, p. 230).

A evidenciação desses problemas corresponde à explicitação da origem de um conhecimento que emerge da **necessidade** da formulação de soluções teóricas para a

resolução de determinado **problema** da prática social humano-genérica. Assim, em primeira instância, o ponto de partida para a formulação e execução das tarefas é a **prática social**, que engendra os problemas (da prática social humano-genérica) para os quais as soluções teóricas foram necessárias e, que, portanto, são o ponto de partida para a definição do que se ensina, planejamento e execução dos processos de ensino, que nos percursos de formação da Atividade de Estudo ocorrem por meio das tarefas.

Nesse sentido, a problematização no estudo, que é a atividade principal na idade escolar, ocorre em relação com a prática social, pois é nela que o homem se depara com problemas que demandam a elaboração de conhecimentos para a sua solução. Nesse contexto, interessam-nos as relações que Saviani (2013b) define entre problema e necessidade, que também apontam para uma compreensão dialética das relações que se estabelecem no âmbito do método da pedagogia histórico-crítica, entre a prática social e problematização. Tais relações ligam-se, ainda, à instrumentalização, uma vez que o conteúdo da assimilação, que ocorre na instrumentalização, é o conhecimento teórico, produzido a partir dos problemas impostos pela prática humano-genérica e histórica.

Davidov e Márkova (2019a, p. 199), ao afirmarem que o resultado da Atividade de Estudo não corresponde apenas do domínio dos conhecimentos, aos modos generalizados de ação ou às transformações que o aluno realiza no decorrer desse processo de assimilação, mas das mudanças, reestruturação e enriquecimento da própria criança, atribuem à tarefa, processo de instrumentalização, uma perspectiva de **catarse**, como transformação do estudante. Este, por meio da execução da(s) tarefa(s), se eficazes, pode alcançar novos níveis em seu processo de desenvolvimento do pensamento teórico e níveis mais complexificados de relação com a realidade, que passa à mediação dos modos de ação e conhecimentos assimilados, alcançando, assim, uma **prática social requalificada**.

Com base nessas análises, ousamos afirmar que as tarefas formuladas sob as bases teóricas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, engendram o método da pedagogia histórico-crítica e seu uso na organização do trabalho pedagógico do ensino para os estudantes da idade escolar representa um caminho possível para a implementação dessa pedagogia nas escolas de Ensino Fundamental I.

2.2.8 A transformação do sujeito da atividade como resultado do processo educativo

Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua

prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. (SAVIANI, 2019, p. 181).

A catarse, de acordo com as proposições de Saviani (2008, p. 57), caracteriza a culminância do processo educativo; uma vez que, “[...] adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”. Como explica o autor, “[...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Dessa forma, a catarse se configura na expressão do desenvolvimento psíquico do estudante, obtido por meio dos processos de aprendizagem, os quais se reflete nas requalificações da prática social. Esta, por sua vez, pode passar a ser mediada pelo conhecimento assimilado. Precisamos destacar aqui a não equivalência entre aprendizagem e desenvolvimento, pois nem toda aprendizagem é expressa como transformadora nem toda aprendizagem promove desenvolvimento. Assim, compreendemos que, embora a catarse possa ocorrer durante todo o processo de ensino, o momento catártico corresponde, como explica Martins, aos resultados que permitem a confirmação da aprendizagem:

Nessa direção, o quarto momento, designado como catarse, representa o cume dos momentos anteriores, caracterizando-se pela “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. A catarse corresponde aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski [...], rearranjos nos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. A catarse implica rupturas e saltos quantitativos – gera transformações. (MARTINS, 2016, p. 30).

Ora, a catarse é a transformação do próprio estudante, que ocorre a partir dos percursos de instrumentalização e vincula-se à problematização, que ocorre no âmbito da prática social. Trazendo à luz as teorizações sobre o estudo, com vistas a projetar o ensino da idade escolar, lembramos que, de forma similar, nas formulações histórico-culturais sobre a Atividade de estudo, a tarefa de estudo é considerada, de acordo com Davidov e Elkonin (2019), como o elemento mais importante da Atividade de Estudo, **a qual deve ter como resultado a transformação do sujeito da atividade, resultante do processo educativo.** Conforme afirma Elkonin:

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. (ELKONIN, 1974, p. 45, apud DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 199, grifo nosso).

Davidov e Márkova (2019a, p. 199), em uma análise que evidencia a não coincidência entre aprendizagem e desenvolvimento, afirmam que o estudo, como atividade promotora de desenvolvimento, não corresponde apenas ao domínio dos conhecimentos, nem mesmo ao domínio daqueles modos generalizados de ação ou às transformações que o aluno realiza no decorrer desse processo de assimilação, mas consiste, em primeiro lugar, nas mudanças, reestruturação e enriquecimento da própria criança. Nesse sentido, podemos inferir que **o resultado da Atividade de Estudo é a catarse**.

A Atividade de Estudo deve servir à formação de um conjunto de propriedades da personalidade específicas (LOMPSHER, 2022, p. 77), que “[...] não são desenvolvidas no processo da atividade em geral, mas sim no decorrer da realização de formas específicas de atividade completamente determinadas pelo conteúdo e pela estrutura”. A formação desse conjunto de propriedades da personalidade ocorre por meio da assimilação de conhecimentos e corresponde à catarse proveniente da atividade específica de estudo.

Nesse sentido, salientamos que a catarse – resultado também da incorporação dos instrumentos culturais no decorrer do desenvolvimento de outras atividades principais, como na atividade objetal manipulatória ou no jogo de papéis –, em se tratando da idade escolar, é o resultado do desenvolvimento progressivo de sua atividade principal, o estudo, que se desenvolve por meio da realização das tarefas de estudo e se processa desde a explicitação das incorporações mais simples dos instrumentos culturais até os saltos qualitativos promotores de desenvolvimento, que ocorrem a partir das aproximações sucessivas com o objeto na sua forma de conceito teórico.

De acordo com Duarte (2019, p. 16), a apropriação dos produtos da cultura como, por exemplo, da língua escrita, promove um “salto gigantesco” na visão de mundo dos indivíduos, o que “[...] seguramente pode ser considerado um processo catártico”. A partir do exemplo da assimilação da língua escrita e em acordo com o autor, podemos afirmar as relações entre a assimilação dos conhecimentos na educação escolar e a transformação da

visão de mundo dos indivíduos, aspecto relacionado às transformações qualitativas em seu psiquismo.

Duarte (2019, p. 18) aborda a catarse como resultado da educação escolar e a produção intencional de novas necessidades no indivíduo, afirmando que esse processo corresponde a “[...] uma produção de necessidades que apontam para a ampliação do universo das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido, bem como para um novo posicionamento do indivíduo perante a realidade da qual ele faz parte”.

Nesse sentido, destacamos que essa transformação do aluno, decorrente da assimilação dos conhecimentos teóricos, se expressa na incorporação de novas necessidades: o indivíduo pode passar a ter como objeto de suas atividades, como motivos de suas ações, produtos da cultura humana, que antes não compunham o seu rol de necessidades. Essas novas atividades, derivadas das novas necessidades incorporadas pela ação intencional do professor, nos processos educativos escolares, possibilitam a requalificação do psiquismo dos indivíduos. Dessa forma, a formação de novas necessidades, como expressão do momento catártico, refere-se à transformação do próprio estudante, que é o objetivo do estudo, atividade principal na idade escolar.

3 EXAME DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO ESTUDO NA IDADE ESCOLAR COM BASE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIZAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE A ATIVIDADE DE ESTUDO

Replicando o que explicamos em nosso texto introdutório, realçamos que esse trabalho se constitui, desde seu projeto inicial, como tentativa de contribuição ao campo de produção acadêmica da Pedagogia histórico-crítica, portanto, como um trabalho na área da pedagogia. Dessa forma, trata-se de um estudo que se volta para as formas e processos de ensino; pois, como destaca Saviani (2013a, p. 65), “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de certos conteúdos”. O autor enfatiza, ainda, que:

A escola tem o papel de possibilitar às novas gerações o acesso ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. (SAVIANI, 2013a, p. 66).

Por conseguinte, para o atendimento daquilo que nos propusemos a fazer, desde o início de nosso trabalho, apenas a identificação dos nexos, que apresentamos no primeiro capítulo, não seria suficiente. Em razão disso e levando em consideração as coerências identificadas entre o método da pedagogia histórico-crítica e a formulação das tarefas de estudo de acordo com as proposições histórico-culturais, damos prosseguimento às nossas análises buscando a formulação de proposições que possam ajudar a qualificar a prática educativa histórico-crítica da idade escolar.

Considerando os desafios apontados pelos teóricos histórico-culturais que se dedicaram ao desenvolvimento das teorizações sobre a Atividade de Estudo, no processo de sua elaboração, e a realidade concreta e objetiva da escola pública brasileira na atualidade, mais especificamente, a realidade atual da formação de professores pedagogos (polivalentes) que atuam na escola pública de Ensino Fundamental I brasileira, supomos a impossibilidade de efetivamente trabalharmos na perspectiva dos máximos níveis de complexidade conceitual sobre a Atividade de Estudo. Para tanto, precisaríamos de currículos elaborados nessa perspectiva, nos quais, pela atuação de especialistas das diferentes áreas do conhecimento, fossem identificadas as conexões geneticamente iniciais dos sistemas de estudos, ou seja, as abstrações substantivas dos conhecimentos teóricos a serem ensinados e que a partir dessa

identificação, fossem elaboradas as bases nas quais se estruturariam as tarefas de estudos. Esses currículos teriam uma organização das disciplinas radicalmente diferente da que temos hoje, como nos aponta Davydov, também chamando a atenção para a necessidade de um corpo de especialistas para a realização deste trabalho:

A exigência de separar, no processo educativo, o geral e de construir, sobre sua base, o sistema concreto é consequência do princípio do caráter objetual, que muda radicalmente nossas possibilidades na organização e no ensino das disciplinas escolares. Tais possibilidades agora são passíveis de construção em correspondência com o conteúdo e a forma do desdobramento dos conceitos em uma ou outra área científica. O estudo das leis da projeção dos conhecimentos propriamente científicos no plano da disciplina escolar, que conserva as categorias fundamentais do desenvolvimento dos conhecimentos na própria ciência, é a tarefa essencial de todo um conjunto de disciplinas (Gnosiologia, Lógica, História da ciência, Psicologia, Didática, metodologias particulares e de todas as ciências que podem ser representadas na escola). (DAVYDOV, 2017, p. 220).

As abstrações substantivas, o “começo não desenvolvido do todo desenvolvido” dos conhecimentos a serem ensinados na escola, cuja identificação seria condição para a sistematização lógica necessária à organização dos processos de ensino, como nos explica Davydov, reflete a conexão mais simples e essencial do conhecimento teórico, traduzindo a relação do particular com o universal e, portanto, “a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido” (DAVYDOV, [s.d.], p. 145).

Para o autor ([s.d.], p. 148), na generalização substantiva, separa-se por meio da análise a essência, a célula: aquilo que tem caráter de universalidade e que se revela como base genética do todo. Então, dá-se início ao processo de síntese (que não prescinde da análise), de reconstituição, de recriação do sistema de relações que reflete o desenvolvimento da essência.

Assim, a identificação das abstrações substantivas de cada sistema a ser ensinado pelo professor e estudado pelos alunos deveria ser a base da elaboração dos currículos, que serviriam de referência para a elaboração das tarefas que devem compor a Atividade de Estudo. Nesses currículos, os conteúdos seriam organizados para serem estudados por meio das condições que lhe deram origem, com a descoberta do nexos geral de origem dos conceitos, do qual derivam as particularizações. Dessa forma, os estudantes seriam levados a pensar teoricamente. No entanto, a construção desses currículos, não sendo uma tarefa simples, como aponta Davidov em vários momentos de sua obra, é algo que não temos condição de cumprir no interior das escolas de Ensino Fundamental I, pois demanda

condições objetivas, como um corpo de especialistas e uma estrutura material, das quais não dispomos, entre outras questões.

Nesse sentido, destacamos que essa tarefa de elaboração dos currículos – ainda que estes devam participar – não é, de fato, tarefa apenas dos pedagogos, mas de um coletivo de especialistas das diversas áreas do conhecimento, como já sublinhamos, e, portanto, não é algo realizado no âmbito do interior das escolas de Ensino Fundamental I.

No entanto, apesar de reconhecermos que essa é uma tarefa que está longe de ser realizada, não nos colocamos em uma perspectiva de “derrotismo estéril” (SAVIANI, 2011, p. 214. Ao contrário disso, buscamos possibilidades de utilização de categorias fundamentais das teorizações sobre a Atividade de Estudo, que possam nos auxiliar na elaboração de estratégias para avançarmos nas formulações das didáticas histórico-críticas, na busca por uma escola pública que se coloque a serviço da classe trabalhadora.

Duarte (2021, p. 16), ao abordar os alcances possíveis da pedagogia histórico-crítica na realidade concreta que temos hoje, afirma: “[...] trata-se de partirmos do que existe, analisarmos as possibilidades de transformação e conduzirmos nossas ações em direção à concretização dessas possibilidades”. Nesse sentido, é sempre importante reiterar a necessidade de se levar em conta que a pedagogia histórico-crítica aponta para e assume explicitamente um projeto de sociedade, o que a insere em disputas no plano sociopolítico, as quais dificultam a sua implementação.

A pergunta que nos colocamos, portanto, nesse sentido, é: se não temos um currículo elaborado a partir dos pressupostos das teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, como colocaremos os estudantes em Atividade de Estudo? E ainda mais: se não os colocaremos efetivamente em Atividade de Estudo, em que as elaborações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo podem contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas mais desenvolventes (ou mais desenvolvimentais) para os estudantes do Ensino Fundamental I?

Com base nos estudos realizados e a partir dos nexos desvelados no capítulo anterior, consideradas as limitações que a realidade concreta nos impõe e tendo como diretriz elementar a pedagogia histórico-crítica, trazemos a seguir algumas respostas às perguntas que fizemos no parágrafo anterior, que são para nós indícios de possibilidades e sobre as quais fundamentamos o nosso trabalho a partir daqui:

- As elaborações histórico-culturais sobre o estudo como atividade apontam para a existência de especificidades nas formas e alcances que ela tem em cada um dos períodos, inicial, intermediário e final do Ensino Fundamental I. Logo, de acordo com o nosso entendimento da compreensão da Atividade de Estudo, em seu percurso de

formação (progressivo e gradual), ao longo do Ensino Fundamental I, podem emergir importantes contribuições para a organização do trabalho pedagógico, que se fundamente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, para os estudantes da idade escolar;

- Considerarmos o estudo como **atividade** nos impele à realização de reflexões sobre a formação dos motivos para o estudo no Ensino Fundamental I e sobre aspectos do trabalho pedagógico como *diretividade*, *cooperação* e o *caráter coletivo* da educação escolar, que podem implicar em importantes mudanças no trabalho pedagógico das escolas desse segmento, com vistas a uma perspectiva histórico-crítica de ensino;
- As elaborações teóricas histórico-culturais acerca da **tarefa de estudo**, como elemento estruturante da Atividade de Estudo, podem servir à formulação de proposições para o planejamento do ensino dos conteúdos no Ensino Fundamental I e sobre a sistematização de operações específicas requeridas à formação da Atividade de Estudo, que podem contribuir para a aproximação entre as práticas didático-pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental I e as proposições histórico-críticas.

Dessa forma, “**A consideração das especificidades dos períodos que compõem o Ensino Fundamental I: a Atividade de Estudo em formação**” é tema do primeiro item deste capítulo, dedicado à elaboração de proposições para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I. De acordo com o nosso entendimento, fica muito evidente nas elaborações teóricas da Atividade de Estudo, que ela pode se formar, a depender dos processos de ensino, no decorrer da escolarização no Ensino Fundamental I, tendo o seu início nesse período, quando ainda não alcançadas as suas formas mais desenvolvidas. Outrossim, há diferenciações e especificidades em seu processo de formação dentro do período de idade escolar, que devem ser consideradas, a saber: a importância da presença de aspectos da Educação Infantil no início da escolarização do Ensino Fundamental I e, ao mesmo tempo, a importância das mudanças que demarcam a entrada na escola de Ensino Fundamental e os desdobramentos para o desenvolvimento da Atividade de Comunicação íntima e pessoal a partir da Atividade de Estudo, como condição para o seu ulterior máximo desenvolvimento.

Na sequência, no segundo item, cujo título é “**Proposições para o planejamento do ensino na idade escolar na perspectiva histórico-crítica e a partir da análise dos elementos fundamentais das tarefas de estudo**”, tratamos dessas proposições que contemplam aspectos que devem ser considerados pela escola e, principalmente, pelo

professor na organização do ensino para a formação da Atividade de Estudo no Ensino Fundamental I, como o caráter problemático da tarefa e de seu conteúdo; a sistematização de operações específicas requeridas à formação da Atividade de Estudo; o tratamento dado às ações de estudo como a modelação, o controle e a avaliação; a reflexão; o caráter coletivo da Atividade de Estudo; entre outras questões que partem da recuperação e ampliação das análises realizadas, dos nexos entre a pedagogia histórico-crítica e as formulações sobre a Atividade de Estudo.

Considerando a estrutura da atividade, no âmbito da psicologia histórico-cultural e de acordo com as proposições de Leontiev, identificamos a necessidade de se analisar a questão da produção dos motivos para o estudo. Para tanto, trazemos à luz as discussões já realizadas sobre esse aspecto da Atividade de Estudo, de modo especial as de Asbhar²⁸, mas buscando a ampliação das análises conforme as proposições da pedagogia histórico-crítica, o que apresentamos no terceiro item deste capítulo, intitulado **“O estudo como *atividade I*: reflexões sobre a formação dos motivos educativo-cognitivos no Ensino Fundamental I”**.

Ainda no que tange à categoria atividade como elemento fundamental para a elaboração de proposições didáticas para o Ensino Fundamental I, salientamos a sua relevância para a especificação da categoria “transmissão” na perspectiva histórico-crítica, pois ajuda-nos a eliminar a ideia de passividade do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, afirmamos o caráter coletivo da atividade humana e trazemos, ainda, no quarto capítulo, para a discussão, ao analisarmos as relações entre professores e alunos, os elementos diretividade e cooperação, temas que compõem o item que denominamos **“O estudo como *atividade II*: as relações entre diretividade, cooperação e o caráter coletivo da atividade de Estudo no âmbito das tarefas”**.

Isto posto, explicamos que esses elementos, organizados e relacionados de forma específica e intencional, compõem categorias de análise que nos ajudam a compreender as características que a atividade dos estudantes da idade escolar deve ter em uma perspectiva pedagógica histórico-crítica e que devem implicar na ação docente no Ensino Fundamental I e, portanto, na organização das ações de ensino, das quais decorre a atividade do estudante. Nesse sentido, há a expectativa de que o professor, ao se apropriar das análises teóricas apresentadas, possa realizar as adequações necessárias em seu trabalho com vistas à garantia das condições para o desenvolvimento da atividade dos estudantes.

Acerca das formulações propostas, é importante sublinhar que, nas bases das teorias nas quais fundamentamos este trabalho, está o entendimento do condicionamento da formação

²⁸ Cujos trabalhos, que tomamos como referência, já mencionamos em nosso texto introdutório.

dos seres humanos à educação. Para nós, é pela educação e, no âmbito da educação escolar, pelo ensino, que ocorre a reprodução do ser social pela apropriação e transmissão do repertório humano-genérico.

Nesse sentido, recuperando os nexos que apontamos no capítulo anterior, consideramos importante reiterar que todas as proposições didáticas que desenvolvemos na sequência deste trabalho assentam-se na defesa da transmissão dos conhecimentos feita pela pedagogia histórico-crítica, a qual converge para a afirmação de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2017, p. 114) e que, portanto, promove-o. Essa assertiva está nas bases da psicologia histórico-cultural e, por consequência, nas elaborações teóricas sobre a Atividade de Estudo.

Assim, entendemos que um professor que atua se apoiando nesse referencial teórico não “espera” que a criança desenvolva por si a capacidade de aprender a estudar ou assimile de forma espontânea conceitos, mas cria situações para que isso aconteça e conduz essas situações, pois entende que criança aprende e se desenvolve pela ação antecipadora do adulto, que trabalha na direção da conquista, pelo aluno, de um nível de desenvolvimento que ele ainda não alcançou e que poderá alcançar por meio de um ensino desenvolvente. Ademais e ainda nesse sentido, destacamos que, para que os conhecimentos teóricos, como sistemas conceituais que são o conteúdo da Atividade de Estudo, sejam assimilados pelos estudantes, devem ser ensinados, pois sendo algo que já existe fora dos indivíduos não são produzidos por cada estudante, mas reproduzidos no psiquismo de cada um e essa reprodução do pensamento humano, fixado em sistemas conceituais já existentes, é planejada e conduzida pelo professor, em processos específicos de ensino, contidos nas tarefas de estudo.

Reiteramos, ainda, o posicionamento político que assumimos, que analisamos no âmbito dos nexos entre as teorias abordadas em nosso trabalho, ao apontarmos a ausência de neutralidade de ambas, não neutralidade que deve ser demarcada: para a pedagogia histórico-crítica não basta pensar teoricamente, é necessário que o pensamento teórico, conquistado pela Atividade de Estudo, possibilite aos indivíduos um nível de inteligibilidade do real que os impulse ao inconformismo, ao interesse pela transformação da realidade social. Realçamos esse compromisso político, trazendo as palavras de Saviani:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013a, p. 72).

Realçamos, assim, que a formação dessa inteligibilidade do real, que visa à busca pela transformação social, tem relação com a formação das necessidades, motivos e sentidos de estudo, questão sobre a qual, como já informamos, discorreremos em momento específico dessa parte de nossa exposição.

3.1 A consideração das especificidades dos períodos que compõem o Ensino Fundamental I: a Atividade de Estudo em formação

Para as discussões que apresentamos na sequência, partimos do pressuposto da impossibilidade de pensarmos o trabalho pedagógico do Ensino Fundamental I sem considerarmos as atividades principais e as linhas acessórias dos períodos que antecedem e sucedem a idade escolar, quais sejam, o jogo de papéis e a comunicação íntima e pessoal, que se referem à idade pré-escolar e à adolescência (ELKONIN, 2017, p. 168), respectivamente. Assim, estando de acordo com Davidov, no que ele expressa no trecho que apresentamos a seguir, não tratamos da idade escolar de forma isolada, mas em suas relações com as atividades principais, anterior e subsequente, como parte de um processo que abarca movimento, contradição e o desenvolvimento como “vir-a-ser”, que se condiciona às condições de vida e educação do indivíduo.

Alguns princípios da psicologia das idades são apresentados a seguir: cada período da idade não se estuda isoladamente, mas do ponto de vista das tendências do desenvolvimento geral, levando em consideração as idades precedentes e seguintes; as características da idade (o quadro cronológico e o conteúdo) não são estáticas, mas determinadas por fatores sócio-históricos. Por requisitos de ordem social; cada idade tem reservas do desenvolvimento que podem ser mobilizadas no decorrer de uma atividade especialmente organizada em relação à realidade circundante e às suas atividades; a transição de uma idade para outra e as novas formações psíquicas estão determinadas por uma alteração nos tipos de atividade principal, pela situação social do desenvolvimento, pelos tipos de interação da pessoa com o meio social, etc. (DAVIDOV, 2019, p. 207).

Nesse sentido, entendemos que as proposições para a organização da Educação Infantil na perspectiva histórico-crítica devem ser consideradas na organização do ensino no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Assim, ao mesmo tempo em que a criança, ao ingressar no primeiro ano, se depara com mudanças que contemplam as especificidades do Ensino Fundamental I, ainda estão presentes determinadas características da Educação Infantil. Devemos, nesse contexto, destacar que na realidade educacional brasileira atual, as crianças ingressam no Ensino Fundamental com 6 anos e não com 7, como ocorria no sistema de ensino soviético e nas escolas experimentais (DAVIDOV, 2019, p. 175), nas quais foram realizadas as pesquisas mencionadas.

Da mesma forma, a passagem da idade escolar à da adolescência inicial, quando há a ocorrência da mudança de atividade principal, da Atividade de Estudo para a comunicação

íntima e pessoal, também deve ser considerada na organização do ensino das séries finais, a partir do entendimento do desenvolvimento progressivo das atividades principais.

A organização do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental I ocorre na esteira da compreensão do desenvolvimento como processo, como totalidade e movimento: é necessário compreender o que já ocorreu em termos de desenvolvimento para impulsionar a continuidade, seja oferecendo o que ainda falta, seja promovendo ações para que se chegue às condições requeridas à continuidade do desenvolvimento.

3.1.1 Os primeiros anos do Ensino Fundamental I

De acordo com Elkonin (2019, p. 160), [...] “não se pode imaginar que logo depois que começa a vida escolar, a Atividade de Estudo ocupará o lugar principal na vida da criança”. Por conseguinte, os alunos não iniciam o primeiro ano do Ensino Fundamental com a necessidade de estudo, que começa a emergir no processo de desenvolvimento do jogo de papéis, quando a imaginação e a função simbólica são intensamente formadas, totalmente desenvolvidas (DAVIDOV, 2019, p. 219). Elkonin afirma ainda que é no cumprimento, pela criança, de papéis bastante complexos, que são demandados, junto com a imaginação e a função simbólica, os diversos conhecimentos sobre o mundo circundante, sobre os adultos e também a capacidade de se orientar, levando em consideração o seu conteúdo. Nesse sentido, produzem-se os interesses pelo estudo e podemos, portanto, afirmar a importância dos jogos de papéis no primeiro ano da escolaridade na idade escolar. Sobre a importância dos jogos de papéis, Davidov assevera:

O jogo de papéis contribui para o surgimento de interesses cognitivos na criança, mas não os pode satisfazer completamente. Portanto, os alunos das séries iniciais do nível fundamental tendem a satisfazer seus interesses cognitivos comunicando-se com os adultos, observando o mundo ao seu redor, extraindo várias informações de livros, revistas e filmes que estão disponíveis. (DAVIDOVc, 2019, p. 219).

O autor fala da mudança de papel social da criança nesse período de transição para a idade escolar e afirma que “gradualmente, os pré-escolares começam a precisar de fontes mais amplas de conhecimento do que aquelas oferecidas pela vida diária e pelas brincadeiras” (DAVIDOV, 2019, p. 220) e que, nesse contexto, a criança passa a querer assumir a posição de escolar. Sobre as mudanças emergentes nesse processo, o autor disserta:

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

Por conseguinte, devemos conceber esse processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma perspectiva de superação por incorporação: o Ensino Fundamental no seu início deve incorporar elementos próprios da Educação Infantil, que progressivamente vão sendo superados, à medida que a necessidade do conhecimento teórico vai se formando. É, portanto, um processo que deve ser marcado por mudanças progressivas, sem que haja rupturas bruscas. Nesse sentido, Davidov afirma:

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 o auxílio do professor, das ações de estudo mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo. Segundo Vigotski [...] **“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 desenvolvimento progressivo”**. (DAVIDOV, 2019, p. 220, grifo nosso).

Assim, as séries iniciais do Ensino Fundamental são marcadas por uma Atividade de Estudo que, como assevera Elkonin (2019, p. 157), “[...] está longe de ser completa”; pois, “[...] às vezes, nela, a única coisa clara para a criança é a nota; em outros casos, são apresentados o modelo e a ação de controle”, a depender do material a ser assimilado e da organização do processo de estudo.

Os interesses cognitivos, que vão se formando nesse processo, devem ser utilizados intensamente pelo professor (DAVIDOV, 2019b, p. 178). Nesse período inicial, “as crianças atuam nas situações de estudo sobre a base das orientações exteriores e diretas dadas pelo professor”. A partir da terceira série, “pouco a pouco, manifestam alguns componentes da Atividade de Estudo, mediante a autorregulação” (DAVIDOV, 2019b, p. 188). O autor destaca, ainda, a importância para as crianças, nessa etapa, da opinião de seus pais e professores.

Considerando as elaborações teóricas acerca da Atividade de Estudo sobre o início do Ensino Fundamental e as proposições da pedagogia histórico-crítica sobre a Educação Infantil, alertamos para a necessidade de que o lúdico seja tomado como apoio ao aprendizado (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 62). Nesse sentido, afirmamos que o jogo de papéis

deve permanecer na educação da idade escolar, no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, por ser uma atividade que, como apontam Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 63), “[...] mobiliza e provoca na criança a conduta autorregulada e o domínio de regras; o descentramento cognitivo; a gênese da imaginação; a apropriação de modelos de relação humana por meio da protagonização de papéis sociais; e a formação de motivos de aprendizagem”. Ora, todos esses aspectos do desenvolvimento psíquico ainda não estão suficientemente desenvolvidos por ocasião da entrada da criança de 6 anos na escola e, dessa forma, a presença da atividade lúdica de jogos de papéis faz-se necessária no âmbito do Ensino Fundamental, de modo especial, em seu período inicial, haja vista a afirmação de Davidov (2019, p. 177): “quando a criança de sete anos entra na escola, a brincadeira vai perdendo o papel principal em sua vida, mas ainda ocupa um lugar importante”.

Assim, dada a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento do psiquismo da criança, é importante que o professor do primeiro ano busque identificar os níveis de desenvolvimento do jogo já conquistados pela criança. Podemos supor que caso a atividade de jogo de papéis não tenha sido objeto de empenho didático-pedagógico na Educação Infantil, poderá, na ocorrência do ingresso da criança na escola da idade escolar, ainda não ter alcançado os seus máximos alcances de progressão. Cabe, nesse sentido, a seguinte pergunta: será que as crianças têm ingressado no Ensino Fundamental I com os máximos alcances do jogo de papéis desenvolvidos, em termos de desenvolvimento psíquico? Julgamos que as respostas a essa pergunta devem servir de referência para a organização do ensino nesse período de transição entre as idades.

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016, p. 141), assim como deve agir o professor da Educação Infantil, nos encaminhamentos didáticos dados aos jogos, entendemos que deve também fazê-lo o professor do início da idade escolar: deve propor argumentos para o jogo e enriquecer o seu conteúdo, com “[...] visitas e outras atividades envolvendo contação de histórias, livros, filmes e documentários etc”, que “[...] são excelentes disparadores para o jogo protagonizado”. Esse enriquecimento, além de servir para tornar o jogo mais interessante, pode servir à abordagem de conteúdos de ensino que estejam presentes nos livros, filmes, músicas e outros recursos utilizados nesse processo. Outrossim, o professor também deve agir durante o jogo no sentido de garantir a complexificação dos papéis, o trato esperado com o conhecimento teórico engendrado no jogo e o revezamento dos papéis.

Ademais, o professor acompanha o desenvolvimento dos jogos e faz intervenções a partir da observação das relações entre as crianças, problematizando situações que explicitem discriminações, preconceitos e expressões de violência. Nesse sentido, os jogos de papéis

devem, na idade escolar, continuar servindo ao cumprimento do importante papel que tem na Educação Infantil:

[...] de apresentar modelos alternativos de relações sociais – relações verdadeiramente humanizadoras – contribuindo para o desenvolvimento moral e da personalidade de nossos alunos, intervindo de forma deliberada e consciente no processo de formação de sua concepção de mundo. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 141).

O jogo de papéis, que não deixa de ser realizado pela criança porque ela ingressa na escola de Ensino Fundamental, pode continuar contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo da criança, à medida que pode ser cada vez mais complexificado pela própria aquisição de conhecimentos que ocorre na Atividade de Estudo, ao passo que na educação da idade escolar a criança se apropria de dimensões da realidade até então desconhecidas e que podem vir a compor o conteúdo de seus jogos.

Outrossim, entendemos que as próprias atividades acadêmicas podem, sempre que possível, ser disparadas ou integrarem contextos de jogos de papéis, nos quais a criança possa ser levada à necessidade de realizar ações de escrita, de leitura ou nas quais sejam mobilizados conhecimentos matemáticos, por exemplo. O jogo vai ganhando assim um caráter mais didático, passa a se configurar como uma forma de ensino. Por exemplo, em um jogo que tenha como conteúdo brincar de restaurante, as crianças têm que lidar com os textos contidos nos cardápios, com a escrita dos pedidos, com os cálculos dos valores a serem cobrados etc.; em um jogo que tenha como conteúdo um serviço de saúde, pode haver a vivência de situações de leitura e escrita pelo manuseio de carteiras de vacinação e de embalagens de medicamentos, o registro de agendamentos com a exploração de calendários, a produção de receitas e atestados etc. Para tal compreensão, trazemos o exemplo dado por Elkonin e apresentado por Pasqualini e Eidt, para diferenciar o jogo protagonizado e o jogo didático:

É possível organizar “o jogo do armazém” como jogo protagonizado ou como jogo didático. No segundo caso, tem-se como objetivo, por exemplo, ensinar as crianças a usarem medidas de peso. Para tanto, uma balança com pesos reais é introduzida no jogo, entregam-se às crianças grãos e sementes, espera-se que elas aprendam a medir e pesar objetos variados, desempenhando funções de vendedores e compradores. É necessário perceber que, nesse caso, no centro da atividade das crianças estão as operações com peso, ao passo que as relações entre as pessoas são relegadas para um segundo plano. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 134).

Acerca disso, as autoras explicam que “ambas formas de jogo são importantes na escola de educação infantil, mas atendem a objetivos distintos e devem ocupar lugares distintos na hierarquia das atividades infantis”. Entendemos que tal asserção é válida também para o Ensino Fundamental, quando a relação de prioridade de uma forma sobre a outra se inverte e o jogo didático passa progressivamente a assumir um lugar hierarquicamente superior.

Assim, nesses usos didáticos do jogo, a vivência dos papéis sociais, que é o próprio conteúdo do jogo de papéis, não deixa de existir, mas enriquece-se, à medida que os conhecimentos teóricos passam a ocupar um lugar importante em seus contextos de realização. Nesse sentido, os conteúdos das atividades principais das idades pré-escolar e escolar coexistem e atuam de forma recíproca, promovendo a potencialização de ambas as atividades nesse momento particular transicional do processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Essas situações, além de servirem à própria continuação do processo de complexificação e desenvolvimento do jogo (pela inserção intencional de conteúdos e pela incorporação de novas ou mais complexas dimensões da realidade), servem à criação de motivos de estudo (a criança percebe que para fazer o que o adulto faz, precisa saber o que ele sabe) e ao ensino dos conhecimentos teóricos envolvidos. Realçamos que o jogo de papéis como recurso didático configura-se em uma forma de ensino possível que, como temos tentado mostrar, destaca-se como relevante nos momentos iniciais da educação da idade escolar, mas não é a única, nem a forma principal; pois “[...] as atividades acadêmicas, que tinham na educação infantil um caráter embrionário” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 143), assumem agora o papel principal e, assim, devem ocupar a maior parte do tempo da criança na escola.

Além da atividade lúdica de jogos de papéis que devem continuar ocorrendo, especialmente no início do primeiro ano, um caráter de ludicidade deve estar também presente, por exemplo, por meio do uso de jogos como recurso didático, do uso da literatura, da música, de materiais manipulativos para o ensino de Matemática e nas ações de modelação que compõem as tarefas de estudo. Entendemos que, por meio da inserção dessas ações na prática pedagógica, há a incorporação de elementos lúdicos nas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 68), ao tratarem da importância da ludicidade na Educação Infantil, alertam para a importância da diferenciação entre a atividade lúdica e as [...] “diferentes expressões da atividade produtiva (como a pintura, o desenho, a modelagem, a construção, o estudo etc) que incorporam elementos lúdicos”, afirmando que

ambas são importantes e que contribuem em suas especificidades para o desenvolvimento infantil.

Essa ludicidade, tanto da atividade lúdica dos jogos de papéis quanto como característica de ações que compõem as práticas pedagógicas específicas do Ensino Fundamental, tem importante papel na produção dos motivos de estudo; uma vez que, como afirmam Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 67), a ação lúdica desencadeia motivos para as crianças realizarem a tarefa, porque agrega sentido a ela, à proporção que “o papel lúdico funciona como elemento mediador, que se interpõe entre a criança e o objeto cultural”. Assim, ao agregar à atividade os sentidos que já existem para a criança, cria-se a possibilidade de requalificação dos motivos e interesses ao passo que as ações lúdicas:

[...] mobilizem o envolvimento afetivo emocional da criança provocando nela a necessidade de aprender e oferecendo ferramentas que deem o suporte necessário para que ela avance em seu desenvolvimento, atuando na promoção de novos motivos e interesses. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 68).

A presença de determinadas características da Educação Infantil no início do Ensino Fundamental ocorre de forma concomitante à introdução de aspectos específicos do novo segmento de escolarização. Vários autores da psicologia histórico-cultural dissertam sobre a importância dessas mudanças nesse período apontando para a compreensão de que estas correspondem à própria mudança no papel social ocupado pela criança e que são, de modo geral, esperadas pela criança, pelo próprio reconhecimento social que carregam. Davidov (2019, p. 175) afirma que, nesse período inicial, a criança torna-se escolar e que é um período de transição, no qual os comportamentos da infância pré-escolar e as particularidades do escolar coexistem, “[...] em sua conduta e em sua consciência, em forma de combinações complexas e às vezes contraditórias”.

O autor descreve as mudanças anátomo-fisiológicas que ocorrem na criança nesse período destacando a importância delas para o desenvolvimento da Atividade de Estudo, que demanda “[...] uma considerável tensão intelectual, mas também grande resistência física”. Nesse sentido, destaca o crescimento intenso da criança, o desenvolvimento ósseo e muscular, requerido à escrita e às mudanças nos processos de excitação e inibição, afirmando que “a disciplina consciente e racional e a sistematização nas exigências dos adultos são as condições exteriores necessárias para que se forme na criança, uma relação normal dos processos de excitação e inibição” (DAVIDOV, 2019, p. 176).

Dessa forma, não é considerado um fator extremamente negativo, como o fazem comumente as pedagogias hegemônicas, o fato de que a escola de Ensino Fundamental I tenha características de organização e funcionamento que a diferenciam da escola de Educação Infantil. Davidov (2019, p. 177) aborda essas mudanças e defende a importância delas, para as quais, a maioria das crianças já se mostra preparada ao ingressar na escola:

Destaca-se com particular nitidez, a etapa de iniciação das novas condições da vida escolar. A maioria dos escolares pequenos está preparada psicologicamente para ela. Vai com alegria para a escola esperando encontrar lá algo diferente em comparação com o que vivenciou no jardim da infância. Essa disposição interior da criança é um dos aspectos mais importantes. Primeiramente, o sentimento e o desejo das novidades da vida escolar vão ajudá-la a aceitar com rapidez às exigências do professor, acatar e respeitar as normas de conduta em sala de aula, as relações com os colegas e a distribuição da jornada. A criança toma essas exigências como algo socialmente significativo e inevitável. Justifica-se psicologicamente um princípio conhecido por todo pedagogo especialista: desde os primeiros dias de aula, deve-se educar a criança de modo claro e inequívoco, colocando as regras de conduta, durante a aula na escola e em locais públicos. É importante mostrar-lhe a diferença entre suas novas posições, deveres e direitos do que era habitual para ela. A exigência de observar atentamente as novas regras e normas não é excesso de rigor para com o aluno da primeira série do nível fundamental, é uma condição imprescindível para a organização de sua vida coerente com as atitudes das crianças prontas para a escola. Se essas exigências são feitas com hesitação e por tempo indeterminado as crianças não conseguem perceber a singularidade da nova fase de sua vida, o que, por sua vez, pode atrapalhar o seu interesse na escola.

No entanto, devemos destacar que a presença dessas mudanças, embora não deva ser evitada, exigirá uma atuação sistemática do professor para a garantia da adaptação dos alunos a essas novas condições, por meio do ensino de procedimentos e da introdução gradual de determinadas práticas. Um bom exemplo, nesse sentido, refere-se à organização das salas de aula e das carteiras. De modo geral, as salas de aula de Educação Infantil possuem mesas coletivas, já nas escolas de Ensino Fundamental, geralmente, são utilizadas mesas individuais. Essa mudança é normal e, muitas vezes, já esperada pela criança. No entanto, se o professor na sua condução das aulas mantiver as crianças sentadas em carteiras individuais todo o tempo de aula (de modo geral, 4 ou 5 horas por dia, nas escolas de período parcial), muito provavelmente terá dificuldades em manter os alunos sentados e concentrados nas propostas. Ora, eles estavam, até então, acostumados a ficar dentro das salas, agrupados em pequenos grupos, o que certamente lhes permitia um nível ampliado de interação. Ademais, de modo geral, nas escolas de Educação Infantil há o uso de outros espaços, como por exemplo, o parque e os tempos de atividades como a merenda são mais extensos do que no Ensino

Fundamental, portanto, passam menos tempo dentro das salas de aula e sentados. Assim, entendemos que, embora as crianças que ingressam no Ensino Fundamental devam, desde o início, experimentarem o uso das carteiras individuais, não devem fazê-lo o tempo todo: o professor deverá intercalar o uso da sala de aula com o uso de outros espaços da escola, em um processo de revezamento de momentos de maior exigência de atenção das crianças, com momentos de possibilidade de maior interação com seus pares, momentos de trabalho individual e de trabalho coletivo, momentos com maior e outros com menor nível de ludicidade.

Ainda nesse sentido, entendemos ser importante que o professor garanta uma ampla diversidade de recursos (de espaços e materiais) contemplados nas formas de ensino. As formas estão sempre condicionadas pelo conteúdo e não podem preterir a consideração do destinatário, que nesse contexto que estamos analisando é uma criança de seis anos, em processo de mudança de situação social de desenvolvimento, em início de formação de seu papel de estudante e que pode ter o seu desenvolvimento potencializado, a depender desse processo de introdução gradual das mudanças.

Nesse período inicial da escolarização, as ações que compõem as tarefas de estudo ocorrem a partir do direcionamento sistemático do professor, como asseveram Elkonin e Davidov, em inúmeros momentos de suas elaborações teóricas, como pode ser observado em alguns excertos que selecionamos e que, intencionalmente, expomos a seguir:

Nas primeiras etapas **tudo é feito pelo professor**, ou seja, ele define a tarefa de estudo e sua composição operacional, elabora exemplos de execução de cada operação e a sua sequência, efetua o controle sobre a execução de cada ação, elabora o processo de avaliação do desempenho do aluno na realização da tarefa (se realizada completamente, caso ocorra o contrário, o professor deve descobrir a razão pela qual o aluno não executou a tarefa). (ELKONIN, 2019, p. 167, grifo nosso).

O estudante que acabou de ingressar na escola, embora comece a ser educado por um professor, ainda não sabe estudar. A atividade de estudo se forma durante o processo de educação **promovido pelo professor**. (ELKONIN, 2019, p. 151, grifo nosso).

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 o auxílio do professor**, das ações de estudo mais simples, dirigidas às correspondentes tarefas de estudo. (DAVIDOV, 2019, P. 215, grifo nosso).

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com Davidov, entre as ações que compõem as tarefas de estudo, a formação do controle e da avaliação devem ser o foco. Elkonin (2019) afirma que se as crianças assimilam as ações de controle e avaliação, o desenvolvimento posterior da Atividade de Estudo ocorre com maior facilidade. Nesse sentido, a autonomia para o estudo e, portanto, a autonomia reflexiva, como capacidade que compõe o pensamento teórico, que deve ser formada pela e na Atividade de Estudo, é o ponto de chegada do processo e nesse período da educação da idade escolar ainda não está formada, mas pode se formar, no decurso da escolarização, se os processos educativos forem, desde as etapas iniciais, organizados com essa finalidade.

3.1.2 Relações entre a alfabetização e o processo de formação da Atividade de Estudo

Ainda no âmbito do período inicial do Ensino Fundamental I, destacamos a questão da alfabetização²⁹ que, embora não seja tratada aqui de forma mais complexa, pois não é objeto específico de estudo neste trabalho³⁰, não pode deixar de ser mencionada, pois é o aspecto que caracteriza de forma mais aprofundada esse período da escolaridade e que lhe confere amplo reconhecimento de sua importância, pois há uma expectativa social estabelecida de que no primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças aprendam a ler e a escrever. Ademais, como nos indica Saviani (2013a, p. 87), a alfabetização é um elemento clássico do currículo.

Entendemos a alfabetização como condição para o acesso ao conhecimento teórico, que é o conteúdo da Atividade de Estudo; pois, como nos lembra Saviani (2013a, p. 14), “o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada” e, portanto, para acessar esse saber, a primeira exigência é aprender a ler e escrever. Dada a sua importância para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, a alfabetização deve ser compreendida como condição de humanização e, ainda, condição para a apropriação de grande parte do acervo dos

²⁹ A questão da alfabetização será aqui tratada por nós de forma bastante restrita, com base nas formulações que acessamos sobre o processo de ensino da língua russa no âmbito das formulações sobre a Atividade de Estudo.

³⁰ Lembramos que há trabalhos específicos e importantes que tratam da alfabetização na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. Destacamos os trabalhos: DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018; MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas: Autores Associados, 2015 e FRANCIOLI, F. A. S. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2012 e MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. de S. OS CONTEÚDOS DA ALFABETIZAÇÃO: elementos para um debate curricular. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 219–233, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795>.

conhecimentos aos quais todos devem ter acesso ao longo de toda a escolaridade, implicando, portanto, a garantia de aparato para o prosseguimento nos estudos (SANTOS, 2019, p. 95).

O processo de alfabetização que ocorre no Ensino Fundamental I coincide com o processo de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo, uma vez que ambos devem acontecer no período da idade escolar. Assim, buscamos estabelecer aqui, a partir das formulações histórico-culturais, as relações entre os dois processos nos apoiando para tanto nas formulações que acessamos sobre o processo de ensino da língua russa no âmbito das formulações sobre a Atividade de Estudo.

Repkin (2019, p. 347) destaca a importância da alfabetização no processo de formação da Atividade de Estudo e como condição para essa formação, ao afirmar que “o primeiro passo na formação da Atividade de Estudo está ligado à relevância e à assimilação de conceitos, definidores dos modos de realização de tais ações, como a leitura, a escrita e a contagem”. Ele explica que é justamente no processo de formação de novas ações práticas, que os conhecimentos em assimilação na Atividade de Estudo são postos em evidência para o estudante e que “[...] no ambiente de aprendizagem escolar tais ações vêm a ser a leitura, a escrita, a contagem”. O autor assevera que “quando a criança chega na escola, o problema de aprender a escrever e a ler é muito claro para ela, pois, não distingue a escrita da leitura” (REPKIN, 2019, p. 395) e que, nesse sentido, “a tarefa do professor é levá-la ao processo de solução desse problema desde a assimilação dos modos de escrita e leitura até a descoberta dos princípios de sua construção” (p. 395).

As formulações sobre a Atividade de Estudo que tomamos aqui como referência indicam que os processos de alfabetização devem ter início com a formação da consciência fonológica. Repkin (2019, p. 395), fazendo referência às pesquisas de Elkonin, afirma: “a criança deve orientar-se muito bem na forma sonora da palavra, no material sonoro do idioma. É precisamente a forma sonora da palavra que deve ser o objeto e não a sua forma gráfica. Deve-se passar da forma sonora para o modelo gráfico da letra e não o contrário”. Destaca, assim, em acordo com Elkonin, que o processo de apropriação da leitura e da escrita está condicionado ao estudo sonoro do idioma, “à realidade sonora da língua materna” (REPKIN, 2019, p. 395).

Davydov ([s.d.], p. 195) também indica o estudo sonoro da língua e a análise fonêmica como ponto de partida para a apropriação da língua escrita, ao destacar que:

[...] a demarcação e diferenciação de seus elementos – ou seja, a análise do som da palavra – é o primeiro passo a ser tomado na análise da relação

indicada, que permite a resposta das seguintes perguntas: Quais sons estão “sendo usados” em uma determinada palavra? Qual a função desempenhada por este som nesta palavra em particular?

O autor defende que essas relações sejam o ponto de partida nos processos de alfabetização explicando que foram a base para a organização do ensino da língua russa nas escolas experimentais, das quais derivaram o conhecimento das demais relações conceituais para a apropriação da língua escrita:

A utilização do princípio fonético na metodologia do ensino da língua russa possibilita a formação do conceito de fonema nos jovens em idade escolar, que pode funcionar como uma única linha de raciocínio para ensinar às crianças o modo geral, através do qual todos os padrões ortográficos assimilados na escola elementar podem ser identificados e escritos. Ao desenvolver e criar uma matéria experimental para a língua russa, tentamos concretizar o princípio da fonética da ortografia russa no ensino, formando nas crianças os conceitos do fonema, suas posições fortes e fracas e também as habilidades e hábitos ortográficos que correspondem a estes conceitos. Em outras palavras, desde o princípio os jovens em idade escolar assimilaram as bases teóricas da escrita e dominaram as habilidades práticas da ortografia russa. (DAVYDOV, [s.d.], p. 193).

Apoiando-se nas pesquisas de Elkonin, Repkin (2019, p. 395) indica que “a leitura é a restauração da forma sonora da palavra pelo modelo gráfico da letra” e que “para que a leitura tenha sentido, é necessário restaurar a forma sonora da palavra”. Realça que “a escrita é um processo contrário à leitura: é a construção do modelo gráfico que reflete a forma sonora da palavra” (p. 395).

Sobre as relações entre leitura e escrita, afirma, também, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é único, pois são ações que se completam, mas que o papel principal nesse processo deve ser dado à escrita.

Esse apelo à prevalência da escrita no processo de alfabetização é reafirmada por Repkin (2019, p. 354) quando, ao utilizar o processo experimental de ensino da língua russa para o estudo do processo de formação da Atividade de Estudo, explica que “na aprendizagem da língua russa, a primeira tarefa desse tipo vem a ser escrever com letras a palavra apreendida oralmente” e que para tanto, são premissas:

[...] a distinção da palavra como um objeto especial de estudo; a concepção da camada sonora da palavra e de seu significado e o estabelecimento da ligação entre elas; a conquista de formas de análise da estrutura sonora da palavra que permitam estabelecer a quantidade, a sucessão de sons na palavra e suas características fonemáticas; aprender a refletir as propriedades da estrutura sonora da palavra no modelo gráfico. (REPKIN, 2019, p. 354).

Assim, Repkin indica que o processo de alfabetização tem início com o desenvolvimento das múltiplas facetas da consciência fonológica³¹, que “é a capacidade de pensar sobre a língua e analisar os sons da fala” (SACCOMANI, 2019, p. 218). O desenvolvimento de tais capacidades será condição para a realização de tarefas práticas de escrita de palavras, pois estas deverão demandar do estudante *ações de análise fonêmica*.

Nas premissas apresentadas por Repkin estão engendradas certas capacidades da consciência fonológica que antecedem a análise fonêmica, a saber, a *captação do conceito de palavra e o reconhecimento da unidade de sentença*³², condição para “[...] a distinção da palavra como um objeto especial de estudo; a concepção da camada sonora da palavra e de seu significado e o estabelecimento da ligação entre elas” (REPKIN, 2019, p. 54).

Saccomani (2019) ao investigar as contribuições da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em uma perspectiva histórico-crítica, destaca a importância de que o trabalho voltado para o desenvolvimento dessas capacidades, inclusive de formação da consciência fonêmica, seja iniciado ainda na Educação Infantil e indica caminhos práticos para fazê-lo. Acerca desse processo, a autora destaca:

Sendo a consciência fonêmica a capacidade mais elaborada, faz-se necessário o ensino direto e intencional dessa capacidade metalinguística. Ao mesmo tempo, as habilidades menos complexas são importantes para que a criança seja capaz de alcançar as mais complexas. González (2017) defende que o desenvolvimento dos níveis da consciência fonológica é importante à análise sonora da palavra [...]. (SACCOMANI, 2019, p. 238).

Considerando as proposições de Repkin sobre o processo de alfabetização e o apelo feito pelo autor às ideias de Elkonin acerca dos processos de aquisição da leitura e escrita, destacamos a relevância da materialização dos sons nas *ações de análise fonêmica*. Tal materialização é indicada por Davydov ([s.d.], p. 196) quando explana sobre o trabalho experimental de ensino da língua russa, ao explicar que “[...] para se lembrar da seqüência de sons identificados, as crianças registravam esta seqüência na forma de uma tabela gráfica, usando um quadrado para representar cada som”. O autor afirma, ainda, que “a construção do modelo de uma palavra, que reflete as propriedades fonologicamente significativas dos

³¹ Segundo Adams et al. (2006, p. 16, grifo nosso), a consciência fonológica “[...] abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua”, sendo composta pelos níveis de consciência fonêmica, consciência silábica e a consciência intrassilábica. Portanto, a consciência fonológica é a habilidade metalinguística de reflexão e manipulação das unidades sonoras nesses três diferentes níveis. (SACCOMANI, 2019, p. 230)

³² Sobre a captação do conceito da palavra Saccomani (2019, p. 228) explica: “As crianças devem compreender que as palavras são unidades individuais da linguagem. Ademais, segundo a autora, a palavra “palavra” é inevitável no ensino que se volta ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para tanto, as crianças precisam entender a ideia do que seja uma palavra.”

elementos na sua forma sonora, leva às crianças a entenderem as diferentes características da escrita alfabética” (DAVYDOV, [s.d.], p. 197).

Acerca disso, Saccomani, partindo das formulações de Elkonin, explica a importância das ações de materialização:

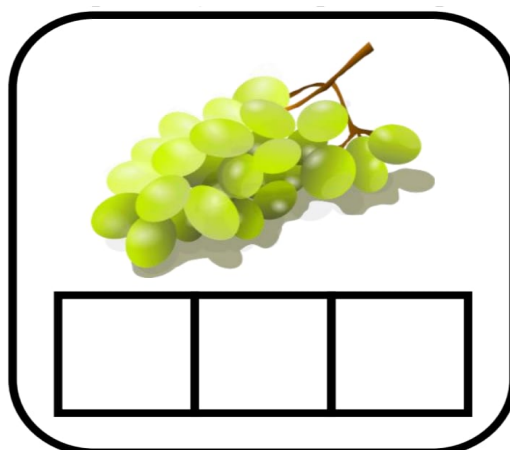
Elkonin (1999a) afirma que na realização da análise fonêmica sem a materialização, as crianças se esquecem qual palavra estão analisando, qual fonema já identificaram, qual é o fonema na sequência ou mesmo não percebem que finalizaram a análise e não podem verificar quais erros cometeram. Alguns poderiam supor que essa questão poderia ser solucionada colocando a análise fonêmica em escrita, mas como explica o autor, ao fazer, isso seria mais importante à criança a associação entre letras e sons e não o conteúdo fonêmico da linguagem. Segundo Elkonin (idem), nesse primeiro estágio da análise fonêmica, a determinação da ordem dos fonemas é o mais importante. Assim, acontece a materialização dos sons com fichas. Cada som analisado se materializa, ou seja, é representado por uma ficha colocada em cada quadrado do esquema. A ficha, nesse sentido, materializa o resultado da análise. Inicia-se com fichas de apenas uma cor e, em seguida, com duas cores (uma cor para vogal e outra para consoantes). (SACCOMANI, 2019, p. 254).

A autora (2018, p. 247) apresenta a descrição de Elkonin de uma situação experimental (que no contexto da pesquisa experimental realizado pelo autor foi a forma mais eficaz no que se refere ao alcance de resultados), de aplicação de tais ações de materialização em contextos de análise fonêmica:

Uma imagem foi colocada diante da criança e também uma representação gráfica do esquema de composição sonora da palavra que seria analisada. Em seguida, a criança recebeu um cartão com a representação do objeto, abaixo do qual havia o esquema gráfico (pequenos quadrados correspondentes aos números de sons constitutivos da palavra). Após nomear o objeto representado no cartão, a criança era solicitada a realizar a análise sonora, colocando no esquema uma ficha para cada som. Após dominar essa ação, realizava a análise sonora da palavra sem o esquema gráfico, mas ainda com as fichas e, por fim, era conduzida à análise sonora sem o apoio, apenas com a pronúncia. (ELKONIN, 1974).

Replicamos na sequência um modelo elaborado e utilizado por Saccomani (2019, p. 256) para exemplificar tal ação de materialização dos sons. Como realça a autora, o recurso ficou conhecido como “Elkonin boxes” ou “Caixas de Elkonin”.

Figura 1 - Representação do esquema da palavra “uva”



Fonte: Saccomani (2019, p. 256).

Trata-se de um modelo material de análise fonêmica, cujos *modos de ação* são a princípio apresentados pelo professor. Tendo se apropriado de tais modos, o estudante é capaz de operar com eles, criando *modelos de palavras* que servirão às *ações de escrita*, à medida que indicarão para o estudante a composição da palavra: a quantidade e sequência de fonemas, diferenciando consoantes e vogais. Esses modelos servem, ainda, ao *controle das ações*, pois permitem a confrontação dos resultados, como nos indica Davydov ([s.d.], p. 196):

O registro destas propriedades em um esquema possibilita a concretização do modelo da relação indicada na forma sonora da palavra e, portanto, reflete as características distintas da forma sonora de uma palavra. Graças a este processo, o modelo vem preencher uma outra função importante na atividade infantil: ele se torna um instrumento para que as crianças possam fazer a avaliação dos modos analíticos.

Nessa perspectiva, nos processos de alfabetização, a apreensão dos modos de ação de análise fonêmica, nos quais “o objeto do exame das crianças que começam a estudar a língua é a palavra” (DAVYDOV, [s.d.], p. 195), deve anteceder as tarefas práticas de escrita de palavras, pois é condição para a realização de tais tarefas, assim como deve anteceder a apresentação gráfica das letras³³, que também é demandada nas situações de escrita.

³³ Acerca disso, trazemos as contribuições de Saccomani (2019, p. 248): De acordo com Solovieva e Rojas (2008a, p. 53), “[...] letra é o signo do som” e a análise sonora centra-se no fonema e não na letra. Portanto, o primeiro objetivo do ensino da leitura é o fonema. O aluno deve conhecer, num primeiro momento, os fonemas para posteriormente elevar-se ao nível da abstração por meio das letras. Inicialmente, portanto, o trabalho pedagógico deve concentrar-se na linguagem oral. Conforme explicam os autores, muitas dificuldades na aprendizagem da leitura acontecem porque o aluno não compreende as relações entre os sons e as letras. Nesse sentido, os autores apontam que não é profícuo ensinar às crianças os sons como se fossem nomes de letras, ou seja, “eme”, “erre” etc.

Repkin (2019, p. 397) aborda o movimento de transição do uso símbolo gráfico para o uso das letras e da introdução das vogais e consoantes nesse processo:

No estágio de formação da análise sonora surge a possibilidade da transformação cardinal do problema, que se encontra na mudança do símbolo gráfico por uma nova letra-símbolo. Assim, as primeiras letras nos cadernos não causam qualquer dúvida ou dificuldade. Após a introdução das vogais e das consoantes, as crianças podem escrever e ler muitas palavras. A criança deve encontrar uma maneira de resolver um problema prático (escrever uma palavra).

Ademais, Repkin (2019, p. 356) destaca o caráter inicialmente prático das tarefas de estudo e assevera que, no caso da aprendizagem da língua, “as ações de estudo evidenciam-se na situação de formação dos modos de escrita”. Destaca a análise fonêmica como uma tarefa teórica de estudo que ocorre nos processos de alfabetização, pois, ao realizar tarefas práticas de análise e escrita de palavras, os estudantes são levados à realização de uma série de ações que envolvem o desmembramento das palavras em sistemas de sucessões de sons, analisando as relações entre os elementos desse sistema. Ou seja: a tarefa prática de escrever uma palavra demanda do estudante a tarefa teórica de análise fonêmica.

Assim, esse processo analítico de desmembramento da palavra para o estudo teórico da língua, realizado nas ações de análise fonêmica, vai se complexificando no decorrer do processo de alfabetização, com a inclusão nas tarefas, de novos conceitos, compreendidos como um sistema em desenvolvimento (REPKIN, 2019, p. 359). Isso ocorre, por exemplo, quando as tarefas de análise ortográfica, que exigem a análise fonêmica, passam a demandar ações de análise dos morfemas. Em tais tarefas, do conceito original de “parte da palavra”, os estudantes podem extrair “[...] um sistema de conceitos particulares (raízes, prefixos, sufixos, terminações), cuja análise posterior, por sua vez, leva à dedução de novos sistemas de conceitos gramaticais”. Assim, explica o autor: dos modos de análise teórica do conceito, derivam modos de construção do sistema de conceitos (REPKIN, 2019). Dusavitskii³⁴ destaca essa ideia, ao chamar a atenção para tal asserção de Repkin e Repkina:

³⁴ O psicólogo ucraniano Alexander Konstantinovich Dusavitsky foi contemporâneo de Vladimir Vladimirovich Repkin e seus textos têm ganhado importância no âmbito das pesquisas sobre a Atividade de Estudo, principalmente quando tratam do desenvolvimento da personalidade. Puentes e Zeltserman (2023, p. 5) apresentam brevemente algumas informações sobre sua vida e produção e, para tanto, afirmam: “Alexander Konstantinovich Dusavitsky (5 de maio de 1928 - 24 de outubro de 2012) foi um psicólogo soviético e ucraniano de grande relevância científica. Especialista no campo da psicologia da personalidade, teoria da formação do interesse cognitivo, problemas do desenvolvimento individual da criança. Escreveu numerosos artigos científicos e livros. Provavelmente sua obra mais importante e conhecida seja “Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo” (Moscou, Casa de Pedagogia, 1996, p. 208 p.)”.

A assimilação do conceito teórico de fonema não só proporciona aos alunos a oportunidade de dominar com sucesso o método geral de grafia, mas também acaba por ser o ponto de partida para a análise do sistema de conceitos linguísticos que revelam a natureza, estrutura e regularidades do funcionamento da linguagem. (REPkin; REPkinA, 1997, p. 146 apud DUSAVITSKII, 2023, p. 21).

Repkin (2019, p. 355) trata da importância de que no decorrer do processo de formação da consciência fonêmica, a partir do qual ocorre o processo de alfabetização, progressivamente, sejam incluídos nas tarefas práticas de estudo novos desafios teóricos; pois, à proporção que os modos de ação vão sendo assimilados, o que era a princípio uma tarefa prática de estudo passa a ser uma tarefa simplesmente prática. Assim, a inclusão de novos desafios de ordem teórica garante que a tarefa não assuma um caráter estritamente prático.

No entanto, embora destaque a importância de que as tarefas engendrem ações de análise teórica, Repkin (2019, p. 356) ressalta que no processo de estudo da língua, nos momentos iniciais do processo, certas tarefas ortográficas podem ser generalizadas “somente no nível empírico embora, obviamente, com diferente grau de plenitude” e explica que a generalização teórica dos modos de ação ortográfica apenas é possível em níveis mais complexificados do processo progressivo de estudo das relações fonêmicas, com a inclusão de questões mais complexas. Tal análise do autor nos leva à compreensão de que no processo de formação da Atividade de Estudo, em especial, nos momentos iniciais do processo de escolarização da idade escolar, o conhecimento em assimilação contido nas tarefas nem sempre é especificamente teórico, haja vista os modos de ação teóricos, que se encontram em processo incipiente de formação.

Repkin (2019, p. 355) explica, ainda, os processos de alteração nos motivos que se dão nos percursos de realização das tarefas de estudo de alfabetização: o estudante assume a tarefa prática de escrita da palavra, tendo assim um “motivo-meta prático final”, mas na realização das ações de estudo, ao assumir a análise fonêmica, que é demandada para a concretização da tarefa prática, o motivo-meta prático final se enfraquece, dando lugar a um motivo propriamente de estudo, pois o conteúdo em assimilação passa a ser um objeto teórico. Ocorre, assim, um processo de transformação no conteúdo e estrutura objetiva da atividade dos estudantes. O autor explica que essas transformações só são possíveis com a cooperação mútua entre as ações do estudante e do professor, destacando que não se trata de um processo espontâneo para o estudante.

Repkin (2019, p. 360) chama a atenção para a importância de que nos processos de formação da Atividade de Estudo seja possibilitada aos estudantes “[...] a apreensão intensiva

de modos de ação com diferentes fontes de informação cognitiva (livro-texto, literatura científica popular, dicionários, etc.)”. O autor, ao citar como exemplos o uso de textos e mapas, explica que os usos desses “modelos informacionais” que são requeridos na Atividade de Estudo exigem a apreensão de suas características, usos e funcionalidades; pois “a funcionalidade dessas formas depende da compreensão da estrutura de tais modelos” (REPKIN, 2019, p. 335) e realça que “a formação das formas de análise lógica das fontes de informação escolar vem a ser uma das tarefas de estudo importantíssimas voltada à preparação dos alunos para a formação da Atividade de Estudo autônoma” (p. 335). Acerca disso, Repkin (2019, p. 337) destaca: “o domínio das maneiras de analisar as fontes de informação educacional, que garantam a compreensão e assimilação de seu conteúdo” como condição para a transição para as formas independentes da Atividade de Estudo.

Explica também o autor que quando o estudo de um conceito parte da leitura de um texto, “o aluno lida não com a realidade mesma e sim com um modelo informacional, que vem a ser, então, o ponto de partida da atividade cognitiva, cujo fim é estabelecer o conteúdo objetivo do conceito, representado pelo modelo informacional” (REPKIN, 2019, p. 335) e chama a atenção para o fato de que tais modelos, para que venham a atuar como instrumento da atividade cognitiva, devem ser apreendidos, desvendando-se as ligações entre sua estrutura e conteúdo.

Nesse sentido, o autor condiciona a eficácia da execução das tarefas de estudo que envolvam o uso desses modelos pelo estudante para a compreensão dessas relações entre a estrutura e o conteúdo do modelo. Repkin, explica essa assertiva, usando um exemplo em que, ao ser proposta aos estudantes uma tarefa de estudo sobre radiação solar, a partir de um texto argumentativo e do fato de os alunos já terem apreendido a estrutura de tal modelo, os estudantes foram capazes de compreender de imediato o que deveria ser feito: “assimilar uma tese fundamental e um sistema de argumentos” (REPKIN, 2019, p. 337).

Considerando que a formação da Atividade de Estudo tem as suas bases no período da idade escolar e que esse processo coincide com o processo de alfabetização dos estudantes, as análises de Repkin sobre a necessidade de apreensão dos modelos informacionais como condição para o desenvolvimento da Atividade de Estudo levam-nos à compreensão de que o processo de alfabetização deve ser permeado pelo contato com esses modelos, cuja estrutura precisa ser estudada. Esse estudo da estrutura em relação com o conteúdo de cada modelo específico deve ocorrer, como nos informa o mesmo autor, em situações nas quais as especificidades, características, usos e funcionalidades possam ser apreendidos pelos estudantes.

Assim, chegamos à compreensão de que o processo de alfabetização que ocorre em um percurso de formação da Atividade de Estudo precisa, desde o seu início, contemplar o contato frequente e sistemático dos estudantes com textos de gêneros textuais diversos, dentre outras fontes informativas (ou informacionais, que é o termo utilizado por Répkin) como mapas, sendo tratados ao mesmo tempo como forma e conteúdo da Atividade de Estudo: nas ações das tarefas de estudo realizadas por meio da exploração de tais modelos, por meio dos quais o conteúdo em assimilação é abordado, deve estar engendrado o estudo das especificidades e funções desses modelos.

Apresentamos aqui um exemplo: a exploração de rimas e aliterações é uma ação importante no processo de desenvolvimento da consciência fonológica (nível intrassilábico)³⁵, que é requerida à alfabetização, pois trata-se de um tipo de manipulação oral dos sons, que contribui para o desenvolvimento das formas mais complexas de análise sonora da língua. Tendo clareza disso, o professor alfabetizador, nas etapas iniciais da alfabetização, pode propor às crianças situações lúdicas de recitação de poemas³⁶, nas quais pela ação diretiva do professor os estudantes são levados à percepção dos aspectos e relações sonoros, que podem incluir a captação do conceito de palavra, por exemplo. Tendo, ainda, clareza da importância da apreensão pelo aluno no decorrer da escolarização da idade escolar, dos modelos informacionais e, portanto, de ampla diversidade de gêneros textuais, além de nomear o gênero em uso para o estudante e realizar a leitura de outros textos do mesmo gênero, buscando chamar a atenção dos estudantes para as características específicas (como, por exemplo, a organização em versos), o professor pode apresentar o texto impresso do poema utilizado (expondo-o na sala, em forma de cartaz, por exemplo), dirigindo a atenção dos estudantes para a estrutura específica desse gênero, podendo também oportunizar-lhes a exploração do gênero pelo manuseio de livros de poemas nos quais sejam, mais uma vez,

³⁵ A consciência no nível intrassilábico, de acordo com Alves (2012), diz respeito às unidades menores que uma sílaba e maiores que um fonema, sendo assim, antecedem à consciência fonêmica. Nesse nível, a consciência fonológica pode ser dividida entre consciência da rima e consciência das aliterações. Segundo Freitas (2003), a consciência silábica e intrassilábica permitem que as rimas e aliterações sejam reconhecidas. (SACCOMANI, 2019, p. 231)

³⁶ Santos (2019, p. 118) ao discutir as mudanças nos processos de alfabetização com vistas a uma aproximação com os pressupostos histórico-críticos, realça acerca do trabalho com rimas e aliterações: Frisamos a relevância da capacidade de percepção das rimas e das aliterações. De acordo com Vygotsky (1995), o trabalho com rimas e poemas auxilia no desenvolvimento do princípio de ordenação, sequenciação e ritmo na criança, além de exercitar a compreensão da justaposição de sílabas e fonemas. Como possibilidades de abordagens pedagógicas para a obtenção da consciência dessa capacidade, destacamos: a leitura e a exploração de diversas formas de poemas, canções, cantigas infantis; o contato com textos literários que exploram o uso das rimas; e o trabalho com trava-línguas. A manipulação oral de músicas e diferentes materiais que contenham rimas tem papel fundamental no trabalho pedagógico na Educação Infantil e deve ser continuada no Ensino Fundamental.

levados à observação das especificidades. Assim, de uma ação específica de análise sonora, decorrem ações de análise das especificidades de determinado gênero textual.

No sentido do exposto, defendemos a necessidade do contato com textos e seus portadores na educação da idade escolar durante todo o período de alfabetização, pois eles compõem as enunciações, ou seja, entendemos que o ensino da alfabetização deve considerar as situações de comunicação que ocorrem nas relações sociais, nas quais os textos se produzem e por meio dos quais a comunicação ocorre. Nas escolas públicas situadas nas periferias das cidades, de modo geral, o acesso às condições materiais que podem favorecer a alfabetização, como livros ou outros suportes de textos, o contato com leitores e o convívio com familiares alfabetizados e com hábitos de leitura é mais restrito, podendo essa oferta ocorrer na escola, uma importante estratégia que pode contribuir para a redução das desigualdades. Sobre isso, Dangió (2017, p. 190) ressalta:

A criança de meios populares deve esperar a entrada na escola para enfim encontrar os livros” (BAJARD, 2012, p. 14). Braslavsky (1993, p. 49) valida a tese anterior afirmando que “crianças das classes populares raramente experimentam a funcionalidade da escrita, possuindo apenas um conhecimento externo dela”, pois estão umbilicalmente ligadas aos restritos conhecimentos cotidianos representativos de uma classe social que foi historicamente decepada das condições humanizadoras de vida.

Nesse contexto, destacamos ainda a importância do uso da literatura infantil nos processos de alfabetização e reportamo-nos à Marsiglia e Martins (2015b, p. 82), que destacam o uso pedagógico da literatura como possibilidade de acesso às especificidades da língua escrita pelos estudantes:

E considerando, nesse texto, a abrangência e complexidade do processo de alfabetização, não ensejamos concluí-lo sem, minimamente, destacar o papel essencial da literatura infantil e as necessárias ações pedagógicas com ela tendo em vista potencializar, desde a mais tenra idade, o trato da criança com a conversão da oral em linguagem escrita. Há que se reconhecer, assinala Martins (2013, a p. 85): sob influência decisiva do ensino, no qual a literatura exerce importância sem par, a criança desenvolve domínios acerca da estrutura gramatical do idioma, aprendendo a utilizar corretamente os tipos fundamentais de orações (orações simples e compostas por conjunções); a assimilar o sistema morfológico do idioma, as declinações e conjugações, etc., adquirindo a compreensão dos significados de inúmeras formas gramaticais.

Ademais, a análise dos pressupostos das teorias em pauta em nosso trabalho nos leva à defesa da ocorrência de um processo de alfabetização que tenha início com um trabalho sistemático de consciência fonológica, como também o indicam Dangió (2017), ao tratar da

alfabetização em uma perspectiva histórico-crítica, e Saccomani (2019), ao tratar do processo de desenvolvimento da linguagem oral e da escrita das crianças pré-escolares. Tal trabalho, voltado para o desenvolvimento da capacidade de discriminação auditiva, deve propiciar ao estudante, por meio do investimento em ações nas quais sejam levados à manipulação dos sons da fala, a compreensão do princípio alfabético de nossa língua, que é possível a partir da percepção das “[...] unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e distingui-las conscientemente umas das outras” (LEMLE, 1995, p. 9). É um processo no qual a apropriação da língua escrita ocorre pela realização, pelos estudantes, de tarefas, por meio das quais podem analisar teoricamente a língua, em um percurso progressivo de inserção de novas relações conceituais.

Assim, trata-se de uma alfabetização decorrente de uma ação antecipadora do professor, que é quem promove as situações de aprendizagem pelas quais os estudantes podem se apropriar dos novos *modos de ação com a língua* e, assim, não há a expectativa de que os alunos descubram sozinhos as regras ortográficas, por exemplo, pois o ensino destas é organizado pelo professor por meio do planejamento de tarefas para esse fim. Assim, o processo de ensino deve ser organizado a partir do pressuposto de que, sendo o sistema de escrita, que é o objeto de estudo no processo de alfabetização, formal, sistemático e codificado, não pode ser apreendido de forma espontânea e assistemática (SANTOS, 2019, p. 108). No entanto, também não se trata de uma aprendizagem assentada na mera memorização da regra ou da memorização da grafia de um rol de palavras. É uma aprendizagem decorrente de *ações de análise teórica das regularidades da língua*, que podem, quando assimiladas, atuar como operações a serviço das ações leitura e escrita que contemplem tais especificidades.

Por exemplo: o professor não precisa esperar que os alunos percebam sozinhos, espontaneamente, determinada regularidade ortográfica³⁷ ou que descubram na interação com outros alunos, como comumente ocorre nas práticas construtivistas de alfabetização, mas também não reduz o ensino destas questões às tarefas práticas de memorização da escrita de palavras que contenham dada regularidade, ou à memorização das regras apresentadas prontas pelo professor, como comumente ocorre nas práticas pedagógicas tradicionais de alfabetização. Em uma perspectiva histórico-crítica de alfabetização, num processo de formação da Atividade de Estudo, ocorrerá o ensino de tais regularidades pelo professor por meio da oferta aos alunos de tarefas de estudo nas quais, sob a condução do professor, os

³⁷ Lembramos que Davydov ([s.d.], p. 193) afirma que “uma das finalidades básicas no ensino da língua russa na escola elementar está associada à formação, nas crianças em idade escolar, de hábitos e habilidades ortográficos.

alunos realizarão ações de análise de palavras³⁸ por meio das quais possam compreender e assimilar tais regularidades, que aplicadas numa série de tarefas afins, poderão possibilitar aos estudantes a apropriação dos modos de ação com tal regularidade, com os quais poderão vir a operar em todas as situações de escrita de palavras cuja grafia demande tal aplicação. Serão processos alinhados com as proposições de Davidov (2019, p. 183), quando usa o exemplo do ditado para explicar a estrutura da tarefa de estudo explicitando que a compreensão da regularidade ortográfica em estudo deve preceder a sua realização: “a escrita do ditado é precedida por um trabalho em que as crianças estudam a composição das palavras e as regularidades segundo as quais se combinam e as regras gerais da ortografia”.

Trata-se, portanto, da organização de um percurso de alfabetização alinhado com o que, em acordo com as análises que temos apresentado, propõe Dangió (2017, p. 223):

[...] há que se priorizar um percurso didático de exposição, reflexão, análise e generalização sobre os mecanismos da língua escrita alfabética, para que os alunos aprendam a ler e a escrever, segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 75), “não de maneira espontânea, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição vazia de significados, como faziam as cartilhas.”

Levando em consideração as contribuições das formulações sobre a Atividade de Estudo que aqui apresentamos, julgamos que a alfabetização deve ocorrer, no decurso do Ensino Fundamental, em acordo com o que defende Santos (2019, p. 112), ao analisar as relações entre a prioridade que deve ser dada aos diferentes objetos de assimilação no percurso de apropriação da língua escrita e ao domínio das capacidades de leitura e escrita, numa relação figura-fundo:

No início da alfabetização, a figura é composta pela compreensão do princípio alfabético, das relações grafema-fonema e fonema-grafema, pela decodificação, pela compreensão do sistema de escrita e pela face fonética da língua. O fundo envolve o estudo sistemático dos gêneros textuais, a face semântica da língua e a análise gramatical da língua escrita. Nos momentos subsequentes à escolarização, dominados os conhecimentos que compõem até então a figura, esse quadro inverte-se progressivamente.

³⁸ Serão levados à comparação de palavras com a mesma regularidade, confrontarão a pronúncia com a grafia, serão levados à percepção dos aspectos comuns no que se refere às posições de vogais e consoantes em palavras com usos similares dos grafemas e fonemas envolvidos, quando considerados os referentes sons de pronúncia, sendo levados à compreensão indicada por Davydov ([s.d.], p. 195) de que “dependendo das posições dos fonemas em uma palavra, suas formas sonoras podem coincidir (a posição fraca – posição onde os fonemas são neutralizados) ou serem contrários (a posição forte – posição onde os fonemas são diferenciados ao máximo)”. Poderão, ainda, ser levados à compreensão de conceitos particulares afins: do estudo de palavras com os diversos usos da letra R, por exemplo, pode decorrer o apropriação do conceito de dígrafo, cuja assimilação possibilitará aos estudantes a assimilação de certa regularidade que se estenderá também a determinado modo de ação com a letra S.

Em tempo, salientamos que nos processos de tomada da palavra como objeto de exame em situações de estudo teórico por meio da análise fonêmica, o uso de ilustrações como recurso deve ocorrer sem desconsiderar os diferentes sentidos e significados que algumas palavras, entendidas como signos (objetos materiais - palavra falada ou escrita - que refletem ou refratam a realidade), têm na prática social. O professor precisará, assim, estar atento para que o trato com as palavras que serão tomadas nas situações de análise fonêmica não se restrinja às situações nas quais são associadas a imagens específicas, apresentadas fora de sua relação com outras palavras, fora das situações de enunciação, para que não se negue o caráter polissêmico das palavras, oferecendo à criança a ideia de que as palavras têm um único significado, isento de contradições. Deve-se, assim, levar em conta o fato de que tal negação do caráter polissêmico da palavra, a partir de sua associação com imagens específicas, reduzindo o seu significado a um único atributo desse signo, pode atuar como uma negação do caráter ideológico da palavra, que compoem os processos reais de existência humana, nunca é neutra, à medida que se produz no contexto da luta de classes. Nesse sentido, é importante destacar a expectativa de que a análise da palavra não se esgote no uso de figuras associadas às caixas de Elkonin ou no próprio uso da caixa, que serve apenas ao estudo teórico-fonêmico da palavra.

Ademais, diante de tudo o que expusemos, afirmamos o entendimento de que os processos de alfabetização e a formação da Atividade de Estudo na idade escolar ocorrem como unidade, interpenetrando-se: ao passo que a alfabetização se concretiza, maiores são as possibilidades de desenvolvimento da Atividade de Estudo, pois muitas ações específicas das tarefas de estudo demandam o domínio da língua escrita e quanto mais desenvolvida estiver tal atividade maiores são as possibilidades de complexificação do processo de alfabetização, que é um processo cujo desenvolvimento permeia todos os anos do Ensino Fundamental I³⁹, pois maiores são as capacidades de assimilação das relações teóricas específicas necessárias ao desenvolvimento dessa forma de linguagem.

³⁹ Entendemos que para que a alfabetização atinja um nível de irreversibilidade é necessário que se estenda para além do primeiro ano, como analisa Santos (2019, p. 123): É urgente tratar ainda da questão da continuidade da alfabetização ao longo de todo o Ensino Fundamental, da importância de que esse processo que se inicia quando a criança nasce não seja interrompido ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, mas que seja continuado de forma sistemática para que se alcance a irreversibilidade. Saviani (2013, p. 108) aponta: “a continuidade é, pois, necessária, e aí me parece estar a base do fracasso das campanhas de alfabetização. Por que essas campanhas fracassam? Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para atingir o ponto de irreversibilidade.”

3.1.3 As séries finais do Ensino Fundamental I

De acordo com Davidov (2019, p. 242), “até o final da última série do nível fundamental, o aluno pode desempenhar plenamente a atividade de Estudo somente junto com outras crianças” e “isso indica que ainda não formou a Atividade de Estudo autônoma”. Essa Atividade de Estudo autônoma implica no desenvolvimento da capacidade de aprender, ou seja, na capacidade de assimilação autônoma dos conhecimentos teóricos, que ainda não ocorrerá no Ensino Fundamental I. De acordo com Davidov:

No começo, naturalmente, os escolares não sabem formular de maneira autônoma as tarefas de aprendizagem e executar as ações para solucioná-las. O professor as ajuda até certo momento, mas gradualmente os alunos adquirem as capacidades correspondentes (é nesse processo justamente que se forma neles a atividade de estudo autônoma, isto é, a capacidade de aprender). (DAVIDOV, [s.d.], p.174).

Davydov *et al.* (2014) analisam os desafios da formação da Atividade de Estudo em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentando o quadro (DAVYDOV *et al.*, 2014, p. 106) que replicamos na sequência, que trata de três níveis da Atividade de Estudo, nos quais desenvolve-se a capacidade de reflexão vinculada à capacidade de aprender.

A capacidade de refletir de forma independente, de compreender o seu próprio processo e alcances de aprendizagem é destacada como sendo o objetivo da Atividade de Estudo, ou seja, além de ser capaz de assimilar os conhecimentos de forma autônoma, o indivíduo deve ser capaz de reconhecer o que já sabe e identificar as demandas de aprendizagem que possui e que ainda não foram sanadas. Os máximos alcances do desenvolvimento da Atividade de Estudo estão, assim, implicados no desenvolvimento da autoconsciência e da capacidade de ensinar a si mesmo. Nesse sentido, os estudantes devem chegar a se tornarem “*sujeitos da Atividade de Estudo*”, expressão que compõe o título do artigo do qual extraímos essas análises.

Quadro 1 - Os três níveis da atividade de estudo

Esferas de existência de reflexividade	Objeto do trabalho conjunto de professor e alunos	Sujeito da atividade de estudo	Mecanismo para produzir reflexividade	Resultado do trabalho conjunto de professor e alunos
1. Atividade de pensamento	Sistema de conceitos científicos; modo geral de ações.	Professor e especialistas em desenvolvimento de currículo	“Formação nas situações criadas pelos adultos, de rupturas na ação	Operações reflexivas no modo teórico de resolver tarefas

			sujeito/assunto”.	
2. Comunicação e cooperação	As posições dos participantes na atividade conjunta	Classe envolvida no debate, grupo trabalhando em conjunto na tarefa de estudo.	“Curtidura” no substrato da interação reflexiva	Reflexividade como habilidade do grupo de distinguir e coordenar posições
3. Autoconsciência	Transição da criança de uma posição para outra, do desconhecimento ao conhecimento.	O aluno	“Cultivo” da reflexividade definidora do interior	Reflexividade como habilidade individual para mudar o eu e estabelecer seus limites

Fonte: elaborado pela autora com base nas reflexões de Davydov sobre níveis da Atividade de Estudo (2023).

As análises do quadro realizadas pelos autores nos levam à compreensão de que essa capacidade de autoeducação de que tratam no texto só será alcançada na idade adulta jovem (DAVYDOV *et al.*, 2014). Destacam que “nos anos escolares infantis”, a primeira camada, que se refere à atividade de pensamento como esfera de reflexividade é “[...] a camada interna que fornece o pivô, a definição objetiva do organismo da atividade de estudo” (DAVYDOV *et al.*, 2014, p. 107). Nesse sentido, observamos que nesse período da escolaridade da criança, o sujeito da atividade de estudo é o professor, que é a quem compete a “formação” da atividade da criança”⁴⁰. Nesse período, a terceira camada atua como “camada de formação de significados”. Na “idade jovem adulta”, essa relação entre as camadas inverte-se e sobre esse processo os autores afirmam que:

Nas formas desenvolvidas da atividade de estudo (evidentemente na idade adulta jovem), deve ocorrer uma inversão: a camada de autoconsciência se tornará a camada interna, central, que define os objetivos da educação. Na definição das tarefas do seu autodesenvolvimento, o jovem adulto será capaz de escolher tanto o conteúdo cultural que vai garantir a solução dessas tarefas como as formas de cooperação com outros que são necessárias a fim de dominar esse conteúdo. (DAVYDOV *et al.*, 2014, p. 107).

A segunda camada, que os autores chamam de cooperativa, deve permanecer do início ao fim, como uma camada intermediária, “lubrificante” que fornece a conexão entre as outras camadas: a conexão entre o “eu” individual e a cultura (DAVYDOV *et al.*, 2014). Há assim, de acordo com o nosso entendimento, uma espécie de relação figura-fundo: no início da escolarização do Ensino Fundamental a esfera da atividade de pensamento atua como figura e a de autoconsciência como fundo, porque ainda é embrionária, já nos níveis mais avançados e,

⁴⁰ Os autores (p. 107) explicam: O termo “formação” significa o trabalho do adulto dirigido para o objetivo de moldar o comportamento da criança, o pensamento e as ações de acordo com as formas culturais definidas – na atividade de estudo, de acordo com as formas de consciência teórica (Davydov, El’konin).

de forma processual, essa relação se inverte. Embora ambas estejam presentes durante todo o processo de formação da Atividade de Estudo, existem pólos prevalentes em cada momento específico do desenvolvimento do sujeito da Atividade de Estudo. Buscamos expressar essa relação de prevalência das camadas no quadro a seguir, formulado a partir de nossas análises.

Quadro 2 - Níveis da atividade de estudo: camadas de prevalência

Esferas de existência de reflexividade	Objeto do trabalho conjunto de professor e alunos	Sujeito da atividade de estudo	Mecanismo para produzir reflexividade	Resultado do trabalho conjunto de professor e alunos	Níveis de prevalência das camadas nos momentos particulares do ensino fundamental
1. Atividade de pensamento	Sistema de conceitos científicos; modo geral de ações.	Professor e especialistas em desenvolvimento de currículo	“Formação, nas situações criadas pelos adultos, de rupturas na ação sujeito/ assunto”	Operações reflexivas no modo teórico de resolver tarefas	Camada prevalente no Ensino Fundamental I
2. Comunicação, cooperação	As posições dos participantes na atividade conjunta	Classe envolvida no debate, grupo trabalhando em conjunto na tarefa de estudo	“Curtidura” no substrato da interação reflexiva	Reflexividade como habilidade do grupo de distinguir e coordenar posições	Camada intermediária de conexão entre o “eu” individual e a cultura
3. Autoconsciência	Transição da criança de uma posição para outra, do desconhecimento ao conhecimento	O aluno	“Cultivo” da reflexividade definidora do interior	Reflexividade como habilidade individual para mudar o eu e estabelecer seus limites	Camada prevalente no Ensino Fundamental II

Fonte: elaborado pela autora com base nas reflexões de Davydov (2023).

Ademais, destacamos que as interpretações do quadro nos levam à compreensão de que a Atividade de Estudo “como o lugar onde a definição de reflexão emerge e se desenvolve”, na atividade conjunta de professores e alunos, só atinge o seu máximo grau de desenvolvimento se os processos reflexivos forem intencionalmente formados, ao longo de toda a escolarização, tendo sua culminância nos níveis de ensino superiores ao Ensino Fundamental I.

Considerando o caráter processual do desenvolvimento das atividades principais, depreendemos que, nas séries finais do Ensino Fundamental I, e de modo especial por volta dos 10 anos, ou seja, no quinto ano, aspectos próprios da atividade principal subsequente, qual

seja, a comunicação íntima-pessoal (ELKONIN, 2017, p. 168), têm a sua formação progressiva iniciada. Assim, destacamos que a necessidade do contato sistemático com seus pares adolescentes deve ter o seu desenvolvimento gradual considerado já nas séries finais do Ensino Fundamental I, por meio, por exemplo, do estímulo à realização coletiva das ações, como forma de, atendendo a uma demanda efetiva de desenvolvimento dos indivíduos, potencializar o processo educativo, numa abordagem pedagógica que objetive o desenvolvimento.

Nesse sentido, destacamos a importância de que seja oportunizada aos alunos a realização das tarefas de estudo em grupos. Progressivamente, devem ser ampliadas a possibilidade e a necessidade de realização independente das ações que compõem as tarefas de estudo, como a modelação, o controle e a avaliação.

De acordo com as análises de Elkonin, a mudança para um nível mais elevado da Atividade de Estudo, só ocorrerá no quinto ano escolar, que em termos etários, corresponde ao sexto ano de nosso sistema de ensino (no Ensino Fundamental II). Sobre essa mudança, Elkonin assevera que:

Durante o quinto ano escolar⁴¹ acontecem alterações na opinião do aluno sobre o estudo. A essência dessa mudança é a emergência de uma nova atitude em relação ao estudo, o que o leva a adquirir conhecimentos mais aprofundados e a saber fazer algo verdadeiramente. [...] Portanto, supôs-se que durante o quinto ano escolar, aparecesse uma transição para um nível mais elevado da Atividade de Estudo, quando o aluno entende por ela uma atividade de autoeducação e autodesenvolvimento. O estudante começa a dar prioridade ao domínio dos conhecimentos de maneira mais aprofundada e fundamental, pelo menos numa área específica. A transição da idade infantil à adolescência é, ao mesmo tempo, uma transição para a nova forma de Atividade de estudo que nesse período começa a ter um propósito pessoal. (ELKONIN, 2019, p. 147)

⁴¹ Se considerarmos a idade, o quinto ano corresponde ao sétimo ano, portanto, o primeiro ano do Ensino Fundamental II, na atual organização do sistema de ensino no Brasil. No sistema soviético, o período escolar era organizado do primeiro ao quarto ano escolar, com o ingresso da criança aos 7 anos. O dito “sistema soviético” correspondia ao nosso antigo primário que durava quatro anos iniciando-se aos sete anos de idade. Depois, a reforma da Lei 5.692 instituiu o ensino de 1º grau com a duração de 8 anos (8 séries) absorvendo o antigo ginásio que tinha a duração de quatro anos. Com a Constituição de 1988, o Ensino de 1º Grau se converteu no atual Ensino Fundamental que, posteriormente, teve sua duração ampliada para nove anos, absorvendo o último ano da Educação Infantil. Com isso passamos a ter uma duplicidade com um Ensino Fundamental de nove anos, mas com oito séries e ingresso das crianças aos seis anos de idade para cursar o primeiro ano passando, aos sete anos de idade ao segundo ano coincidindo com a primeira série do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o chamado Fundamental I passou a durar cinco anos, o que significa que as crianças deverão ingressar no Fundamental II aos onze anos de idade após concluir o quinto ano equivalente à quarta série do Fundamental I.

Nas proposições sobre a Atividade de Estudo fica evidenciada a ideia de que o máximo desenvolvimento dessa atividade deve possibilitar aos indivíduos a autonomia intelectual, as condições para a autoeducação. Davidov utiliza, em determinado momento, no decurso dessas análises, a expressão “aprender a aprender”, que no âmbito do contexto de elaboração, refere-se às relações entre a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Trata-se das possibilidades de assimilação autônoma do conhecimento teórico como ponto de chegada do processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo, que tem a sua formação progressiva iniciada no Ensino Fundamental I, mas que ainda não atinge os seus máximos alcances de desenvolvimento nesse período. As bases fundamentais da teoria, da qual decorrem as formulações sobre o estudo, nos permitem entender que não há nesse contexto relação, apelo ou defesa do “aprender a aprender” para se adaptar ao mundo em constante transformação, como propõem as pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender”.

Acerca disso, salientamos, contudo, que não se trata de negarmos que é preciso aprender a aprender, mas de recusarmos que isso seja alçado à centralidade do processo educativo de modo a ideologicamente justificar a negligência ao conteúdo. Assim, considerando a elaboração teórica que tomamos como referência, compreendemos que se trata de aprender a estudar, da conquista da autonomia para a assimilação dos conhecimentos, que passam a interessar aos estudantes, que lhes atribuem novos sentidos, a partir do reconhecimento do valor que estes têm na formação da consciência teórica dos indivíduos e portanto, na complexificação de seu psiquismo e na formação de uma inteligibilidade do real mediada pelo conhecimento teórico. Não há, nessa perspectiva, uma desvalorização do conhecimento teórico, ao contrário disso, ele é o conteúdo da Atividade de Estudo.

Os autores deixam claro que a Atividade de Estudo deve continuar sendo intencionalmente desenvolvida após a idade escolar, mesmo que já não seja mais a atividade principal e esse desenvolvimento carece de ser estudado, como chama a atenção Davidov:

É importante traçar o destino dessa atividade depois das séries iniciais do nível fundamental. Como demonstram as observações, a Atividade de Estudo continua a se desenvolver. Mas qual é a sua originalidade do V ao VII ano das séries finais do nível fundamental? Qual é o papel dos diferentes sujeitos no desenvolvimento dessa atividade (por exemplo, qual é o papel dos sujeitos no ciclo de ciências humanas em oposição aos sujeitos no ciclo de ciências exatas)? Qual é o impacto que tem sobre outras atividades escolares, por exemplo, artísticas, esportivas e de trabalho? Ainda não temos uma resposta clara para essas questões. (DAVIDOV, 2019, p. 242)

De toda forma, nos estudos já existentes da psicologia histórico-cultural sobre o período da adolescência, podemos encontrar importantes pistas para pensarmos esse processo de transição. Davydov e Slobóchikov (p.142, grifo dos autores, tradução nossa) afirmam que a adolescência “[...] corresponde à idade cuja característica é a participação do adolescente nos tipos diversos de atividade social útil coletiva e a busca de si mesmo nas múltiplas relações interpessoais”. Afirmam, ainda, que é importante que nas séries da idade escolar os estudantes tenham, a partir da realização sistemática coletiva das Atividades de Estudo, a possibilidade de aprender a cooperar, que é uma capacidade necessária para o desenvolvimento nas fases ulteriores, pois

[...] se os adolescentes dominam os procedimentos de trabalho conjunto para planejar finalidades comuns, realizam a busca autônoma dos meios para alcançá-las e avaliar os resultados das ações, nelas se desenvolve a capacidade para a organização autônoma da atividade individual e coletiva, para a estruturação de distintas formas de comunicação com os adultos e coetâneos, a atitude crítica com relação a si mesmo. (DAVÍDOV; SLOBÓCHIKOV, 1991, p. 143).

Isto posto, destacamos a necessidade do adequado desenvolvimento da Atividade de Estudo em seus máximos alcances possíveis no âmbito da idade escolar, como condição para a continuidade de seu progresso nas idades posteriores.

3.2 Proposições para a organização do ensino na idade escolar a partir da análise dos elementos basilares para a formulação das tarefas de estudo

3.2.1 As bases para a elaboração das tarefas de estudo

Nossa experiência mostra que muitos psicólogos e metodólogos colaboradores desse tipo de aprendizagem, não sabem como introduzir a relação universal na disciplina cujo projeto está sendo elaborado e oferecem algo apenas exteriormente semelhante à tarefa de estudo. Para poder identificar o conteúdo universal da disciplina, os psicólogos e metodólogos devem ter uma boa compreensão da história dessa disciplina em relação ao respectivo conhecimento teórico. Eles também precisam entender bem a lógica dialética que possui ferramentas que podem ser usadas para distinguir entre “universal”, particular” e “singular” (ILIENKOV, 1984). (DAVIDOV, 2019, p. 280)

Optamos por iniciar as nossas reflexões sobre as tarefas de estudo com a citação acima para, mais uma vez, realçarmos que temos consciência das limitações de nossas proposições, haja vista, as condições materiais concretas que temos hoje na educação escolar pública

brasileira e ousamos afirmar que, assim como os metodólogos, psicólogos e colaboradores citados por Davidov, não superaremos, no âmbito de nosso trabalho, a elaboração de “algo apenas exteriormente semelhante à tarefa de estudo”. Contudo, entendemos que as elaborações teóricas histórico-culturais sobre as tarefas de estudo podem nos ajudar a formular proposições para efetivação de uma prática pedagógica mais envolvente, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Destarte, com base nos nexos entre a pedagogia histórico-crítica e as teorizações histórico-culturais sobre o Estudo, que apontamos no segundo capítulo, da primeira parte de nosso trabalho, entendemos que o trabalho pedagógico que objetiva a oferta aos estudantes das máximas possibilidades de conhecimento, em uma determinada área, precisa ser planejado a partir de uma sequência lógica. É a partir dessa organização lógica que deve ser elaborado pelo professor o percurso de tarefas de estudo que o aluno percorrerá até a assimilação de determinado conhecimento teórico.

Para o delineamento desse percurso, entendemos a necessidade de que o professor, objetivando a ampliação do seu domínio do conhecimento a ser ensinado, busque a identificação das suas relações conceituais, com base nas particularidades de dado momento específico do processo de escolarização, as quais integram a sequência lógica de organização dos conteúdos de ensino⁴².

Trata-se da definição, apropriação ou complexificação da compreensão das dimensões daquele conhecimento a serem ensinadas ao aluno em um dado momento específico de seu processo de escolarização, para a definição das formas de ensino e portanto, do planejamento das tarefas de estudo pelo professor. Configura-se, assim, em um processo de particularização, de identificação das relações que serão, nesse momento específico, ensinadas dentre as tantas relações numerosas do objeto de ensino na sua universalidade. Essa identificação corresponde à compreensão das sucessivas aproximações necessárias para a apropriação, pelo aluno, de determinado conhecimento teórico. Tais aproximações, que no âmbito do Ensino Fundamental I, ainda ocorrerão no nível do conhecimento empírico, compõem o processo de ensino (que constituirão as tarefas de estudo), em um determinado momento do percurso da educação escolar. Essas relações correspondem, nesse sentido, às partes do todo que o aluno deve aprender naquele momento, que implicam na definição das formas específicas de ensino.

⁴² Partimos do pressuposto de que essas relações possam não estar presentes ou explicitadas de forma clara nos currículos e consideramos, ainda, as dificuldades no domínio dos conteúdos de ensino possivelmente impostas aos professores pela baixa qualidade de seus percursos de formação.

É, portanto, um processo de decomposição do conteúdo a ser ensinado em suas partes estruturantes. Esse processo de “decomposição” corresponde à busca pela identificação, dentre as múltiplas determinações que compõem o fenômeno, daquelas que são abordadas em dado momento específico da escolarização, as quais devem ser ensinadas e aprendidas nesse dado momento.

Nesse percurso que integra os processos de “[...] conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013a, p. 8), deve ser mantida a busca (ou tentativa de) por parte do professor pela identificação da abstração substantiva. É, ainda nesse processo, que o professor busca a identificação do processo histórico no qual esse conhecimento foi produzido, para posteriormente expressar para o estudante o movimento lógico e histórico de produção desse conhecimento, por meio da tarefa de estudo. A definição das relações conceituais, no sentido que temos exposto, deve estar sempre permeada pela tentativa de superação do divórcio entre o ensino dos conceitos e o exame de suas condições de origem, como realça Davydov ([s.d.], p. 116), compreendendo a insuficiência de apresentarmos aos alunos apenas os resultados dos processos. Serve, portanto, ao “[...] provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2008, p. 56).

A defesa desse processo assenta-se no pressuposto de que é necessária a decomposição dos conteúdos em suas múltiplas determinações constitutivas, para a sua posterior recomposição no processo de ensino. É um processo de análise e síntese realizado pelo professor visando ao planejamento didático, ou seja, um processo que visa à garantia da “[...] sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2008, p. 56), que pode não estar devidamente elaborada ou explícita nos currículos.

Supomos que esses processos podem nos servir à qualificação dos planejamentos de ensino na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, no contexto do Ensino Fundamental I. Trata-se, em nosso entendimento, de processos que contribuem para a formação do professor, podendo ser momentos eficazes no planejamento didático-pedagógico, pelos quais ele tem a oportunidade de estudar o conteúdo que será ensinado, buscando a natureza dos conceitos que serão ensinados, suas condições de origem, as condições históricas de sua formação, o que para um pedagogo, que não seja especialista nas áreas específicas, são processos fundamentais e necessários caso queira superar as dificuldades que podem ser encontradas no percurso de formulação das tarefas de estudo. São assim processos de análise do currículo, de

levantamento de possibilidades de qualificação daquilo que será ensinado, o que, em alguma medida, pode conferir autonomia ao professor por ser um espaço de tomada de decisões. Nesse sentido, trazemos as análises de Barros, que trata desses processos na organização do trabalho com os gêneros textuais, que defende que esse tipo de processo:

[...] se torna essencial no processo de formação docente. Isso porque, os materiais didáticos utilizados pelos professores raramente são feitos por eles, o que os torna, de certa forma, “refêns” de livros didáticos e apostilas. (BARROS, 2012, p.18, grifo nosso)

Esses percursos de busca pela compreensão das relações conceituais dos conteúdos de ensino podem contribuir para a superação de falhas na formação dos professores, que, de modo geral, como destacam Moura *et al.* (2017, p. 92), passaram por processos de ensino que não contemplaram os vínculos entre os conceitos e os processos mentais utilizados pelo homem para resolver problemas ligados a esses conteúdos. Contribuem, assim, para a formação do pensamento teórico do professor, que precisa dominar teoricamente os conteúdos que deverão ser ensinados por ele, como nos lembra Porto (2017, p. 108), ao explicar que:

Além disso, o fato de os conteúdos estarem sistematizados e sequenciados no currículo não garante o ensino, pois é uma das condições, mas outra condição fundamental é que o professor tenha se apropriado teoricamente do objeto a ser ensinado, ou seja, que o professor tenha formado um sistema conceitual que apreenda o objeto em sua totalidade, contradições e movimento. Assim, que o professor tenha uma síntese sobre o objeto, de modo que dominando teoricamente o objeto possa organizar sua aula de acordo com os alunos, o espaço e o tempo e os materiais disponíveis. O que em outras palavras significa que o professor deve ter autonomia para organizar sua aula, porém é condição para a autonomia, para a liberdade e para a criação, o domínio teórico dos objetos a serem ensinados e o domínio teórico sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Ademais, entendemos que é justamente nos processos de análise dos conteúdos previstos nos currículos para a definição ou compreensão pelo professor das relações conceituais que serão ensinadas que encontramos um importante espaço de resistência, uma vez que essas relações podem vir a contemplar vieses que podem estar ocultos, camuflados ou ausentes nos currículos. Trata-se, também, de um processo de busca pela superação do caráter pragmatista e empirista dos currículos, que pode contribuir para a busca por conteúdos de ensino que sejam vivos, reais, dinâmicos, atualizados, conectados à prática social, como nos propõe a pedagogia histórico-crítica. Essas relações não são, portanto, definidas de maneira neutra, mas sempre buscando que os conteúdos não sejam entendidos como o são na escola tradicional: desatualizados, desconectados da prática social, mecânicos, abstratos e fixos. Um

conteúdo da área de História sobre a escravidão, por exemplo, pode constar em um currículo sem contemplar dimensões ético-políticas, as quais podem ser incluídas pelo professor ao estudar esse conteúdo e contextualizá-lo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, em um processo de identificação de suas relações conceituais. Da mesma forma, o ensino de notícias como gênero discursivo, a partir da seleção dos temas, pode ter incluídas dimensões que levem o aluno à percepção da ausência de neutralidade nos contextos de sua produção, que podem não constarem no currículo. Logo, como assevera Porto (2017, p. 105), ao afirmar que a prática social global deve ser referência para a compreensão de quais conhecimentos precisam ser convertidos em saberes escolares, “[...] não há um único caminho de investigação do objeto, o que permite que o objeto seja apreendido por diferentes ângulos”.

Logo, defendemos que a busca pela definição ou compreensão das relações conceituais que são ensinadas não pode ocorrer de modo a desconsiderar os vieses político-ideológicos que pautam a pedagogia histórico-crítica, pois, ao contrário disso, esse processo deve configurar-se como um espaço de resistência pedagógica e política. Nesse sentido, esse processo pode ser tomado como um momento de problematização no âmbito do currículo, visando à busca para que a sistematização lógica dos conhecimentos seja assumida como referência. Devemos lembrar que, na maioria das vezes, as tentativas de efetivação de práticas pedagógicas histórico-críticas têm esbarrado ou irão esbarrar na existência de currículos que não são produzidos na perspectiva dessa pedagogia. É um processo de tensão, de busca por possibilidades de transformação de currículos assentados na lógica formal, constituídos por abordagens empíricas dos conhecimentos, em currículos compostos por conhecimentos teóricos, atendendo, dessa forma, às orientações de Davýdov (1982, p. 7), que afirma: os novos procedimentos de estruturação das disciplinas têm que projetar nos escolares a formação de um nível superior de pensamento, diferente do existente no sistema educacional tradicional, qual seja, o nível de pensamento teórico-científico contemporâneo que se baseie na dialética materialista como lógica e teoria de conhecimento.

Nessa perspectiva, entendemos que a identificação das relações conceituais que são ensinadas são o ponto de partida para a produção das tarefas de estudo, de acordo com proposto por Davýdov ([s.d.], p. 173). Sustentamos, nesse sentido, que o planejamento eficaz das tarefas de estudo depende da plena apropriação pelo professor dos conteúdos ensinados por meio delas e da necessária problematização dos currículos que não estejam em conformidade com as proposições pedagógicas histórico-críticas. No entanto, não tratamos aqui da proposição de um caminho específico para tal consecução, mas do alerta de tal necessidade, que não pode ser ignorada e para a qual as escolas que se propõem à

implementação da pedagogia histórico-crítica devem manter o empenho de esforços visando ao seu atendimento.

3.2.2 As tarefas de estudo

Tendo efetivamente se apropriado do conteúdo que será ensinado, o professor deverá elaborar as tarefas de estudo que serão realizadas pelos alunos, sob a sua condução sistemática. Reafirmamos, nesse sentido, o papel diretivo do professor na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que é corroborado pelas formulações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo.

O papel fundamental do professor no processo de ensino, de modo especial no Ensino Fundamental I, já foi por nós sustentado no início deste capítulo, quando tratamos das especificidades dos momentos particulares do todo que compõe esse segmento de ensino, de modo especial, quando analisamos o Quadro 2, identificado como Três níveis da Atividade de Estudo. Conforme nossas análises e de acordo com Davydov *et al.* (2014), o professor tem papel central na formação da Atividade de Estudo do aluno, pois é no trabalho conjunto de professores e alunos, mas sob a condução direta e sistemática do professor, que durante o Ensino Fundamental I, os estudantes realizarão as operações reflexivas no modo teórico de resolver tarefas.

Ainda nesse sentido, lembramos que, de acordo com Elkonin (2019, p. 151), “a Atividade de Estudo se forma durante o processo de educação promovido pelo professor”, e dessa forma, a criança ao ingressar no Ensino Fundamental ainda não sabe estudar. Assim, realçamos que a formação da Atividade de Estudo pressupõe uma atuação do professor na zona de desenvolvimento iminente da criança e, portanto, fazendo junto, em colaboração, para que posteriormente ela seja capaz de fazer sozinha. Não se trata, portanto, nem de esperar que os estudantes consigam fazer para então prosseguir, nem tampouco de fazer por eles, mas de conduzi-los para que consigam. Davydov ([s.d.], p. 58), citando Rubinshtein, assevera que o “processo pedagógico, enquanto atividade do professor- educador, forma a personalidade em desenvolvimento da criança na medida em que o educador dirige a atividade da criança ao invés de substituí-la”. Corroborando essa ideia, trazemos Martins, que trata da zona de desenvolvimento iminente⁴³:

⁴³ A depender da tradução, poderá constar como: zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento próximo.

Afirmando que a educação escolar não deve operar nem aquém nem além dos patamares de desenvolvimento afetivo–cognitivo dos alunos, estabelece uma distinção entre “nível de desenvolvimento efetivo” – expresso naquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente posto que suas estruturas cognitivas já estão aptas para tanto e “área de desenvolvimento iminente” – referente ao que a criança ainda não domina mas será capaz de fazê-lo pela mediação do ensino (do professor) que, assim procedendo, complexifica continuamente as referidas estruturas. (MARTINS, 2018, p.93).

A partir de nossa exploração teórica, identificamos alguns elementos basilares a serem considerados pelo professor no processo de elaboração das tarefas de estudo dos escolares do Ensino Fundamental I, que de acordo com o nosso entendimento, ainda que consideradas as limitações que temos para o desenvolvimento da Atividade de Estudo da forma como nos propõe a teoria, podem servir à qualificação das práticas pedagógicas no ensino da idade escolar e, portanto, precisam estar presentes sendo considerados nos contextos de organização do ensino. Esses elementos relacionam-se às ações que devem compor as tarefas e não podem ser considerados de forma isolada, pois se relacionam e integram um movimento de interdependência, são os seguintes:

- A consideração do caráter problemático das tarefas e do seu conteúdo;
- A sistematização de operações específicas – conscientes e procedimentais de estudo – requeridas ao desenvolvimento da Atividade de Estudo;
- As ações de modelação;
- A formação e curtidura da reflexão autônoma;
- A formação e curtidura da autonomia nas ações de controle e avaliação;
- O trabalho coletivo e a cooperação;
- A formação dos motivos educativo-cognitivos.

As expressões “formação” e “curtidura” são aqui tomadas na mesma perspectiva em que são utilizadas por Davydov *et al.* (2014). Como explicam os autores na sequência, são expressões que nos ajudam a compreender e afirmar o desenvolvimento da Atividade de Estudo como processo conduzido pelo professor e que têm como ponto de chegada o desenvolvimento da autonomia intelectual e da flexibilidade como habilidade individual:

Vamos comentar os significados principais das expressões metafóricas para esses mecanismos em todas as camadas da atividade de estudo. O termo “formação” significa o trabalho do adulto dirigido para o objetivo de moldar o comportamento da criança, o pensamento e as ações de acordo com as formas culturais definidas – na atividade de estudo, de acordo com as formas de consciência teórica (Davydov, El’konin). Por trás da metáfora de “curtidura” está uma imagem diária sugerida por DA Aros’ev: assim como pepinos frescos que estão imersos em salmoura tornam-se gradualmente

curtidos, também a criança que está imersa na aprendizagem cooperativa numa posição reflexiva progressivamente se torna reflexiva. (DAVYDOV, *et al.*, 2014, p. 107).

Considerando a composição ideal da tarefa de estudo delineada por Davydov, tratamos aqui dos elementos e aspectos que supomos ser basilares para a formulação das tarefas de estudo em uma perspectiva histórico-crítica e, para tanto, recuperamos a composição da tarefa de estudo (DAVYDOV, [s.d.], p. 173)⁴⁴:

- Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
- Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;
- Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- Controle da realização das ações anteriores;
- Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

Assim, explicamos de forma sintética as relações sobre as quais discorreremos neste capítulo, as quais estabelecemos entre as categorias de análise que adotamos, que nomeamos como elementos basilares para a formulação das tarefas e as ações das tarefas de acordo com as proposições de Davydov:

- ***Os elementos de carácter problemático das tarefas e do seu conteúdo e a sistematização de operações específicas – conscientes e procedimentais de estudo*** referem-se às *ações de transformação dos dados da tarefa, a fim de revelar a relação universal do objeto estudado, às ações de transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura” e de construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral.*
- A ***modelação*** refere-se às *ações de modelação da relação diferenciada em forma objetivada.*
- A ***Formação e curtidura da autonomia nas ações de controle e avaliação*** refere-se às *ações controle da realização das ações anteriores e às ações de avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.*

⁴⁴ E que consta também em Davidov (2019c, p. 223).

- ***A Formação e curtidura da reflexão autônoma; o trabalho coletivo e a cooperação; e a produção de motivos*** são elementos que têm relação indireta com todas as ações específicas, ao passo que, ao mesmo tempo em que são requeridos ao desenvolvimento de todas elas, são desenvolvidos à medida que elas ocorrem, em um movimento dialético.

Para maior esclarecimento, sintetizamos essas relações no quadro a seguir:

Quadro 3 - Relações entre os elementos que compõem as tarefas e as categorias de análise para as proposições histórico-críticas

ELEMENTOS DE ANÁLISE (categorias) (RELAÇÃO <i>DIRETA</i> COM AS AÇÕES ESPECÍFICAS)	COMPOSIÇÃO DAS TAREFAS AÇÕES ESPECÍFICAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE (categorias) (RELAÇÃO <i>INDIRETA</i> COM TODAS AS AÇÕES ESPECÍFICAS)
<p>O caráter problemático das tarefas e do seu conteúdo</p> <p>Sistematização de operações específicas - conscientes e procedimentais de estudo - requeridas ao desenvolvimento da Atividade de Estudo</p>	<p><i>Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado.</i></p> <p><i>Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”.</i></p> <p><i>Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral.</i></p>	<p>Formação e curtidura da reflexão autônoma</p> <p>O trabalho coletivo e a cooperação</p> <p>A produção de motivos</p>
<p>A modelação</p>	<p><i>Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras.</i></p> <p><i>Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral.</i></p>	
<p>Formação e curtidura da autonomia nas ações de controle e avaliação</p>	<p><i>Controle da realização das ações anteriores.</i></p> <p><i>Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.</i></p>	

Fonte: elaborado pela autora com base em Davydov ([s.d.], p. 173) (2023).

Os elementos **trabalho coletivo e cooperação** e a **produção dos motivos** são tratados em capítulos específicos (dedicados a tais temas) desta parte do trabalho, como já explicamos em sua apresentação. Os demais elementos são discutidos na sequência.

3.2.2.1 O caráter problemático das tarefas e do seu conteúdo

O termo **problema** vinculado aos pressupostos das tarefas de estudo aparece em muitos momentos dos textos de Davidov. Em mais de uma situação, o autor destaca semelhanças entre as formulações da Atividade de Estudo e a “teoria da aprendizagem problêmica” (DAVIDOV, 2019c, p. 223), afirmando que são bastante próximas, embora essa proximidade não exclua discrepâncias significativas. Um ponto de convergência apontado pelo autor refere-se ao fato de que em ambas as teorias “o conhecimento não deveria ser transferido para os estudantes de forma pronta, mas sim, ser adquirido no processo de atividade cognitiva autônoma no contexto de uma situação baseada em problema” (DAVIDOV, 2019c, p. 223)⁴⁵.

Davydov ([s.d.], p. 16) destaca que as tarefas de estudo devem se apoiar “no problema da origem do conteúdo dos conceitos” e que os conhecimentos teóricos, que são os conteúdos da Atividade de Estudo, são assimilados quando os escolares “[...] resolvem tarefas de aprendizagem na própria sala de aula (ou baseadas em problemas), por meio de ações especiais (transformação dos dados do problema, modelação, controle, avaliação, etc)”.

O autor chama a atenção para a necessidade de que as tarefas sejam elaboradas levando à exposição de *caráter problemático dos conhecimentos*, que se refere à apresentação para os estudantes, por meio das tarefas cognitivas que serão realizadas, do percurso lógico-histórico de elaboração desses conhecimentos, como expressa no excerto a seguir:

Ao assinalar a necessidade de incluir no processo do ensino de crianças em idade escolar a solução independente das tarefas cognoscitivas, M. Skatkin fala também da possibilidade de fazer um uso eficaz, na escola, da chamada exposição de caráter problemático dos conhecimentos (problem-based exposition of knowledge). O aspecto principal desta exposição consiste em que o professor não somente comunica às crianças as conclusões científicas finais mas, em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas (“a embriologia da verdade”). Ao usar esta abordagem, o professor “demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, força os alunos a seguir o movimento dialético do pensamento para a verdade, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica.” (DAVYDOV, [s.d.], p. 163).

Esse caráter problemático tem relação não só com a forma de exposição, mas com as próprias especificidades do conhecimento teórico, pois são essas especificidades que irão

⁴⁵ Davidov atribui essa afirmação à MAKHMUTOV e afirma que ela converge com as proposições da Teoria da Atividade de Estudo.

requerer uma forma específica de transmissão dos conteúdos. Além disso, referem-se à apropriação pelas crianças da experiência criadora das pessoas, que se dá pela solução de tarefas cognitivas de caráter problemático, como explica o autor ao descrever a experiência dos didatas soviéticos:

Nas análises da experiência social que a escola transmite às gerações em formação, os didatas soviéticos têm identificado, entre outros elementos, a experiência da atividade exploratória e criadora na solução de novos problemas. Isto quer dizer que, em cada matéria escolar, devem ser incluídas tarefas que, para serem executadas, exigem que as crianças assimilem a experiência da atividade criadora das pessoas. A “criatividade deve ser ensinada desde os primeiros anos de vida.” Nossa hipótese é de que, ao propiciarmos o ensino às crianças em idade escolar (younger schoolchildren) por meio do método de solução de tarefas cognitivas (que devem ser de caráter problemático, isto é, baseadas em problemas), pode-se assegurar a transmissão da experiência criadora às crianças. (DAVYDOV, [s.d.], p. 162).

Assim, compreendemos que esse caráter problemático refere-se à possibilidade de que as crianças, durante a realização das tarefas, possam vivenciar os problemas que o ser humano enfrentou para e na produção daquele conhecimento que está sendo estudado, o que lhe permite atravessar o mesmo percurso cognitivo percorrido no processo de sua produção; pois, como assevera Davydov ([s.d.], p. 181), “é indispensável que as crianças, no processo de assimilação do novo procedimento de ação, conheçam os problemas surgidos quando o ser humano teve que solucionar tarefas semelhantes”.

Ao comparar a questão dos problemas vinculados à tarefa de estudo, na perspectiva das teorizações sobre a Atividade de Estudo com proposições similares de outras teorias, Davydov ([s.d.], p. 173) destaca que nas tarefas de estudo os conhecimentos não são transmitidos de “maneira pré-formada”, pois devem ser assimilados por meio “da atividade cognoscitiva autônoma, na presença da situação baseada em problema”, permitindo, assim, aos escolares a descoberta das condições de origem dos conhecimentos, os quais, para o autor, ocorrerá na primeira ação de estudo da tarefa. Esta, por sua vez, contempla a transformação dos dados do problema com a finalidade de identificar a relação que constitui a base do procedimento geral (modo geral), sendo esta identificação condição para a realização das demais tarefas que compõem a tarefa de estudo.

Fica assim evidente que a Atividade de Estudo trata da formação do modo teórico de resolução de problemas e que a natureza específica das tarefas de aprendizagem consiste no fato de que, por meio da resolução de problemas, as crianças passam a dominar um modo

geral de resolução de todas as tarefas particulares de mesmo tipo. Nesse sentido, Davidov destaca:

[...] nas situações de estudo, a atitude de resolver tarefas práticas e concretas se assimila de um modo distinto. Antes de tudo, o professor expõe, ao escolar pequeno, as circunstâncias que são necessárias à apropriação do modo generalizado de ação para resolver todas as tarefas concretas práticas do gênero. Em seguida, sob a direção do professor, as crianças encontram e dão forma a esse modo de ação. (DAVIDOV, 2019, p. 183).

A resolução de problemas como parte da tarefa de estudo, a partir da observação do caráter problemático do conhecimento, objetivando a sua assimilação e a formação do pensamento teórico, não se trata, portanto, da solução de problemas práticos do cotidiano, visando à adaptação, como em determinadas circunstâncias propõem as pedagogias do “aprender a aprender”. Percebemos que não há, no âmbito geral das teorias histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, proposições que vinculem a resolução de problemas às demandas imediatas do cotidiano, comum no trato dado à resolução de problemas pelas pedagogias hegemônicas. Não há assim, nessas abordagens, a explicitação de vieses teóricos pragmatistas ou empiristas, como reforça Asbahr (2018, p. 138), ao discutir o termo problema de aprendizagem em suas asserções sobre a Atividade de Estudo, ao afirmar que:

O termo “problema de aprendizagem” não se refere a problemas práticos ou cotidianos da criança ou de sua realidade imediata e empírica, mas sim a problemas concretos, colocados pela história humana em sua dimensão genérica. Trata-se de um problema que busca reproduzir o movimento lógico-histórico do conceito e produzir o domínio de um modo geral de ação de estudo pelo estudante.

Ao contrário disso, na perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender”, a partir da apropriação das asserções de Duarte (2011), compreendemos que se associam ao trabalho pedagógico, por meio da resolução de problemas, pelo menos três importantes características: a atribuição de uma funcionalidade imediatista aos conteúdos escolares, já que por meio da resolução de problemas a escola pode contribuir para que os indivíduos aprendam a lidar com os problemas concretos da vida, portanto, para adaptação às condições vigentes; a negação da escola como espaço de transmissão de conhecimentos e a hipervalorização do pragmatismo, já que o que importa é exercitar estratégias para resolver problemas que surjam no cotidiano, como preparação para a vida; não adquirir conhecimentos para conhecer a realidade; e a valorização de uma educação que se restringe à cotidianidade, já que se relaciona o

conhecimento a uma perspectiva utilitarista, pois passa a ser visto como uma ferramenta para resolver problemas no plano do imediato, do cotidiano.

Dessa forma, à medida que se afirma não ser necessário adquirir conhecimentos, sendo suficiente saber buscá-los quando necessários à resolução de problemas do cotidiano, há o entendimento de que o que é aprendido pelo aluno deve ter uma aplicabilidade imediata, deve ser funcional, perspectiva esta sem correspondência com os postulados das proposições basilares histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013b), ao discutir a noção de problema, afirma que estamos tão acostumados ao uso dessa palavra que há possibilidades de que tenhamos perdido de vista o seu significado e que é muito comum que seja tomado como um sinônimo de questão, inclusive no âmbito da educação escolar, o que ele aponta como um equívoco. Explica que há um problema a ser resolvido pelo aluno, no âmbito da educação escolar, quando há algo que não se saiba e que se necessite saber. O elemento definidor do problema é, portanto, a necessidade, como explica o autor (2013b, p.18):

A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo), há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la. Diria, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo).

Apoiados nessa análise, realçamos que é das necessidades humanas objetivas, assumidas subjetivamente pelo homem, que surgem os conhecimentos teóricos. É nas necessidades que emergem no processo histórico de desenvolvimento da humanidade que é ao homem requerido pensar teoricamente como solução para problemas objetivos da prática social humano-genérica e, portanto, *necessidade, problema e conhecimento* são elementos que se inter-relacionam e condicionam-se reciprocamente. E é a partir dessas relações que compreendemos o caráter problemático do conhecimento teórico, que é conteúdo da Atividade de Estudo.

Ademais, a necessidade, apontada por Saviani como o elemento fundamental do problema, é um dos componentes do estudo como atividade, uma vez que é da necessidade que se origina a atividade humana. Assim, a assunção subjetiva do problema expresso na tarefa pelo estudante é condição para que ele seja colocado efetivamente em Atividade de

Estudo e essa assunção depende, por sua vez, de condições objetivas específicas da tarefa que levem o estudante a tomar para si a necessidade de produzir ou buscar soluções para o problema. Nesse sentido, é justamente no momento em que o aluno é colocado, por meio da tarefa, em posição semelhante a que o homem esteve quando determinada necessidade demandou a produção de uma solução teórica para um problema, que essa assunção pode ocorrer, pois nesse contexto as condições da tarefa são as “[...] circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida” (SAVIANI, 2013c, p. 8).

Destarte, tomadas as análises da pedagogia histórico-crítica e das proposições teóricas sobre a Atividade de Estudo, às quais temos nos reportado, compreendemos que o problema como componente das tarefas de estudo relaciona-se à demanda por conhecimentos científicos, à exigência de que os estudantes pensem teoricamente, à medida que, para resolver as tarefas, sejam colocados na mesma posição em que a humanidade esteve no momento no qual precisou de soluções teóricas para lidar com determinados problemas que a prática social histórica humano-genérica lhe impôs. Como destacam Moura *et al.* (2017, p. 136), trata-se de considerar que os conceitos objetivam necessidades humanas colocadas historicamente e, por conseguinte, “um verdadeiro problema de aprendizagem constitui-se de elementos que desenvolvem as funções psíquicas dos estudantes, à medida que possibilitam apropriações dos conhecimentos teóricos”.

Em vista disso, reiteramos que o caráter problemático das tarefas de estudo relaciona-se à necessidade de que se garanta, no processo de assimilação dos conhecimentos, a contemplação da unidade entre o lógico e o histórico, ou seja, o caráter problemático, conferido pela especificidade do tipo de conhecimento a ser assimilado. Acerca disso, trazemos as proposições de Kopnin (1978, p. 186), que expressam o caráter dialético dessa relação:

O estudo da história do desenvolvimento do objeto cria, por sua vez, as premissas indispensáveis para uma compreensão mais profunda de sua essência, razão porque, enriquecidos com o conhecimento da história do objeto, devemos retomar mais uma vez a definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressam. Deste modo, a teoria do objeto fornece a chave do estudo de sua história, ao passo que o estudo da história enriquece a teoria, corrigindo-a, completando-a e desenvolvendo-a.

Por conseguinte, salientamos que o problema, como parte da tarefa de estudo, diz respeito à identificação das relações essenciais, dos nexos conceituais e sua explicitação para o aluno no processo de realização da Atividade de Estudo. Com isso, trazemos um exemplo

de uma proposta elaborada por Moura *et al.* (2017), para o ensino do conceito de fração, que de acordo com os autores citados tem uma história, como explicam:

O conceito de fração tem uma história, ele serviu em determinado momento para solucionar um problema que os números inteiros não podiam resolver: a medição com o uso de uma unidade que não cabia um número inteiro de vezes no que seria medido. Dado que as condições iniciais do seu surgimento, a propriedade privada e a comercialização, foram se desenvolvendo, o conceito também se desenvolveu até chegar ao que hoje conhecemos sobre frações. Fato que ilustra a interdependência entre o lógico e o histórico. (MOURA *et al.*, 2017, p. 92).

Em vista disso, Moura *et al.* (2017, p. 93), para a elaboração do que nomeiam como problema desencadeador de aprendizagem, apoiam-se no relato de um episódio da história, que apresentam:

Disseram-se que esse rei (Sesóstris) tinha repartido todo o Egito entre os egípcios e que tinha dado a cada um uma porção igual, retangular de terra, com a obrigação de pagar por ano, um certo tributo. Que, se a porção fosse diminuída pelo rio (Nilo), ele fosse procurar o rei e lhe expusesse o que tinha acontecido à sua terra. Que, ao mesmo tempo, o rei enviava medidores ao local e faria medir a terra a fim de saber de quanto ela estava diminuída e de só fazer pagar o tributo conforme o que tivesse ficado de terra. Eu creio que foi daí que nasceu a geometria e depois passou aos gregos. (CARAÇA, 1989, 32 apud MOURA *et al.*, 2017, p. 93).

A partir da definição de fração e da consideração do contexto histórico de seu surgimento, Moura *et al.* (2017) elaboram uma história virtual do conceito. Os autores destacam que não há a intenção de que a recuperação da gênese do conceito sirva à sua transformação em uma aula na qual a história do conceito seja narrada aos alunos, uma vez que a intenção é de que o professor tenha, a partir dessa gênese, condições de criar “[...] situações de ensino que se assemelhem ao processo humano de significação histórica dos conceitos como resultado de suas atividades”. Sobre a história virtual do conceito, os autores ainda explicam:

Virtual, porque deve ter a possibilidade de “desreificar” o conceito fixado nas palavras-conceitos que, ao longo da história, tornaram-se sínteses abstratas cuja relação com a materialidade aparentemente vai se distanciando **a ponto de ser ensinada a linguagem que expressa o conceito, e não os processos mentais que estão presentes nele.** (MOURA *et al.*, 2017, p. 93, grifo nosso).

Isto posto, na sequência, apresentamos um exemplo de história virtual do conceito de fração, que configura um problema e compõe uma situação desencadeadora de aprendizagem elaborada por Moura *et al.* (2017, p. 94):

Cordasmil é um estirador de cordas encarregado pelo faraó de medir os terrenos que foram distribuídos para o cultivo às margens do rio Nilo. Ele mede apenas a lateral, pois a frente é fixa. O que lhe interessa mesmo é o quanto o Nilo deixou de terra cultivável, pois os impostos serão cobrados tendo em vista esta porção de terra. Ao medir a lateral do terreno de Unopapiro o esticador contou 6 cordas inteiras, mas percebeu que sobrava um tanto dessa lateral que não cabia uma corda inteira. Sabendo que o Faraó exigirá uma representação da medida do terreno de Unopapiro, de que modo deverá proceder Cordasmil para transmitir ao Faraó a dimensão da lateral do terreno medido? Como proceder para representar a parte que não é uma corda inteira? Qual sua proposta para Cordasmil resolver este problema? Faça uma representação de uma situação que possa ter sido vivenciada por Cordasmil e ilustre a sua solução.⁴⁶

Como pode ser observado e como nos chamam a atenção os autores, o problema que consta na proposta apresentada refere-se aos problemas surgidos em determinados momentos históricos, frutos das relações sociais e que demandam um processo lógico de resolução, portanto, expressam o movimento lógico-histórico de produção do conhecimento teórico em estudo. Na perspectiva da Atividade de Estudo, esse movimento deve ser a base para a elaboração das tarefas de estudo e é nesse contexto que o termo problema deve ser compreendido.

Outrossim, realçamos a importância da formação dos professores, que precisam dominar os conhecimentos teóricos que deverão ser ensinados, compreendendo a história dos conceitos, sua produção e desenvolvimento (PANOSSIAN, 2017, p.133) e reiteramos, nesse sentido, o reconhecimento das limitações que a realidade concreta nos impõe, quando consideramos que os pedagogos, que atuam nas escolas de Ensino Fundamental I, tem a sua formação assentada nas perspectivas pedagógicas hegemônicas e portanto, no pragmatismo e na lógica formal, na assimilação de conhecimentos empírico-discursivos.

A partir das análises que apresentamos, salientamos que a garantia de que as tarefas de estudo tenham um caráter problemático e, portanto, contemplem o caráter problemático do conhecimento é condição para que elas atuem como situações conscientizadoras da necessidade do conhecimento (SAVIANI, 2013b, p. 19) e, por conseguinte, possam colocar, de fato, o estudante em Atividade de Estudo e para tanto, precisamos buscar a superação da

⁴⁶ A sequência completa desse trabalho pode ser consultada em: MOURA, M. O. Números racionais Arquivo. (2015). Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=155570> .

destituição dos currículos de conteúdos problemáticos, como nos alerta Saviani (2013a). Nesse sentido, o professor estará atuando em uma perspectiva contra-hegemônica, uma vez que a lógica que respalda a formulação dos currículos e materiais didáticos alinhados às pedagogias hegemônicas não é a lógica dialética, a partir da qual se deve operar a sistematização dos conhecimentos na perspectiva histórico-crítica.

Destacamos que a garantia de que as tarefas tenham um caráter problemático implica na consideração das especificidades do conteúdo, do caráter problemático do conhecimento em processo de transmissão-assimilação, em uma relação dialética, pois da consideração de tal especificidade emerge a necessidade da garantia de efetivação de uma forma específica de organização do processo de ensino e dessa organização emerge a possibilidade de assimilação de tal especificidade pelo aluno. Nessa relação, conteúdo e forma são tomados como unidade, em articulação.

3.2.2.2 Sistematização de operações específicas – conscientes e procedimentais de estudo – requeridas ao desenvolvimento da Atividade de Estudo

As operações integram a atividade humana que tem uma estrutura complexa e inclui, ainda, os demais componentes: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações. Esses componentes, de acordo com Davydov ([s.d.], p. 13), estão em permanente estado de interligação e transformação. Essa interligação é explicada pelo autor:

Um determinado motivo incita uma pessoa a propor-se uma tarefa para assegurar uma finalidade que, quando apresentada sob certas condições, requer a realização de uma ação para que a pessoa consiga criar ou adquirir o objeto que responde às demandas do motivo e satisfaça a necessidade. O procedimento e o caráter do cumprimento da ação dirigida a resolver a tarefa estão determinados pela finalidade desta. Por sua vez, as condições da tarefa determinam as operações concretas na execução da ação. (DAVYDOV, [s.d.], p. 33).

De acordo com o autor, cada uma das ações que compõem a Atividade de Estudo é composta pelas correspondentes operações, cujo conjunto muda conforme a variação das condições concretas em que se resolve uma ou outra tarefa de aprendizagem. Ressalta que a ação está relacionada à finalidade da tarefa e suas operações, com as condições da tarefa. Sublinhamos que, sendo o estudo uma atividade específica, há ações específicas e, por consequência, operações específicas pelas quais ele se realiza, pois como nos adverte Leontiev (2021, p. 125) a atividade de estudo, se realiza em ações de estudo.

Nesse mesmo sentido, trazemos as asserções de Leontiev que, ao lembrar que “a operação é determinada pela tarefa”, explica:

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2017, p. 74).

Nas situações de estudo, uma mesma operação pode servir a diferentes ações de estudo; pois, assim como uma operação de uso da lança em uma atividade de caça coletiva, pode compor uma ação de defesa evitando o ataque do animal, enquanto outro indivíduo o ataca, ou compor uma ação de ataque ao abater o animal com a lança, na Atividade de Estudo, uma mesma operação pode ser requerida em diferentes ações, que compõem uma mesma ou diferentes tarefas de aprendizagem.

Por exemplo, o uso da régua pode compor uma ação de tarefa específica envolvendo conteúdos de matemática, uma ação de organização dos espaços de uma folha como parte de uma tarefa de arte ou uma ação de produção de uma tabela para sintetizar dados em uma tarefa de qualquer outra área do conhecimento. No entanto, para chegar a atuar como operação nas mais diversas ações, de tarefas das diferentes áreas do conhecimento, o uso da régua precisa ter sido ensinado, de forma explícita, como ação que compõe uma tarefa que tenha como finalidade a aprendizagem do uso desse instrumento, como parte do processo de assimilação dos conceitos matemáticos específicos aos quais o instrumento se relaciona e que o demandam, o que implica na compreensão dos conceitos matemáticos que demandaram a sua existência, produção e os seus usos.

Esse tipo de transformação é característica de muitas operações que compõem a Atividade de Estudo e se inserem no âmbito das **operações conscientes**, as quais, de acordo com Leontiev (2017, p. 75), “[...] são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos de hábito automático” e, portanto, ***formam-se primeiro como ações***.

Assim, compreendemos que, em uma situação de ensino do uso da régua, de aprender a medir com esse instrumento específico como parte do ensino de conceitos matemáticos, que originam e demandam esse uso, usar a régua é uma ação. Nesse contexto, a tarefa deve impor ao estudante essa necessidade, fazendo com que aprender a usar a régua seja uma necessidade objetivada na tarefa, assumida subjetivamente pelo estudante, ou seja, um problema para o

qual buscará solução no decurso de realização da tarefa. Assimilado o modo geral de ação, nas próximas ações que compõem a mesma tarefa ou outras tarefas, essa ação passa a ser uma *operação consciente, ou seja, uma operação que se formou primeiramente como ação*. Essa conversão da ação em operação é explicada no excerto a seguir, no qual Davydov explica as transformações que podem ocorrer na estrutura da **atividade**, a partir da conversão de seus elementos constitutivos:

Leont'ev dedicou especial atenção à mudança e transformação da estrutura própria da atividade como sistema integral no processo da sua realização. Assim a atividade pode perder seu motivo e tornar-se ação; esta, se modificada a sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de certa atividade pode passar a ser a finalidade da ação, como resultado do qual esta última se converte em outra atividade. Desta forma ocorrem constantemente as seguintes conversões mútuas: atividade ((ação ((operação e motivo ((finalidade ((condições. A mobilidade dos componentes da atividade também se expressa no fato de que cada um deles pode converter-se em uma fração ou, pelo contrário, incluir unidades que antes eram relativamente independentes, (por exemplo, certa ação pode fracionar-se em uma série de ações subseqüentes se certa finalidade se divide em subfinalidades). (DAVYDOV, [s.d.], p.33)

Outrossim, levando-se em conta que, como já destacamos, uma mesma operação pode servir a diversas ações, usando, ainda, o exemplo da régua, entendemos que assimilado o modo de ação, em uma situação de produção de uma tarefa de arte, que demande medir para organizar os espaços de uma folha, usar a régua torna-se uma operação, pois o motivo da Atividade de Estudo, neste caso, está ligado à produção e aos conhecimentos da área de arte envolvidos na produção e, nesse sentido, operar com a régua é um recurso às ações para a resolução da tarefa.

Ainda do âmbito desse movimento entre ações em operações conscientes, destacamos alguns outros exemplos: nos processos de alfabetização as análises fonêmicas, o traçado de letras e a aprendizagem da letra cursiva podem ocorrer como ações, mas com o aluno já alfabetizado, nas situações de escrita, analisar as relações entre fonemas e grafemas ou grafar as letras cujo traçado ele já domina, passam a ser operações. O mesmo acontece com a realização de algoritmos ou das tabuadas: no processo de assimilação dos conceitos afins serão realizadas e comporão as ações e, posteriormente, atuarão como operações na execução de ações que requeiram o seu uso.

No âmbito dos exemplos citados, devemos considerar que, quando esse tipo de operação não se origina de uma ação transformada no interior de processos de análise e síntese teóricas, não podemos afirmar que houve Atividade de Estudo, pois nesse caso não

deve ter havido o domínio dos modos de ação teóricos, não tendo havido um processo de assimilação do conhecimento teórico. Podemos exemplificar isso com os algoritmos: o seu uso como operação (como técnica operatória) só faz sentido quando a criança já assimilou as propriedades e regularidades das quais a técnica operatória deriva, que justificam a sua existência, ou seja, quando o estudante assimila a técnica operatória em um percurso de estudo teórico dos conceitos matemáticos aos quais a mesma se vincula e que dão sentido a ela. Nesse sentido e em acordo com o que explicamos, Davydov ([s.d.], p. 206) afirma que “a formação das atitudes e hábitos necessários para efetuar diferentes cálculos dá-se na base da assimilação prévia, pelas crianças, das propriedades e regularidades gerais de dadas ações aritméticas”. Dessa forma, quando a técnica, a operação, é apresentada à criança, que é levada a treinar e aplicar, sem que isso decorra do estudo teórico, como comumente é feito nas escolas, não ocorre, de fato, uma Atividade de Estudo, pois o que foi apresentado à criança, nesse caso, a técnica operatória, é apenas o resultado do processo lógico-histórico de construção do conhecimento. Acerca disso, destacamos a crítica de Davydov:

O divórcio entre o ensino dos conceitos e o exame das condições nas quais se originam deriva legitimamente da teoria da generalização empírica, segundo a qual o conteúdo dos conceitos é idêntico ao que inicialmente se dá na percepção. Nela se examina somente a transformação da forma subjetiva deste conteúdo: a passagem de sua percepção imediata ao "subentendido" nas descrições verbais. Nesta teoria está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos. Em relação ao método de ensino das matemáticas elementares isto implica, por exemplo, que o professor proponha às crianças, para realizar diferentes operações, um conjunto de unidades já separadas, representadas em forma de "figuras numéricas". Como e de que premissas não numéricas surgiram, como se formou historicamente o conteúdo do conceito de número, tudo isto fica fora de exame. A criança começa a familiarizar-se imediatamente com os resultados do processo que teve lugar na história do conhecimento. (DAVYDOV, [s.d.], p. 116).

Assim, na Atividade de Estudo, a assimilação de determinados modos teóricos de ação proporciona aos estudantes a possibilidade de operar com esses modos, como por exemplo, operar com algoritmos, operar medindo com instrumentos formais, operar com as letras e com as palavras, operar com a tabuada, operar com uma regularidade ortográfica, operar com o modo geral de ação de produção de um gênero textual. O domínio dessas operações conscientes possibilita a aplicação desses modos numa ampla diversidade de situações de estudo específicas nas quais serão demandados. Destarte, devemos frisar, como já explicamos, que o uso dessas operações só é efetivamente eficaz quando o estudante assimilou os conceitos aos quais elas se vinculam e dos quais elas derivam e isso implica na formulação

das tarefas de estudo. Assim, realçamos que as *operações conscientes de estudo*, que ocorrem na Atividade de Estudo, têm como característica fundamental e específica o fato de que se originam da transformação das ações de assimilação teórica, ou seja, das ações com os conhecimentos teóricos.

Assim, como exemplos de ineficácia no uso das operações, destacamos os contextos de operações com palavras, por exemplo, quando ocorre a memorização da grafia de palavras desvinculada do estudo das regularidades ortográficas, passando o estudante a operar apenas com palavras de grafia memorizada, sem o domínio dos modos de ação com as regularidades que as compõem e, também, quando ocorre um processo de decodificação, que pretere a compreensão, no qual o estudante aplica a operação de decodificação sem vínculo com a compreensão dos sentidos e significados das palavras. Há nesses casos, uma importante falha nos processos de ensino, pois as operações se formam sem vínculos com as ações de assimilação dos conceitos aos quais se relacionam.

Davydov ([s.d.], p. 168) assevera que a dinâmica da inter-relação dos componentes da Atividade de Estudo dos escolares menores quando, por exemplo, a finalidade de aprendizagem pode se converter em seu motivo e a ação de aprendizado pode se transformar em operação é uma questão que requer esclarecimento no âmbito da teoria.

Nesse trânsito entre ações e operações, que pode ocorrer dentro de uma mesma atividade ou entre atividades, o domínio da operação consciente faz com que os motivos de estudo possam ser alterados e requalificados. Assim, em determinado momento do processo de estudo, determinada tarefa de estudo levou o estudante a ter a necessidade de aprender os conceitos e modos de ação necessários para que fosse capaz de medir com a régua. Assimilados os modos de ação com esse instrumento, esses serão aplicados em inúmeras situações, que além de assegurarem ao aluno a compreensão das particularidades do objeto, lhe garantirão a sistematização e a automatização de seu uso. Neste momento, não há mais a necessidade de aprender a utilizar a régua e, portanto, o seu uso não terá mais relação direta com a assimilação dos conhecimentos teóricos aos quais a sua existência se vincula, não sendo mais objeto (motivo) da atividade do aluno. Ademais, se ocorreu a sistematização e a automatização do uso da régua, o estudante poderá operar de forma consciente com esse instrumento em inúmeras tarefas, em ações motivadas pelos mais diversos objetos de estudo, para os quais esse uso seja requerido. Isto posto, devemos salientar que do trânsito entre ações e operações emergem as alterações nos motivos e, portanto, o trânsito entre atividades.

Outro exemplo que podemos dar refere-se ao uso do parágrafo, por meio do qual, ao apontarmos as relações entre as ações e as operações, afirmamos a necessidade de superação

de práticas pedagógicas que se desenvolvem por meio da realização de operações isoladas. Em uma tarefa de estudo específica, aprender a utilizar o parágrafo para produzir um texto que requeira esse recurso de organização das ideias, pode ser colocado como uma necessidade para o estudante, que deve ser levado a apropriar-se subjetivamente desse problema objetivado nas ações requeridas à realização da tarefa. Nesse sentido, o estudante deve ser levado a compreender os modos de ação da organização de um texto em parágrafos, o que implica em superar por incorporação sua expressão empírico-discursiva que se expressa na apreensão da descrição do conceito de parágrafo ou da identificação de sua forma externa, que se configura nos espaços deixados na folha na qual o texto está registrado. Essa expressão empírico-discursiva, apreendida pelo estudante, de forma sensório perceptual pela observação das demarcações espaciais na folha e pela memorização da verbalização da descrição do conceito (o parágrafo é...) que não deve ser negada, pois também integra fenômeno em estudo em sua totalidade, é superada por incorporação quando o estudante é capaz de, alternando a posição de escritor e leitor, organizar as ideias no texto em unidades de sentido, por critérios semânticos, atingindo a finalidade de garantir que aquilo que está escrevendo, seja, pelo alcance da devida coesão, compreendido por quem lê. Dessa forma, o estudante terá, por meio da realização de processos de análise e síntese teóricas, assimilado os modos de ação com o parágrafo e esse conhecimento não se apresentará mais para ele como objeto, como motivo da sua atividade, pois não será mais necessário aprender esse modo de ação. Utilizar o parágrafo, nas mais diversas situações de produção textual, passa a ser, então, uma operação consciente apropriada pelo aluno, que pode ser requerida em diversas ações de estudo.

O caráter consciente das operações tem relação, ainda, com a possibilidade do reconhecimento e controle daquilo que se aprendeu. Leontiev (1978, p. 206) explica que para que um conhecimento seja reconhecido e conscientemente controlado, ou seja, utilizado nas mais diversas situações nas quais seja requerido, ele precisa tomar a forma de uma operação consciente, ou seja, ter tido a sua origem em ações específicas, correspondentes a motivos-objetos específicos, conforme explica:

Aquilo que pode aparecer na consciência e ser controlado, é o conteúdo que previamente correspondia a uma ação, a um processo consciente por excelência e de cujo conteúdo havia com antecedência verdadeira consciência. (LEONTIEV, 1978, p. 209, tradução nossa).

Em se tratando da educação escolar no Ensino Fundamental I, algumas operações específicas que integram a ampla gama de ações que compõem a Atividade de Estudo são

requeridas à conquista efetiva da autonomia pelos estudantes, ou seja, à plena formação da Atividade de Estudo, que se espera que seja alcançada apenas após o Ensino Fundamental I, mas que só ocorre a depender da qualidade do trabalho desenvolvido nesse período da escolarização, como temos visto no decorrer deste trabalho.

Além dessas operações das quais tratamos até aqui, que se originam nas ações de assimilação de conhecimentos, e são ao mesmo tempo pré-requisitos e resultado do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I, há outras que denominaremos de **operações procedimentais de estudo**, que se formam na Atividade de Estudo e que vão se complexificando à medida que o percurso escolar do Ensino Fundamental I avança, contribuindo para caracterizá-lo. Embora essas operações também sejam, ao mesmo tempo, pré-requisitos e resultado do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I, sendo, portanto, importantes nesse período da escolarização, são operações que não carregam um vínculo direto com os conhecimentos teóricos a serem assimilados, tendo um caráter especificamente procedimental, operacional, compondo o rol das ações práticas de estudo (REPKINb, 347, 2019)

Um bom exemplo é o uso do caderno, que marca a entrada no Ensino Fundamental I e que não decorre da transformação de ações de estudo específicas (de assimilação de conhecimentos teóricos específicos), já que serão os motivos das Atividades de Estudo específicas que definirão quais serão as ações que demandam o seu uso enquanto operação. No início do primeiro ano, nos primeiros contatos com o caderno, quando se introduzem os procedimentos mais elementares, o uso do caderno pode ser para a criança uma ação, pois o motivo será, nesse contexto, aprender a usar o caderno, que se configura como ação prática que integra uma atividade objetiva que se vincula à Atividade de Estudo. Nos momentos posteriores a essa utilização inicial, haverá sempre uma tarefa específica que demandará o seu uso, passando a atuar como uma operação que servirá à realização de outras ações, que compõem uma ampla diversidade de tarefas específicas de estudo. No entanto, ainda que nos processos iniciais de aprendizagem, no âmbito da aprendizagem específica do uso do caderno, possa ser considerada uma ação, no sentido de que ocupa a consciência do estudante naquele momento, seu caráter é operacional, pois não se vincula e não decorre explicitamente de processos de análise e síntese teórica.

As **operações procedimentais de estudo** têm a sua formação e a sua complexificação vinculadas aos processos de alfabetização, compondo, portanto, a especificidade do Ensino Fundamental I, sendo operações de caráter procedimental a serem aprendidas especificamente na educação escolar da idade escolar e que integram ações de estudo de tarefas diversas, em

todas áreas dos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse âmbito, podemos compreender que o trabalho com os conhecimentos teóricos requer o desenvolvimento das operações procedimentais, pois as habilidades que são desenvolvidas por meio delas são requeridas no processo de assimilação teórica, quando serão formadas as operações conscientes de origem teórica.

Além do uso do caderno, destacamos como **operações procedimentais de estudo**: a organização dos materiais de estudo (como, por exemplo, uma pasta de arquivo de textos para consulta, cuja organização pode demandar a numeração das páginas, a separação por temas ou a organização a partir de um sumário ou índice), a assimilação de procedimentos de busca e seleção de informações na internet ou em outras fontes, os procedimentos para o preenchimento de instrumentos de avaliação específicos, as diferentes formas de registro e consulta requeridos aos processos de estudo, entre outros exemplos.

Ademais, essas operações procedimentais de estudo têm relação com a capacidade de operar com determinados modelos informacionais (REP Kin, 2019, p. 335), como mapas, dicionários, livros e textos de gêneros específicos, pois referem-se à apropriação das formas de análise das fontes de informação escolar, que segundo Repkin (2019) é condição para o alcance das formas autônomas da Atividade de Estudo.

Por conseguinte, destacamos que são operações específicas da educação escolar que, de modo especial, para os filhos da classe trabalhadora, só serão aprendidas na escola e, portanto, necessitam ser ensinadas na educação escolar do Ensino Fundamental I, pois há uma expectativa de que os estudantes ao ingressarem nos anos finais do Ensino Fundamental expressem o domínio dessas operações. São operações que impactam no desempenho escolar dos estudantes, assim como, nas possibilidades de alcance dos máximos níveis de desenvolvimento da Atividade de Estudo.

Essas operações procedimentais de estudo, assim como as operações conscientes que decorrem diretamente das ações de assimilação dos conhecimentos teóricos, devem percorrer um processo de complexificação ao longo do Ensino Fundamental I e demandam sistematização e, nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade dos treinos, das repetições e da memorização para o automatismo. A repetição é requerida à memorização e esta, por sua vez, é exigida pela aprendizagem. Nesse sentido, quantidade e qualidade implicam-se reciprocamente, pois a qualidade da operação depende da regularidade de sua aplicação. Acerca disso, trazemos Leontiev (2017, p. 76) que, ao explicar o trânsito entre ações e operações no processo de aprendizagem da soma, afirma: “a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido”.

Por conseguinte, Leontiev (2021, p. 137), ao discutir as relações entre a formação e a consolidação das operações, atesta que “a repetição é a mãe da aprendizagem”. O autor assevera, ainda, que o automatismo das operações possibilita o desenvolvimento de ações mais complexas, nas quais podem se formar novas operações, em um ciclo contínuo, conforme explana:

Quando o nível de desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante. (LEONTIEV, 2017, p. 76).

Nesse sentido, nossa defesa do ensino para a formação das operações contraria o apelo comumente presente nos discursos das pedagogias do “aprender a aprender” ao abandono de quaisquer atividades de sistematização, dos automatismos e da memorização como recurso à aprendizagem. Pelo contrário, assumimos a perspectiva de que “o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2013a, p. 19) e que “a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados e isso ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados” (p. 19). Afirmamos, nessa perspectiva, a necessidade da retomada, nos processos educativos escolares (incluindo os de alfabetização), de práticas de memorização, sistematização, que levem ao automatismo, condição para a aquisição de um *habitus*, no sentido expresso por Saviani (2013a, p. 19).

[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.

Saviani (2013a, p.18), explica que existem mecanismos que precisam ser fixados para que se possa avançar em direção a operações mais complexas. Automatizar significa, portanto, dominar certos instrumentos culturais (relação intersíquica), internalizando-os (relação intrapsíquica). Para ilustrar essas considerações, o autor dá o exemplo da alfabetização, afirmando a necessidade do domínio das operações ligadas à escrita: “[...] é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser”.

Ainda nesse sentido e voltando à abordagem das relações que se estabelecem entre as ações e as operações no âmbito da Atividade de estudo, lembramos que Davydov, como destacado no excerto a seguir, assevera que a realização correta das operações é condição para

a realização eficaz da ação, pois, se a operação requerida à ação não for realizada corretamente, a ação também não será realizada de forma correta:

Assim, por exemplo, o monitoramento – que permite que as crianças estabeleçam uma correspondência entre a constituição de uma ação e as condições essenciais sob as quais esta ação é realizada – é baseado na reflexão substantiva. Por exemplo, o professor pode pedir a uma criança, que já dominou o princípio da obtenção de um número através da medida, para repetir esta ação, quando ele executar qualquer uma destas operações incorretamente (por exemplo, se o aluno estiver medindo a quantidade de água, ele esquece de encher o recipiente com água até a “tampa”). Ao executar esta tarefa, a criança aprende a observar que as novas medidas não são as mesmas que ele obteve anteriormente. Neste momento, ele considera as operações básicas de suas próprias ações, sob o ponto de vista das condições da tarefa, com o padrão de ação previamente indicado e assim por diante. Através deste monitoramento reflexivo, a criança estabelece primeiramente, as operações que constituem uma determinada ação e segundo, as condições essenciais para a execução correta de cada operação. (DAVYDOV, [s.d.], p. 228).

Nesse âmbito, do domínio das operações, como condição para para a eficácia das ações é que reiteramos a defesa dos automatismos, pois as operações automatizadas são requeridas às ações que compõem as tarefas de estudo e, portanto, em muitos momentos, são condição para que o aluno possa avançar nos processos de assimilação dos conteúdos. Ademais, ainda recuperando as ideias constantes no excerto supracitado, chamamos a atenção para a necessidade de que o professor, no decorrer do desenvolvimento da tarefa pelos alunos, leve-os à identificação das operações que as compõem, assim como, reflita sobre a forma correta de executá-la. Demarcamos, nesse sentido, a atuação do professor nesse processo, pois, como vimos explicando e justificando no decorrer de todo o nosso trabalho, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, a realização das tarefas de estudo pelo aluno, ocorre por meio da condução sistemática do professor.

Retomando os exemplos acerca das operações procedimentais de estudo, como já citamos, abordamos a questão dos cadernos, cujo uso marca a entrada do aluno no Ensino Fundamental e, sendo uma operação própria da idade escolar, é aguardado pelas crianças e suas famílias. O uso do caderno implica na assimilação de determinados procedimentos que precisam ser ensinados e supervisionados pelo professor, durante todo o Ensino Fundamental I.

No início do primeiro ano o uso do caderno contribui para a formação da capacidade de organização da página em nosso sistema de escrita, que é exigida para a alfabetização. Nesse período inicial, o professor deve estar ciente da dificuldade que a criança pequena tem

na mudança do campo de visão: do caderno para a lousa e da lousa para o caderno. Assim, o professor precisa dosar o uso do caderno, propor registros mais curtos e ir auxiliando os alunos durante os registros.

É importante que o aluno entenda o caderno como um recurso à memória, como um instrumento de estudo e, para tanto, o professor precisa criar situações nas quais seja necessário recuperar, consultar registros feitos, o que ocorre, a depender dos encaminhamentos do professor, no âmbito do ensino de procedimentos de estudo. Assim, os alunos precisam aprender a registrar de modo legível, a organizar as informações para que seja possível consultar quando necessário e aprender a realizar consultas. Esses procedimentos precisam ser ensinados e requeridos nas situações de estudo. Dentre esses procedimentos estão: a direção do texto, o uso das linhas, o respeito às margens, o uso da borracha, a separação e a demarcação de informações e registros, os diversos recursos possíveis de organização, a organização por datas, os procedimentos de colagem, dentre outros.

Santos e Souza (2005, p. 2) afirmam que os cadernos, entre outras funções, possibilitam o acompanhamento e o controle do desenvolvimento e da aprendizagem de um aluno; o registro de informações quanto aos conteúdos ensinados e dada a sua presença e importância, faz-se necessário que sejam utilizadas e planejadas estratégias para que possam ser utilizadas em toda a sua potencialidade. Concordando com elas, destacamos as possibilidades de uso do caderno nos processos de curtidura das ações de controle e avaliação autônomas. Nesse sentido, entendemos que nos processos de uso de caderno como instrumento de estudo e consulta, o professor poderá criar situações nas quais o aluno terá a oportunidade de se apropriar de seus próprios caminhos de aprendizagem, em situações nas quais lhe seja proposto revisitar os seus percursos de estudo por meio da reflexão sobre os registros constantes nos cadernos.

O ensino do uso do caderno, por meio do seu uso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, deve ser permeado pela busca pela compreensão por parte dos estudantes da sua importância como instrumento de estudo. Assim, o apelo à sua organização e à legibilidade podem passar a fazer sentido, pois serão condições para que aquilo que está registrado possa, de fato, ser utilizado posteriormente, possa ser consultado e, para tanto, o professor precisará criar situações nas quais consultar aquilo que foi registrado seja necessário.

Não tomamos, portanto, o caderno como mero espaço de registros de treinos, mas como recurso ao estudo e assim, deve haver uma busca constante por parte do professor para

que o estudante possa se apropriar desse instrumento como algo importante para si mesmo. Nesse sentido, após assimilados os procedimentos de organização ensinados pelo professor, o aluno vai progressivamente, tendo condições de fazer as suas próprias escolhas, podendo imprimi-las na organização do caderno: decide qual a forma de letra que utilizará, se usará lápis ou canetas, se registra e como registra as datas, se usa ou não cores diferentes para destacar as informações, dentre outras escolhas possíveis. Mas, para que possa ter ao final do Ensino Fundamental I condições de fazer essas escolhas, garantindo que o caderno tenha a função de instrumento de estudo, precisará ter aprendido os procedimentos por meio do ensino na escola. Assim, entendemos que a liberdade no uso do caderno é uma conquista que se efetiva a partir do processo de assimilação dos procedimentos de uso para que o aluno passe a ser efetivamente capaz de operar com ele como instrumento de estudo, pois como afirma Saviani (2013a, p. 18), “o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre” e que deixará de ser aprendiz quando ele for capaz de exercê-la livremente, sendo a liberdade, portanto, ponto de chegada do processo.

Essa lógica acerca das relações entre liberdade e a assimilação das operações requeridas às ações de estudo, que abordamos no âmbito do uso do caderno, de acordo com o nosso entendimento, também se aplica às demais operações procedimentais de estudo e também àquelas com vínculo direto com a assimilação de conhecimentos teóricos específicos, uma vez que, a sua apropriação pelos alunos deve ocorrer em um processo gradual, contínuo e intencional, planejado e conduzido pelo professor de formação e curtidura, tendo a formação da autonomia de estudo do aluno tomada como alvo, como vir-a-ser, logo, não como ponto de partida do processo.

Diante do exposto, salientamos que a consideração dos processos de trânsito entre ações e operações conscientes é condição para a elaboração de tarefas eficazes, ao passo que, só haverá eficácia se houver tal trânsito, pois ele é resultado dos processos de assimilação dos conhecimentos. Portanto, as tarefas devem engendrar processos de análise e síntese teóricas dos quais possam decorrer o alcance de níveis de assimilação que possibilitem aos estudantes operarem com os modos de ação dos quais se apropriaram. São, assim, tarefas formuladas a partir da consideração do caráter problemático dos conhecimentos e que colocarão os alunos “em atividade” a medida em que não lhes sejam apresentados os conhecimentos em suas formas prontas, como definições, mas sim em um percurso de aprendizagem integrado em tarefas por meio das quais possam vivenciar desafios cognitivos similares ao que o homem enfrentou quando a produção de tais conhecimentos foi necessária à solução de um problema.

No âmbito dessas análises, salientamos a necessidade de que a organização didático-pedagógica do ensino da idade escolar contemple no desenvolvimento das operações procedimentais de estudo, a apropriação das formas de análise lógica das fontes de informação escolar. O acesso a essas formas deve permear todo o Ensino Fundamental I em um contexto de busca para que se tornem operações a serviço do estudo autônomo. Assim, destacamos que os alunos precisam compreender e apropriarem-se das especificidades funcionais e organizacionais desses modelos informacionais em ações de estudo que contemplem essa possibilidade, para que possam vir a operar com esses modelos.

3.2.2.3 A modelação

Como já explicitamos anteriormente, de acordo com as proposições teóricas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, a modelação (ou modelagem) deve ser parte constitutiva das tarefas de estudo. Davydov (198-) apresenta a modelação como meio do conhecimento científico afirmando que “na ciência, a modelação é um tipo peculiar de idealização simbólico-semiótica” e complementa:

Na atualidade, este termo é empregado ampla e frequentemente com diferentes significados. Em nossa opinião, a mais aceitável definição deste conceito é dada por V. Shtoff. “Por modelo se compreende um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente que, refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação, é capaz de substituí-lo de modo que seu estudo nos dê uma nova informação sobre este objeto”. (DAVYDOV, [s.d.], p. 134).

Davydov (198-) explica que há tipos materiais e mentais de modelos e que “os primeiros permitem uma transformação objetual, os segundos, obviamente, só uma transformação mental”. Os modelos mentais podem ser divididos em “1) imagens iconográficas (desenhos, globos, barras etc.); 2) modelos semióticos (por exemplo, a fórmula da equação algébrica, etc.). Os modelos materiais contemplam:

“1) modelos que refletem as particularidades espaciais dos objetos (por exemplo, maquetes); 2) modelos que tem semelhança física com o original (por exemplo, um modelo de uma represa); 3) modelos matemáticos e cibernéticos que refletem as propriedades estruturais dos objetos”.

O autor destaca que “os modelos semióticos requerem uma interpretação especial, sem a qual perdem a função de modelos” (DAVYDOV, [s.d.], p. 135) e que, ao perceber o modelo, deve-se compreender o que ocorre nele e ainda, que qualquer tipo de modelo, é uma

reprodução aproximada, simplificadora, esquematizada do objeto real. Assevera que os modelos não são simples substitutos dos objetos e que as condições nas quais são criados os modelos materiais fazem com que “[...] em seus elementos e nas relações entre estes, estejam identificadas e estabelecidas as vinculações essenciais e necessárias que formam uma estrutura completamente determinada” (p. 136). Destarte, os modelos caracterizam-se como uma “[...] forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas, de elementos materiais e semióticos” (p. 136). Os modelos são, portanto, “uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial” (p. 136).

Os modelos não são algo a ser captado apenas sensorialmente, pois são de ordem teórica, são produtos de complexos contextos de atividade cognitiva, que expressam a “elaboração mental de material sensorial inicial, sua “depuração” de momentos causais, etc. Assim, os modelos são, concomitantemente, os produtos e o meio de realização da atividade cognitiva.

Podemos compreender, portanto, a partir das elaborações de Davydov ([s.d.], p. 182), que, nessas proposições, o caráter visual da modelação refere-se à reflexão das relações e conexões essenciais do objeto por meio das transformações expressas nos modelos visuais. Os modelos expressam, portanto, o movimento lógico de constituição do objeto.

Nesse contexto, a modelação da relação universal em forma objetual, gráfica ou com letras é uma das ações fundamentais da tarefa de estudo, pois “os modelos de aprendizagem constituem um elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” ([s.d.-], p. 174). Logo, o conteúdo do modelo deve estabelecer as características internas do objeto e deve servir ao estudo teórico do objeto. De acordo com Davidov (2019, p. 225), “[...] para que uma representação possa ser chamada de modelo de estudo ela deve captar a relação universal de algum objeto integral e assegurar a sua posterior análise”.

Recuperamos, a partir do exposto, a necessidade de que a modelação seja parte constitutiva das tarefas de estudo e que integre a organização dos processos de ensino histórico-críticos da idade escolar, haja vista, a sua importância para o desenvolvimento do pensamento teórico. Nessa perspectiva e considerando a especificidade do Ensino Fundamental I, entendemos que, de modo especial, nas séries iniciais (do primeiro ao terceiro

ano), os modelos são, na maioria das vezes, apresentados pelo professor⁴⁷ ou elaborados de modo conjunto, sob a direção do professor e em colaboração com outros alunos. Já nas séries finais, cada vez mais, essa atribuição pode ser dada aos alunos (a depender do conteúdo em estudo), com maior frequência, em colaboração com outros alunos, a partir da orientação do professor, mas com um direcionamento progressivamente menos sistemático.

Os modelos, como mediações simbólicas na relação do sujeito com o seu objeto de estudo, servem de base para as propostas subsequentes da tarefa, que consistem em sua aplicação, em situações que requeiram o modo generalizado de ação expresso no modelo. Assim, a produção do modelo não é o objetivo final da tarefa, mas uma condição para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a produção de uma maquete, por exemplo, não consistirá na finalização de um percurso de estudos de um conteúdo, como muitas vezes ocorre na escola, mas numa etapa importante no processo de assimilação teórica do objeto pelos alunos. Essa etapa, que é um momento do estudo, relaciona-se com a anterior, qual seja a identificação da forma geral do conceito e é a base para as etapas subsequentes, nas quais o modo geral de ação expresso no modelo é analisado e aplicado.

Ademais, acreditamos que a produção de modelos como desenhos e maquetes e a exploração de globos, mapas ou modelos vinculados a jogos, podem adquirir, em especial, nas séries iniciais do ensino fundamental, um caráter lúdico importante, que tende a contribuir para a produção dos motivos de estudo.

Destacamos, ainda, a importância da produção dos modelos no processo de execução das tarefas de estudo para a formação das capacidades de planejamento e análise, que junto à capacidade de reflexão, apresentam-se como novas formações psíquicas advindas da Atividade de Estudo, pois a produção do modelo requer o seu planejamento e ocorre em um processo intenso de análise para que se chegue à síntese expressa no modelo. Assim, a partir do entendimento de que é na atividade que as novas formações se desenvolvem, realçamos a importância das ações de modelação, também para o desenvolvimento das capacidades de planejamento e análise.

Apresentamos, a seguir, um esquema produzido por alunos, a partir da condução do professor, para servir de base para a produção de textos. Tal produção de esquema, de acordo com o nosso entendimento, configura uma ação de modelação e está em acordo com as proposições de Davidov (2019, p. 189), quando afirma que “[...] às vezes é conveniente

⁴⁷ Davidov (2019, p. 186) ao explicar as ações de controle, usa o exemplo da apresentação aos alunos das formas das letras, que devem, sob a orientação do professor, nas ações de controle confrontar os traçados realizados com os modelos apresentados pelo professor.

utilizar, na aula, esquemas gráficos e fórmulas literais para representar as distintas partes de um texto ou as relações com o todo do texto”.

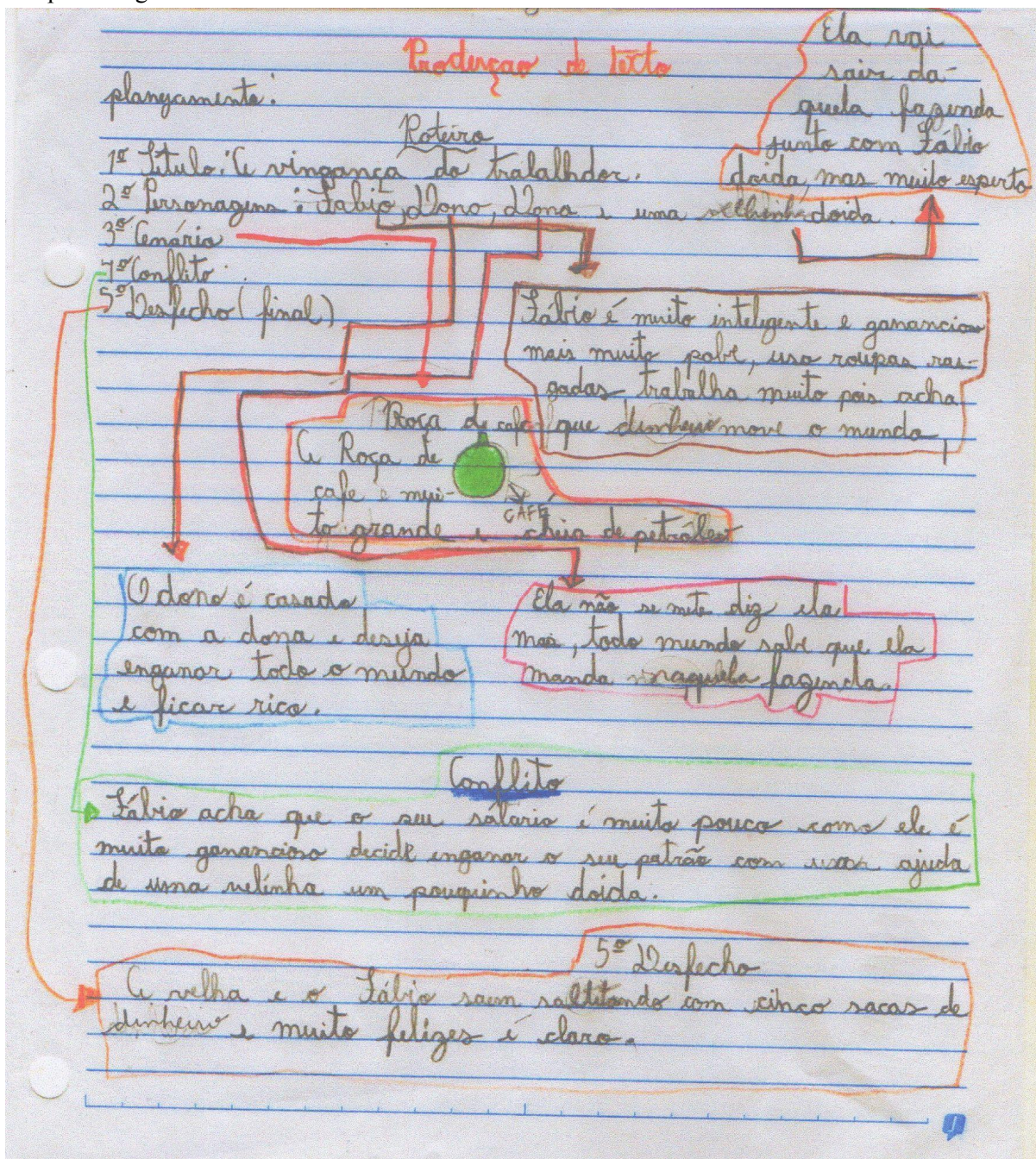
Trata-se de um esquema que deveria ser utilizado na proposta seguinte de produção de um conto de esperteza ou artimanha, gênero textual que os alunos vinham estudando. Na sua elaboração constam explicitadas as determinações mais gerais da composição desse tipo de texto⁴⁸, qual seja, um texto narrativo, e os modos de ação para produzi-lo, que servem à análise para a aplicação desses modos em situações posteriores de produção, assim como, servem às ações de controle, nas quais as produções do aluno podem ser confrontadas com o modelo. Esses esquemas contemplam a discriminação completa das ações que compõem o modo geral de ação do gênero, o que é apontado por Elkonin (2019, p. 165) como condição para que a assimilação do modo de ação ocorra da melhor maneira, além de servirem ao controle do processo.

Embora tenha sido elaborado para a produção de um texto singular (um conto de esperteza ou artimanha específico), na expressão das particularidades do gênero na composição do modelo (a existência de um título, dos personagens que devem ser bem descritos, a explicitação do cenário, a existência de um conflito e do desfecho) expressa-se a universalidade do gênero (todo conto contém esses elementos). Na composição do esquema a ser aplicado em um texto específico constam os modos de ação e as características que todo e qualquer texto do mesmo gênero deve ter, refletindo as relações essenciais que compõem o fenômeno.

Por se tratar de uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental I, os modelos, cujo exemplo apresentamos na sequência, foram produzidos pelos alunos de modo individual, mas a partir da condução e supervisão sistemática do professor.

⁴⁸ De acordo com Schneuwly (2010, p. 20) “o **gênero** pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vigotskiano do termo”. O autor afirma que os gêneros são elaborados em esferas de troca social, que são caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional; sua escolha se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa do locutor. Os gêneros a serem apropriados na educação escolar, que são nomeados pelo autor de gêneros secundários estão na esfera do não cotidiano, do não espontâneo. Já os **tipos de texto**, de acordo com o mesmo autor (p. 33), são “as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção - seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem do gêneros primários aos gêneros secundários [...]”. São “reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros”.

Figura 2 – Modelo de esquematização de um aluno para a organização das ações que geralmente compõem o gênero textual



Fonte: acervo pessoal da autora (2022).

No exemplo apresentado, na explicitação dos itens que compõem um conto, como síntese do gênero, expressa-se o modelo que é ponto de partida para novas análises, que no caso dado serviu ao planejamento de um texto a ser produzido pelo aluno. Assim, na ação de modelagem não se esgota o processo de desenvolvimento da tarefa, pois é, ao mesmo tempo, momento de análise e síntese, de reprodução e produção, assim como, expressão do conteúdo e da forma do objeto em estudo.

3.2.2.4 Formação e curtidura da reflexão autônoma

O conceito de reflexão vinculado à atividade de estudo aparece nos textos de Davidov desde as suas primeiras elaborações teóricas sobre a Atividade de Estudo, sendo apresentado como uma habilidade que corresponde ao pensamento teórico e uma nova formação psicológica do período escolar, como explica:

No processo da aprendizagem, que é a atividade principal dos primeiros períodos da idade escolar, as crianças reproduzem não somente o conhecimento e habilidades correspondentes aos fundamentos daquelas formas de consciência social, **mas também as capacidades construídas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teóricos: reflexão, análise e experimento mental.** (DAVYDOV, [s.d.], p. 156, grifo nosso).

O autor assevera que o pensamento teórico tem as suas especificidades definidas por seu conteúdo, qual seja, o conhecimento teórico, que parte da definição de sua base geneticamente inicial e tem como sua característica a reflexão, “[...] graças à qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e com eles medeia uma com outras, desentranhando assim suas inter-relações internas”. A reflexão relaciona-se à capacidade de examinar pelos escolares os fundamentos de suas próprias ações, sendo condição essencial para a estruturação e modificação corretas das ações no âmbito das tarefas de estudo, de modo especial, das ações de controle e avaliação (DAVYDOV, [s.d.], 176).

Davydov ([s.d.], 227) afirma que “a reflexão substantiva está relacionada com a busca e análise, pelo indivíduo, dos fundamentos essenciais de suas próprias ações” e que a execução das ações de aprendizagem pelas crianças não ocorre sem que ocorram a reflexão, análise e planejamento substantivos, que caracterizam o pensamento teórico. Essas capacidades, que são as novas formações psíquicas da idade escolar, estão na base das ações das tarefas de estudo, sendo requeridas à Atividade de Estudo e formadas nesta atividade. Trata-se, assim, do desenvolvimento e formação da reflexão substantiva, cuja autonomia de realização incide na autonomia para a realização dos processos de ascensão do abstrato ao concreto, inerentes ao pensamento teórico.

Saviani, (2013b, p. 20), ao afirmar que a reflexão “[...] é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar-se, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real”, explica ainda que ela pode se aplicar “[...] às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado”. Para o autor, refletir é examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado e

relaciona-se aos problemas, pois é o problema que provoca a reflexão, ao mesmo tempo em que a reflexão se constitui numa resposta ao problema. Destaca que “a reflexão caracteriza-se por um aprofundamento da consciência da situação problemática” e afirma a importância da consideração da relação dialética entre problema e reflexão (p. 22).

Em suas análises acerca da reflexão filosófica, Saviani (2013b, p. 20), ao relacionar reflexão e problema, destaca três aspectos da reflexão, que emprestamos em nossas análises sobre a reflexão no âmbito das tarefas e do desenvolvimento da Atividade de Estudo na idade escolar, são elas: radicalidade, rigorosidade e de conjunto.

A radicalidade refere-se à defesa de que a reflexão vá às raízes do problema. Assim, as raízes do problema na tarefa de estudo, que tem como conteúdo o conhecimento teórico, estão na abstração substantiva, que expressa a relação lógico-histórica essencial definidora dessa forma de apreensão da realidade. A rigorosidade refere-se à superação, nas palavras do autor: “das conclusões da sabedoria popular e das generalizações apressadas que a ciência pode ensinar” (SAVIANI, 2013b, p. 21) e, portanto, refere-se à garantia da reflexão que se vincula ao conhecimento teórico, pois ele supera por incorporação os conhecimentos de ordem empírica. O aspecto “de conjunto” refere-se às relações que devem se estabelecer entre o problema da reflexão e os demais problemas aos quais ele se relaciona e refere-se, portanto a um tratamento lógico-dialético do problema, como elemento que compõe e do qual decorre o conhecimento teórico, que, por sua especificidade, deve ter sua apreensão como totalidade a partir da consideração de suas múltiplas determinações e relações numerosas (SAVIANI, 2013b).

Esses três aspectos da reflexão filosófica nos levam à análise das relações entre o conteúdo da tarefa de estudo, qual seja, o conhecimento teórico e o desenvolvimento da capacidade de reflexão. São relações que fazem sentido no âmbito da Atividade de Estudo, pois decorrem da própria natureza do seu conteúdo: o conhecimento teórico. Assim, entendemos que não há como abrir mão da radicalidade, da rigorosidade e do aspecto de conjunto nos processos reflexivos da Atividade de Estudo⁴⁹, sendo o seu conteúdo o conhecimento teórico, pois esses aspectos são características dessa forma específica de conhecimento: trata-se de um conhecimento radical, rigoroso e “de conjunto” porque como totalidade engendra múltiplas relações e determinações. Desse modo, a capacidade de

⁴⁹ Embora seja evidente que, para as crianças em início do processo de escolarização não se põe, ainda a questão da atitude da reflexão filosófica.

reflexão que decorre do processo de formação da Atividade de Estudo advém da consideração da especificidade de seu conteúdo.

Em um texto de Davydov *et al.* (2014), o conceito de reflexão é abordado sendo vinculado ao desenvolvimento da capacidade de autoeducação, da capacidade de aprender, que inclui a autoconsciência sobre essa capacidade, como objetivo final da Atividade de Estudo, como podemos observar no excerto a seguir:

É sabido que, por meio da atividade de estudo, pode-se promover a reflexão como um componente necessário da capacidade de aprender. Mas, ao afirmar que a reflexão é um mecanismo psicológico da capacidade de estudo independente, de modo algum podemos equiparar essas duas capacidades humanas. Como um modo universal de construção de relações da pessoa com a sua própria atividade de vida, a reflexão não se limita à esfera do objetivo dirigido à automudança. E na capacidade de estudar está presente um componente de independência, iniciativa e de ser ativo que não se reduz à reflexão. No entanto, os conceitos de “reflexão” e “capacidade de aprender” estão interconectados e conectados por meio do conceito de “agente”: uma pessoa que sabe como ensinar a si mesma determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível. (DAVYDOV *et al.*, 2014, p. 103).

Ao tratar das limitações nos processos de desenvolvimento da Atividade de Estudo para o alcance do desenvolvimento da capacidade de aprender, os autores chegam à conclusão de que já anunciamos em outros momentos de nosso trabalho, de que esse processo não se conclui nas séries iniciais do período escolar e que terá seus máximos alcances de desenvolvimento atingidos apenas em anos mais avançados do processo de escolarização. Nesse sentido, abordam a importância do professor na condução dos processos reflexivos como parte da tarefa de estudo, como descrevem no excerto a seguir:

Quem realiza a tarefa reflexiva na aula? O professor inicia um processo de reflexão, colocando um problema de forma a polarizar, a partir do início, vários aspectos da contradição em discussão que foram incorporados aos pontos de vista dos alunos. No confronto de opiniões diversas, percebe-se que cada uma delas é parcial e limitada. É o limite de cada ponto de vista parcial que compõe o objeto da discussão. No processo de argumentação, aqueles que detêm ou apoiam cada ponto de vista se convencem de que seus conhecimentos e modos de ação não são suficientes para resolver a tarefa definida. Surge a necessidade de coordenar os pontos de vista que se formaram para elaborar um modo de ação comum. Notemos que o modo de ação que é comum aos participantes no trabalho conjunto é, ao mesmo tempo, comum para a nova classe de tarefas. O processo descrito para a resolução de tarefas de estudo assume a forma de debate, o confronto agudo entre diferentes pontos de vista e a natureza dramática da sua harmonização

são os critérios externamente observáveis de uma aula “bem sucedida” de educação desenvolvvente. (DAVYDOV *et al.*, 2014, p. 103)

Explicam que quando há um debate geral na sala, o trabalho de polarização e de posterior harmonização dos pontos de vista das crianças compete ao professor e que, “[...] quando a aprendizagem cooperativa é organizada em pequenos grupos, as crianças aprendem de forma independente a organizar o debate” (DAVYDOV *et al.*, 2014, p. 103). Nesse mesmo sentido, Davidov (2019, p. 257) afirma que o momento da discussão é obrigatório na Atividade de Estudo.

Davidov *et al.* (2014, p. 104) afirmam que o sujeito da atividade de estudo na aula-debate é “a classe ou grupo de crianças que trabalham em conjunto, que, juntas, realizam a tarefa de estudo (reflexão)” e asseveram a impossibilidade de descobrirmos “portadores individuais” ou “donos” da reflexão no processo de estudo, pois o sujeito da reflexão não é individualizado, a reflexão existe de uma forma intersíquica. Assim, a classe é compreendida como um complexo grupo cooperativo que tem a capacidade de estudar sob a orientação de um adulto. Informam que nas tarefas de estudo, o adulto pode dar o aviso para a reflexão de forma aberta ou isso pode estar oculto nas condições da tarefa.

Ademais, Davydov *et al.* (2014, p. 105) destacam que o desafio é identificar como o estudante percebe a si mesmo à medida que ele muda e torna-se cada vez mais inteligente e mais capaz e realçam:

Primeiro de tudo, este é o problema de como a criança objetiva (como resultado do “trabalho” de uma reflexão definidora) as mudanças dentro de si que ocorrem no processo de ensino. Por que é precisamente esse problema que parece-nos a chave para o segredo da capacidade de estudar, de ser um sujeito de atividade de estudo.

Os autores afirmam que a resposta para esse desafio está na condução do trabalho pedagógico conforme o exposto no Quadro 2⁵⁰, que, como explicam, baseia-se na ideia de três esferas de existência de processos reflexivos. Estes são interligados, mas irreduzíveis uns aos outros. De acordo com as análises que os autores fazem do referido quadro, o pensamento dirigido para resolver tarefas (primeira esfera) necessita de reflexão a fim de que o sujeito tome conhecimento dos fundamentos das suas próprias ações, ou seja precisa da reflexão, como a orientação do pensamento para si mesmo, seus próprios processos e produtos.

A comunicação e cooperação expressas na linha central correspondem à coordenação das ações para ocasionar a compreensão mútua dos parceiros. Assim, a camada que os

⁵⁰ Que compõe o primeiro capítulo dessa parte de nossa exposição.

autores denominam de cooperativa da Atividade de Estudo permanece do início ao fim uma camada intermediária, “lubrificante”, fornecendo a conexão entre as outras camadas: a conexão entre o “eu” individual e a cultura.

O alcance da autoconsciência, como consciência de si mesmo, que depende da reflexão e a caracteriza, que só se formará nas fases mais desenvolvidas de formação da Atividade de Estudo, “exige reflexão na autodeterminação de seus enfrentamentos interiores e seus meios de marcar os limites entre o ‘eu’ e o ‘não eu’” (DAVIDOV *et al.*, 2014, p. 106).

Destarte, essas três esferas de existência da reflexão apontam para a compreensão da Atividade de Estudo “[...] como o lugar onde a definição de reflexão emerge e se desenvolve” e de que somente dentro da terceira camada, qual seja, a da autoconsciência – que não existe separada e independentemente das duas primeiras camadas da atividade de estudo – é possível descobrir o aluno que é capaz de auto mudança e de ensinar a si mesmo (com a ajuda do professor e das outras crianças).

Davidov *et al.* (2014) destacam, ainda, que tendo distinguido os mecanismos pelos quais cada camada é produzida, é possível determinar os modos do trabalho na concepção e implementação da Atividade de Estudo em sala de aula. Apontam para o desenvolvimento progressivo da reflexão ao longo da escolaridade e da autoconsciência como a camada que define os objetivos da educação, apenas na idade jovem adulta como destacamos a seguir:

Nas formas desenvolvidas da atividade de estudo (evidentemente na idade adulta jovem), deve ocorrer uma inversão: a camada de autoconsciência se tornará a camada interna, central, que define os objetivos da educação. Na definição das tarefas do seu autodesenvolvimento, o jovem adulto será capaz de escolher tanto o conteúdo cultural que vai garantir a solução dessas tarefas como as formas de cooperação com outros que são necessárias a fim de dominar esse conteúdo. (DAVIDOV *et al.*, 2014, p. 107).

Neste sentido, a reflexão ocorre nas situações da Atividade de Estudo, primeiro e processualmente no contexto interspíquico, como processo coletivo nos contextos da sala de aula, em colaboração com outros estudantes e com o professor, que é quem promove as situações, para no decorrer do percurso de escolaridade, poder passar a ter um caráter intrapsíquico, pois como sublinha Davydov:

Os procedimentos desta atividade, que inicialmente são assimilados em sua forma externa, se transformam e se convertem em processos internos (mentais) ou intrapsíquicos. Precisamente nesta passagem das formas externas, realizadas, coletivas, da atividade, às formas internas, implícitas e individuais de realização da atividade – ou seja, no processo da

interiorização, de transformação do interspíquico em intraspíquico – é que acontece o desenvolvimento psíquico do homem. (DAVYDOV, [s.d.], p. 56).

Considerando as asserções histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo que já explicitamos, é possível afirmar que se os alunos não iniciam o Ensino Fundamental I sabendo estudar, também não iniciam com a capacidade de reflexão desenvolvida e o mesmo vale para as capacidades de planejamento e análise. Estas se formam no decorrer do processo de formação da Atividade de Estudo, desde que haja um trabalho pedagógico desenvolvido com essa intencionalidade.

Trata-se, assim, da dependência de uma atuação do professor que leve os alunos à reflexão, pois de sua atuação depende a formação dessa capacidade no aluno, a medida em que deve colocá-lo, por meio das tarefas de estudo em Atividade de Estudo. O estudante estará em atividade de reflexão a depender das condições da tarefa, que no Ensino Fundamental I é planejada e conduzida pelo professor.

Dentre as condições ideais, para o desenvolvimento da reflexibilidade, oferecidas pelas e nas tarefas e, portanto, pelo professor, que as planeja e conduz, estão a ocorrência frequente dos debates e a oportunidade da cooperação entre os alunos. Nesse sentido, vale realçar que Davydov *et al.* (2014) chamam a atenção para o fato de que a aprendizagem cooperativa facilita o desenvolvimento reflexivo em estudantes das séries iniciais e que Zuckerman (2019, p. 261), ao analisar as condições do desenvolvimento da reflexão nas crianças de seis anos de idade no processo de formação da Atividade de Estudo, corrobora com essa ideia afirmando que “a colaboração escolar com os coetâneos constitui precisamente uma das condições necessárias para o estabelecimento das capacidades reflexivas das crianças”.

Por conseguinte, entendemos que a formação da capacidade de reflexão nos estudantes pode ser potencializada no Ensino Fundamental I pela atuação de um professor que interage com os estudantes todo o tempo e promove a interação constante entre eles, tendo como foco o conhecimento em estudo na sala de aula, inclusive, pela via da promoção de frequentes momentos de debates, que ocorram em situações de realização coletiva das ações das tarefas de estudo do conhecimento teórico. Nesse sentido, realçamos que a reflexão de que tratamos aqui, que ocorre nas tarefas da Atividade de Estudo, vincula-se à assimilação do conhecimento teórico, que proporciona o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Nesse sentido, retomamos a vinculação expressa por Saviani (2013b) entre reflexão e problema, salientando a importância da consideração do caráter problemático do conhecimento, como ponto de partida para a formulação da tarefa pelo professor e sua execução pelo aluno, para o

desencadeamento da ação reflexiva na tarefa de estudo, pois numa relação dialética, ao mesmo tempo em que o problema demanda a reflexão, ele a promove.

Lembramos, ainda, que quanto mais a escolaridade do Ensino Fundamental I avança, mais a realização coletiva das tarefas pelo agrupamento de alunos se torna importante, como já destacamos quando tratamos das especificidades das séries finais desse segmento, que se referem à aproximação do desenvolvimento da próxima atividade principal, na qual a comunicação íntima e pessoal do adolescente é fator preponderante.

Ademais, sublinhamos que a capacidade de reflexão vincula-se diretamente às ações de controle e avaliação, nas quais os alunos são levados a confrontarem as suas ações com aquelas efetivamente requeridas à execução da tarefa e à identificação dos seus alcances de aprendizagem; pois, como afirma Saviani (2013b, p. 20), a reflexão “[...] é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar-se, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real”.

Assim, destacamos que o controle e a avaliação nas tarefas de estudo são momentos nos quais os estudantes são levados à consciência de si mesmos no que tange aos seus percursos de aprendizagem, à medida que são levados a medirem os resultados alcançados com o “real”, sendo o real aqui tomado como o conhecimento teórico, o real teórico, que supera o empírico. Assim como as demais, o controle e a avaliação são ações, a princípio, desenvolvidas pelo professor, mas que aos poucos podem ser atribuídas aos alunos. Ao mesmo tempo em que são ações da tarefa de estudo que dependem da capacidade de reflexão, é no desenvolvimento das ações que a reflexão se forma: quanto maiores forem os alcances da capacidade de realização autônoma das ações de controle e avaliação pelo estudante, maior será a sua capacidade de compreender os seus próprios alcances de aprendizagem e portanto, maiores serão os alcances no que tange à autoconsciência na Atividade de Estudo.

Nesse sentido, sugerimos as situações de autoavaliação como importantes possibilidades de contribuição para a formação da reflexão e para os alcances de suas formas autônomas. Essas situações podem ocorrer, no Ensino Fundamental I, a partir da criação pelo professor de instrumentos (escritos) específicos nos quais os alunos precisem analisar os seus próprios percursos de aprendizagem, indicando o que aprenderam e as dificuldades que tiveram; de forma oral ou por meio da realização de sínteses coletivas das análises conduzidas pelo professor acerca dos processos de realização das tarefas, que podem ser registrados pelo professor ou pelos próprios alunos, a depender do momento da escolarização e das intencionalidades do professor. Indicamos, ainda, como possibilidades de contribuição para a formação da reflexão por meio das ações de avaliação, as situações de correção coletiva das

avaliações e a análise dos resultados individuais em parceria ou sob a condução do professor, a partir do entendimento de que é importante que os alunos identifiquem os seus avanços nos processos de aprendizagem. Numa perspectiva de *curtidura*, essas situações não poderão ser esporádicas, logo deverão ocorrer de forma sistemática e frequente, mas tendo as suas formas adequadas aos momentos específicos do percurso de escolarização e aos conteúdos envolvidos nas tarefas de estudo.

Outrossim, apontamos que o direcionamento adequado das ações de controle e avaliação objetivando a formação da capacidade reflexiva nos alunos pelo professor, demandará que este último tenha clareza dos níveis de aprendizagem de seus alunos, para que seja possível ajudá-los na identificação do que já sabem e do que ainda falta saber. Para tanto, é fundamental ainda que a apresentação da tarefa aos alunos, que ocorrerá antes de seu início, seja clara para que saibam, desde então, qual é o resultado final esperado. Sobre isso, Davidov (2019b, p. 188), afirma que “é preciso mostrar para as crianças em detalhe e de maneira precisa a sucessão das ações de estudo, destacando entre elas o que deve ser feito no plano objetivo, verbalizado ou mental” e reforça essa ideia ao afirmar que:

Antes de tudo, é preciso que o professor incorpore sistematicamente as crianças nas situações de estudo, que de maneira colaborativa, encontre e demonstre as ações de estudo correspondentes, assim como as ações de controle e avaliação.

Afirmamos, concordando com Davydov *et al.* (2014), que a reflexão é, assim, uma capacidade que demanda um percurso de formação e *curtidura*, pois o seu desenvolvimento deverá ocorrer de forma processual durante o Ensino Fundamental, para além das séries iniciais. Lembramos que a **formação** de que tratamos aqui, se refere à atuação sistemática do professor para o desenvolvimento da reflexão do aluno, ou seja, nas palavras dos autores, o trabalho do adulto dirigido para o objetivo de moldar o comportamento da criança, o pensamento e as ações de acordo com as formas culturais definidas – na atividade de estudo, de acordo com as formas de consciência teórica e a **curtidura** refere-se ao caráter progressivo e contínuo do processo, pois “a criança que está imersa na aprendizagem cooperativa numa posição reflexiva progressivamente se torna reflexiva” (DAVYDOV *et al.*, 2014, p. 107).

Apesar de termos tratado de forma breve do controle e da avaliação, neste item, por serem ações que contribuem para a processo de formação e *curtidura* da reflexão, dadas a sua importância no processo de formação da Atividade de Estudo, abordamo-los novamente na sequência com vistas a uma análise mais complexificada que contemple as suas especificidades.

3.2.2.5 Formação e curtidura da autonomia nas ações de controle e avaliação

Assim como ocorre com as demais ações que compõem as tarefas de estudo, o controle e a avaliação são, nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental I, realizados ou conduzidos direta e sistematicamente pelo professor, pois como afirma Elkonin (2019, p. 167), no começo, tudo é feito pelo professor. Assim, embora os estudantes estejam cientes das ações de controle e avaliação e participem delas, em uma ação conjunta com o professor, não as realizam de forma autônoma. A necessidade dessas ações, de modo especial, o controle, assim como os modos de ação para executá-lo, devem ser demonstrados, a princípio, pelo professor (DAVIDOV, 2019, p. 186).

De acordo com Davydov ([s.d.], p. 176), o controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem e atua como uma forma de monitoramento do percurso de assimilação do aluno. Se, como já assinalamos, o máximo desenvolvimento da Atividade de Estudo só será alcançado nos anos de escolaridade ulteriores ao Ensino Fundamental I, entendemos que as máximas possibilidades de autocontrole nas tarefas de estudo só serão atingidas nesse período. No entanto, no decorrer do Ensino Fundamental I, gradualmente e sempre que possível, essa ação deverá ser atribuída ao estudante. Acerca disso, Davidov assevera:

No começo, compete ao professor o papel principal na organização do controle. Pouco a pouco, as crianças começam a comparar de modo independente, os resultados de suas ações com o modelo, a encontrar as causas das possíveis divergências e eliminá-las, o que requer a modificação das ações de estudo. Nesses casos, se forma nos escolares o autocontrole do processo de assimilação. (DAVIDOV, 2019, p. 186)

No âmbito das formulações sobre a Atividade de Estudo, há nos textos que tratam da ação de controle a explicitação de alguns exemplos de situações nas quais: a) o controle é realizado pelo professor, que faz com que a criança confronte o modelo com a ação realizada (DAVIDOV, 2019, p. 186); e b) o controle ocorre de modo coletivo, com o aluno indo à lousa explicar para o grupo o desenvolvimento de suas ações (ELKONIN, 2019, p. 167). O controle tem, assim, algumas características comuns àquilo que temos chamado de correção. No entanto, não se trata de uma simples verificação dos resultados, como muitas vezes a correção acontece, mas de uma verificação dos processos, dos modos de ação, que pode acontecer de forma individual ou coletiva, mediante a condução e participação sistemática do professor. Elkonin (2019, p. 166), ao destacar a importância do controle na Atividade de Estudo, afirma

que nessa perspectiva, não se trata de controlar apenas o resultado final, criticando esse tipo de ocorrência.

Nesse sentido, destacamos que uma importante especificidade do controle, na tarefa de estudo, e que marca a sua diferenciação da correção, é sua relação direta com a modelação: o controle é o confronto das ações do aluno com o modelo, é a verificação da adequação (ou inadequação) da aplicação dos modos gerais de ação pelo estudante, que deve corresponder aos resultados exigidos pela tarefa. O controle é, portanto, parte do processo e não acontece apenas no final; pois, como afirma Elkonin (2019, p. 165), não é conveniente passar para a ação seguinte se a anterior não estiver completamente correta e para que isso seja assegurado o controle é necessário, uma vez que ele “[...] consiste no acompanhamento da coerência entre a execução e a sequência de cada ação particular”.

A ação de controle relaciona-se à ação de avaliação que, de acordo com Elkonin (2019, o. 167), deve ser realizada pelos próprios alunos. Essa realização pelos alunos, consideradas as análises que já apresentamos, não acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como exemplos dessa realização pelos alunos o autor elenca: a elaboração e a correção coletiva de provas e a revisão da prova na sala de aula. Esses exemplos apontam para situações que não ocorrem de modo independente, pelos estudantes, mas em um processo coletivo, com a participação efetiva dos estudantes, mas sob a condução do professor. Acerca da avaliação, Davidov assevera:

A ação de avaliação possibilita determinar se está assimilado, ou não, e em que medida, o procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem, se o resultado das ações de aprendizagem correspondem, ou não, e em que medida, ao objetivo final. Desta forma, a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substantivo do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que “informa” aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. (DAVYDOV, [s.d.-], p. 176).

Elkonin (2019, p. 165) explica que a avaliação é a última etapa da Atividade de Estudo e que “seu principal objetivo é determinar se o aluno assimilou o modo de ação”, ao que está condicionada a continuidade do processo. O autor afirma ainda que “a avaliação consiste na execução de uma tarefa de estudo” e sublinha que a sua função deveria ser dar resposta à seguinte pergunta: “o aluno assimilou o novo modelo de ação e pode continuar os estudos ou ainda deve trabalhar mais com esse modo?” (p. 165).

Como já apontamos no item anterior deste trabalho, dedicado às análises da formação da capacidade de reflexão, considerando o sentido dado à ação de avaliação no âmbito das

tarefas de estudo, acreditamos que o uso de instrumentos de autoavaliação podem ser úteis à formação e curtidura da autonomia do estudante na realização dessas ações. Esses instrumentos podem servir como meios de levar os estudantes à reflexão sobre os seus próprios percursos de assimilação dos conteúdos, a níveis de autoconsciência (DAVYDOV *et al.*, 2014) relacionada ao seu papel de estudante, que é importante destacar, no Ensino Fundamental I, ainda não estará plenamente desenvolvida.

Ainda no sentido de recuperar algumas análises que fizemos no item anterior, lembramos que a reflexão é apontada, no âmbito das teorizações sobre a Atividade de Estudo, como condição necessária à realização das ações de controle e avaliação, sem a qual a atividade de estudo não se concretiza. Para que a reflexão ocorra há a necessidade de que professor dirija a atenção das crianças, como explica Davidov:

Para executar as ações de monitoramento e avaliação, a atenção das crianças deve ser dirigida ao conteúdo das próprias ações e ao exame dos seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos de suas próprias ações, que é chamado de reflexão, é a condição essencial para que estas ações se estruturem e se modifiquem corretamente. A reflexão é uma qualidade tão fundamental da consciência humana, que torna possível a realização da atividade de estudo e seus componentes (particularmente o monitoramento e a avaliação). (DAVIDOV, [s.d.], p. 176).

Considerando o exposto, destacamos o entendimento de que a possibilidade de execução autônoma das ações de controle e avaliação são formadas no aluno a depender do ensino realizado pelo professor. Essa formação, ocorre de forma sistemática e gradual, num processo longo de curtidura, tendo as suas bases estruturadas ainda no Ensino Fundamental I.

3.3 O estudo como atividade I: reflexões sobre a formação dos motivos educativo-cognitivos no Ensino Fundamental I

Como já explanamos, a questão dos motivos, como elemento que integra a Atividade de Estudo, foi pouco desenvolvida no âmbito das elaborações teóricas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, como indica Davidov (2019, p. 241), ao afirmar que “o sujeito da Atividade de Estudo precisa dela e tem motivos para a sua execução”, no entanto, “infelizmente, a esfera da necessidade-motivo do sujeito dessa atividade foi pouco estudada”. Nesse sentido, considerando que a categoria atividade, utilizada nas teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, tem suas bases nas elaborações de Leontiev sobre a atividade, recorreremos, principalmente a ele, para discutirmos a questão dos motivos.

Assim, ao analisarmos a Atividade de Estudo devemos, em função de suas bases teóricas elementares, buscar compreendê-la na esfera da compreensão marxista, na qual, de acordo com Leontiev (2021, p. 207), a atividade humana é entendida como “[...] o processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada”. Nesse contexto, expressa-se a relação entre necessidade e motivo: a necessidade é sempre necessidade de algo, sendo esse algo o objeto de satisfação da necessidade, que é o que leva o indivíduo a agir (p. 208).

Ademais, acerca dessa relação, o autor explica que é na atividade que a necessidade surge, havendo, portanto, um ciclo de *atividade* → *necessidade* → *atividade*. Isso significa que antes de realizar a atividade, de satisfazer pela primeira vez uma necessidade, o seu objeto, o seu motivo, ainda é desconhecido para o indivíduo (LEONTIEV, 2021, p. 211). Essa explicação é fundamental para compreendermos a ideia, presente nas elaborações histórico-culturais sobre o Estudo, de que os motivos de estudo desenvolvem-se na idade escolar, na Atividade de Estudo

Nesse sentido, a criação de situações, no âmbito da educação escolar da idade escolar, nas quais o estudante tenha a necessidade de assimilar os objetos da cultura (das artes, da filosofia e das ciências), possibilita o acesso a um rol de objetos, que podem vir a configurar novos motivos de suas atividades. Desse modo, o consumo dos objetos culturais produzidos pela humanidade que caracterizam o conteúdo da Atividade de Estudo, faz com que estes possam vir a tornarem-se necessidades do indivíduo (LEONTIEV, 2021, p. 210).

Nesse contexto, a transmissão de conhecimentos, que ocorre na educação escolar, na Atividade de Estudo, por meio das tarefas de estudo, assume um papel fundamental, pois o acesso aos conhecimentos teóricos, que são o conteúdo dessa atividade humana específica, coincide com a possibilidade de formação de “necessidades superiores de caráter social” (LEONTIEV, 2017, p. 43), que os filhos da classe trabalhadora, comumente, não acessariam nos demais contextos de suas relações sociais. O estudo como atividade na educação escolar, que se proponha a estar a serviço da classe trabalhadora é, nesse contexto, possibilidade para os membros da classe trabalhadora de desenvolvimento de novas necessidades e sobre as limitações desse desenvolvimento, demarcadas pelo corte de classe, trazemos as asserções de Leontiev:

As necessidades dos homens estão determinadas pelas condições sociais de vida. No entanto, em um indivíduo concreto, ainda que o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo

lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações. Nas condições da sociedade dividida em classe, os membros da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo. (LEONTIEV, 2017, p. 45)

Nesse sentido, a educação escolar que seja reconhecida como ferramenta em defesa dos interesses da classe trabalhadora deve ser entendida como espaço privilegiado para a produção de novas “necessidades superiores de caráter social”, as quais decorrerão da oferta aos estudantes de uma ampla gama de objetos culturais, artísticos, científicos e filosóficos. No decurso da formação da Atividade de Estudo, esses objetos são acessados pelos estudantes por serem os conteúdos das tarefas, atuando como motivos da atividade do estudante. Na realização regular dessas atividades com esses objetos, o estudante tem a possibilidade do desenvolvimento de novas necessidades, que encontram nesses objetos a sua satisfação. Necessidades e motivos de estudo, são assim, elementos que compõem o desenvolvimento da Atividade de Estudo, numa relação de mútua determinação e dependência.

Por conseguinte, tratando-se da Atividade de Estudo, entendemos que as condições das tarefas podem engendrar motivos, na medida em que têm potencial de levar o estudante a assumir necessidades que não tinha ao iniciar a tarefa. Trata-se de fazer com que o estudante assuma subjetivamente novas necessidades cognoscitivas que, de acordo com Leontiev (2017, p. 44), inserem-se no âmbito das necessidades superiores e satisfazem-se pela aquisição de conhecimentos. Sobre essas relações que temos apontado, trazemos as explicações de Davidov:

Assim, o conhecimento teórico ao se constituir como o conteúdo da Atividade de Estudo, é ao mesmo tempo, a sua necessidade. A atividade humana se correlaciona com certa necessidade, enquanto as ações são relacionadas aos motivos. No processo de formação da necessidade da Atividade de Estudo em alunos das séries iniciais do nível fundamental, tem lugar sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de estudo. (DAVIDOV, 2019, p. 220)

Elkonin (2019, p. 163) denomina de *educativo-cognitivos* os motivos da Atividade de Estudo, destacando que eles se referem- à assimilação do modo geral de ação e que a formação desses motivos é a tarefa principal nas séries iniciais do nível Fundamental, ou seja, do Ensino Fundamental I. Da mesma forma, Davydov ([s.d.], p. 142), ao explicar a estrutura da Atividade de Estudo, qualifica os motivos que a compõem como *educativos e cognitivos*. Realçamos, nesse sentido, que esses motivos, específicos da Atividade de Estudo, vinculados ao seu conteúdo, são formados no estudante no decurso de desenvolvimento da atividade e

não estão dados no indivíduo que ingressa no Ensino Fundamental I, devendo ser resultados da atividade pedagógica, como nos alerta Asbahr, que explica que:

A atividade de estudo é uma atividade de autotransformação no aluno, em que são formados os motivos para o estudo no sentido do desenvolvimento da sua auto-organização. Destaca-se aqui que *a motivação para o estudo e a auto-organização do estudante são produtos da atividade pedagógica, e não premissas para o ensino* como o senso comum pedagógico nos leva a crer. (ASBAHR, 2018, p. 138, grifo nosso)

Destacamos, nesse sentido, que considerado o fato de que, como nos indica Leontiev (2021, p. 123), “toda atividade é específica, atende a certas necessidades do sujeito e é dirigida ao objeto dessa necessidade, sendo o objeto o principal elemento distintivo de uma atividade”, tratamos aqui, de uma atividade específica, qual seja, a Atividade de Estudo, que tem um conteúdo específico, o conhecimento teórico. Assim, para que essa atividade ocorra, o estudante precisa ter como sua necessidade assimilar o conhecimento teórico, que passa a ser o objeto da atividade, o motivo **educativo-cognitivo** que leva o estudante à realização das ações de estudo, pois, como adverte Leontiev (2021, p. 123), “o objeto da atividade é o seu motivo efetivo”. Realçamos, assim, que o motivo efetivo da Atividade de Estudo, que deve ser formado na idade escolar, é um motivo específico, qual seja, um motivo **educativo-cognitivo**, pois trata-se de uma atividade que deverá **ter como objeto o conhecimento teórico**.

Nesse sentido, acreditamos que, ainda que o estudante inicie a tarefa de estudo em função de motivos que não sejam especificamente educativo-cognitivos, como a intenção de atender às exigências do professor, por exemplo, é necessário que nas ações a serem desenvolvidas no decurso de execução da tarefa, o objeto da atividade do estudante passe a ser o conhecimento a ser assimilado por meio da tarefa, ou seja, os motivos passam a ser educativo-cognitivos.

Os motivos educativo-cognitivos são, assim, formados no aluno pela ação do professor, por meio das condições da tarefa, à medida que a apreensão teórica em questão seja necessária à execução das ações, que passam a ser ações específicas de estudo. Se, como nos indica Leontiev (2021, p. 125), cada tipo de atividade específica engendra ações específicas, um estudante que é levado, por meio das condições da tarefa, a realizar ações específicas de estudo, é levado a realizar uma Atividade de Estudo. Essas ações respondem à tarefa e, portanto, a depender das condições da tarefa, o estudante poderá ser levado à realização de uma atividade específica de estudo (LEONTIEV, 2021, p. 127).

Outrossim, destacamos que para que a atividade do escolar seja o estudo, o seu conteúdo objetual, definido pela necessidade e seu motivo, precisa ser o conhecimento teórico, pois ,como nos indica Davydov ([s.d.], p. 32), “o conteúdo da atividade integral é correlato aos conceitos de necessidade e motivo, com o processo de determinação do conteúdo objetual daqueles”. O autor segue, nesse sentido, explicando que “a atividade concreta de uma pessoa só pode ser analisada quando se define a necessidade e os motivos desta atividade e se formula com suficiente clareza o seu conteúdo objetual”, o que nos leva ao entendimento de que o estudante só estará em atividade de estudo quando o motivo de determinadas ações no interior da tarefa de estudo corresponder a um objeto da cultura em sua forma teórica. Sobre isso o autor segue explicando:

Por outro lado, se a questão for a necessidade e os motivos necessários para concretizá-la, definindo-se o seu conteúdo objetual, a estas formações psicológicas deve corresponder uma ou outra atividade dirigida à satisfação da necessidade e seus motivos (na psicologia não se pode utilizar em outro sentido o termo “atividade”). (DAVYDOV, [s.d.], p. 32).

Esse processo de formação dos motivos educativo-cognitivos ocorre, por exemplo, quando o aluno inicia a resolução de um problema matemático, que integra uma tarefa de estudo, para o cumprimento de uma exigência de seu professor, mas ao se deparar com as condições do problema, assimilar determinados modos de ação teóricos torna-se uma necessidade cognoscitiva do aluno por ser condição para a execução da tarefa, passando a ser o novo estímulo de sua atividade cognitiva, que é assumido subjetivamente, fazendo-o entrar, efetivamente, em Atividade de Estudo.

Essa percepção de uma necessidade cognoscitiva é fundamental, uma vez que, como explica Leontiev (1978, p. 191), o fato de se dar conta de que não se sabe algo faz com que aquilo que não se sabe se converta em objeto da consciência e, assim, toma-se consciência dele. Dessa maneira, perceber, no decurso da tarefa, a necessidade de saber algo para que seja possível realizar as ações de estudo contidas na tarefa, faz com que esse algo se torne o objeto da ação do sujeito. Por exemplo, no decurso de uma tarefa de Arte que envolve o uso de tintas, o estudante é levado a usar uma cor de tinta da qual não dispõe, ele percebe que não sabe como fazer para conseguir essa determinada cor e, pela condução do professor, toma consciência da necessidade de assimilar conhecimento sobre as misturas de cores para que consiga a cor, condição para a continuidade da execução das ações da tarefa, e assim esse conhecimento passa a ser o objeto de sua atividade cognoscitiva. É importante destacar que esse contexto, na perspectiva que assumimos, é previamente planejado pelo professor, que

garante que nas condições da tarefa esteja engendrada a necessidade do objeto, não sendo, portanto, a atividade guiada por interesses espontâneos ou ocasionais do estudante, ou guiada por conteúdos que emergem espontaneamente no processo.

Ademais, ainda que o estudante inicie as ações de estudo e de imediato não tome consciência de que o que o está levando a agir é a necessidade de assimilar esse conhecimento, isso pode vir a ocorrer nos demais momentos do decurso da tarefa. Como explica Leontiev (1978, p. 205), a compreensão da correspondência entre as ações com objeto e a finalidade das ações, ou seja, a consciência daquilo que é preciso assimilar, pode não estar explícita para o aluno em dado momento de uma atividade. Essa consciência, que corresponde ao máximo nível de aproveitamento do material didático, pode vir a emergir em outras atividades ou, da forma como entendemos, em outras ações da tarefa ou, ainda, em outros momentos do processo de assimilação do objeto, que pode ocorrer em outros anos ou segmentos da escolarização. Afirmamos isso tendo em vista que a formação dos motivos e sentidos de estudo é um processo que não se esgota no Ensino Fundamental I e que alguns conhecimentos teóricos que devem compor os currículos são por demasiado complexos, o que pode dificultar a compreensão da necessidade de sua assimilação pelo estudante, em especial nas séries iniciais da educação escolar. Leontiev (1978) aborda a complexidade desse processo nas crianças que começam a estudar, sublinhando que as relações cognoscitivas de motivação complexa ainda não estão dominadas, pois a criança ainda está aprendendo a estudar, ainda está aprendendo “a capacidade de atuar internamente, teoricamente, nas condições da atividade de aprendizagem, que pelo seu tipo geral, é cognoscitiva” (LEONTIEV, 1978, p. 198, tradução nossa).

Em outra situação (ainda a título de exemplo), os estudantes iniciam a realização de uma tarefa em grupos, mobilizados pelas possibilidades de interação, tendo como estímulo a possibilidade de realização coletiva, mas ao se depararem com as ações da tarefa, são levados a pensar teoricamente acerca de determinada elaboração conceitual e, assim, o objeto de suas atividades cognitivas passa a ser o conhecimento teórico a ser assimilado por meio da tarefa. Assim, os alunos passam a agir tendo como objeto um motivo educativo-cognitivo. No mesmo sentido, os estudantes podem iniciar a elaboração de uma maquete interessados nas ações práticas envolvidas, mas no decurso de sua realização deverão ser conduzidos a processos de análise e síntese do conhecimento teórico a ser modelado, passando a ser esse o objeto de sua atividade.

O mesmo pode ocorrer em uma situação de jogo⁵¹ proposta pelo professor ou de manuseio de um material manipulativo para o estudo de conceitos matemáticos, nos quais as condições imediatas iniciais da tarefa mobilizam, a princípio, a atividade do estudante, mas que no decorrer das ações planejadas e conduzidas pelo professor, passam a ter como objeto, como motivo educativo-cognitivo, o conceito teórico envolvido, pois compreendê-lo passa a ser uma necessidade para as ações em execução. Nesse sentido, o estudante percebe que não sabe algo que é necessário saber para cumprir a tarefa, cuja realização está mobilizada por outros motivos e esse reconhecimento da carência do conhecimento teórico específico faz com que o seu domínio passe a ser o motivo da atividade, ou seja, o conhecimento passa a ser o objeto que supre a carência, que traz a solução ao problema assumido subjetivamente pelo estudante, passando a ser o estímulo de sua atividade cognitiva, o objeto para o qual o psiquismo do indivíduo dirige a atenção.

Nesses contextos que descrevemos, os processos ocorrem em acordo com o que nos propõe Davidov (2019, p. 220), ou seja, em situações nas quais “os motivos das ações de estudo incentivam os alunos a assimilar os modos de reprodução dos conhecimentos teóricos”. Isso ocorre quando, pelas condições da tarefa, o estudante é colocado na posição em que a humanidade esteve quando se deparou com um problema que demandou solução teórica, para a qual o conhecimento que deve ser objeto da assimilação foi produzido. Nesse sentido, destacamos a necessidade de que as tarefas contemplem o caráter problemático dos conhecimentos a serem assimilados.

De acordo com o nosso entendimento, são, portanto, as condições da tarefa (definidas e conduzidas pelo professor) que devem levar o estudante a travar uma relação psíquica ativa com o conhecimento teórico, ao possibilitarem a ele perceber a carência do domínio do conhecimento, assumindo para si o problema, que está expresso na tarefa e que terá a assimilação do conhecimento como objeto de satisfação da necessidade. Dessa forma, são atendidas as proposições davidovianas (DAVIDOV, 2019, p. 172), que indicam que “a relação teórica com a realidade e com os modos de orientação correspondentes à essa relação, constituem a necessidade específica e o motivo da Atividade de Estudo da criança”.

⁵¹ Salientamos que concebemos em nosso trabalho o jogo em consonância com as análises de Lima e Messeder Neto (2021) que afirmam que a função o jogo como atividade educativa que congrega as funções lúdica e educativa em sua elaboração e execução, havendo sempre intencionalidade educativa. Ademais, salientamos que a importância do jogo como recurso didático não se restringe ao seu papel motivacional, pois os jogos a serviço das ações de ensino de conteúdos, “se constitui como um importante instrumento pedagógico e assume papel importante enquanto uma forma para a realização do trabalho educativo. (LIMA; MESSEDER NETO, 2021, p. 186).

A demanda pelo conhecimento, que trará a solução da tarefa proposta intencionalmente pelo professor, fará com que esse conhecimento seja o objeto da atividade cognitiva do estudante, pois mobiliza o seu psiquismo a agir, com vistas à satisfação da necessidade assumida, sendo, portanto, o motivo da atividade. De acordo com Leontiev (2017, p. 45), “[...] denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” e nesse sentido, “o motivo estimula uma ação isolada correspondente ao objeto da ação, que é alcançado ao ser realizada”.

Leontiev (2021, p. 221), ao tratar dessa questão, indica que os motivos formadores de sentido ocupam um lugar hierarquicamente superior, mesmo que não tenham um caráter afetivo direto. Já os motivos estímulos “[...] desempenham a função de fatores estimulantes (positivos ou negativos), às vezes agudamente emocionais, afetivos e desprovidos da função de formação de sentido”. Nesse sentido, na atividade de estudo, os motivos formadores de sentido (que com o desenvolvimento da atividade de estudo formarão no estudante um sentido para o conhecimento teórico), são portanto, os motivos específicos de estudo e os motivos estímulos, os demais motivos que contribuem para que o estudante se engaje nas propostas. O autor explica que ambos os motivos coexistem na atividade.

Entendemos, assim, que, de acordo com os exemplos que apresentamos, o interesse pelas formas das tarefas imediatamente dadas aos alunos, como a ludicidade (dos jogos ou materiais manipulativos) ou a possibilidade de realização coletiva, pode inserir-se âmbito dos motivos estímulos e que os motivos que se vinculam de forma específica aos conhecimentos e que são apresentados ao estudante por meio das condições internas da tarefa, devem vir a atuar como motivos formadores de sentido, os quais com base em Elkonin e Davidov, temos nomeado de educativo-cognitivos, que são motivos que levam o estudante à realização da atividade específica de estudo, pois os objetos da ação passam a ser os conhecimentos teóricos. No entanto, não há uma rigidez nesses papéis que um ou outro motivo pode vir a desempenhar, pois, como assevera Leontiev, “na estrutura de uma atividade, um dado motivo pode desempenhar a função de formador de sentido; em outra, a função de estimulação complementar”. Um exemplo disso é a perspectiva de obter reconhecimento social por parte de adultos significativos, um motivo comum nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que pode atuar como motivo formador de sentido pois confere ao estudo um sentido que a educação escolar como um todo já tem para a criança ou pode ser considerado um motivo estímulo, uma vez que, não tem relação direta com os motivos específicos do estudo.

A Atividade de Estudo é, portanto, **polimotivada** e, segundo Leontiev (2017, p. 51), “muitas atividades complicadas não respondem a uma necessidade, senão a várias, criadas por uns tantos motivos gerais⁵² e, portanto, têm para o sujeito um sentido multifacetário”. Nesse contexto, compreendemos que nos motivos estímulos, estão, a princípio, contidas as possibilidades de superação da ação do estudante pela mera imposição. Já os motivos formadores de sentido, que no caso da Atividade de Estudo, devem passar a corresponder aos objetos da cultura na forma de conhecimentos teóricos (os motivos educativo-cognitivos), são condições para que a atividade específica de estudo realize-se plenamente. Esses motivos, no decurso do desenvolvimento da Atividade de Estudo, ou seja, ao longo do processo de escolarização, contribuem para a formação de novas necessidades, podendo requalificar os sentidos conferidos ao estudo pelo estudante, que poderão vir a impulsionar de imediato a ação do indivíduo, pois pode-se passar a atribuir-se à necessidade de estudo um sentido de outra ordem. Acerca da polimotivação do estudo, como uma atividade complicada e das relações entre os diferentes tipos de motivos, trazemos as explicações de Leontiev:

As atividades complicadas em geral são respostas a vários motivos que atuam simultaneamente. Esse fato faz com que os motivos sejam psicologicamente diferentes. Como exemplo claro disso, podem servir os motivos da atividade de estudo na escola. Quando se investigam esses motivos, vê-se que são diferentes por seu caráter geral e pelo papel que desempenham. (LEONTIEV, 2017, p. 49)

Não podemos deixar de destacar o fato de que, comumente, as crianças ingressam no Ensino Fundamental I com alguns interesses já existentes por determinados conhecimentos teóricos, como por exemplo aqueles que se expressam no desejo de aprender a ler e a escrever (que tem relação com o reconhecimento social desse conhecimento), assim como outros conhecimentos específicos, que possam ter sido apresentados nas formas mais complexificadas dos jogos de papéis, assim como, nas atividades produtivas, a depender da eficácia de sua progressão na Educação Infantil.

⁵² No texto *As necessidades e os motivos da atividade de Leontiev (1961)*, cuja tradução para o português, publicada em 2017, integra o livro *Ensino Desenvolvimental Antologia*, os motivos são categorizados em dois gêneros: **gerais e amplos** e **particulares e estreitos**. O autor (p. 49) escreve: “Um gênero de motivos da atividade de estudo é geral e amplo (por exemplo, adquirir formação cultural, preparar-se para o trabalho futuro etc.). Outro gênero de motivo é particular e estreito (por exemplo, receber prêmios, não ter castigos). O primeiro é mais constante, atua durante muito tempo e não depende de situações casuais. O segundo tipo atua durante pouco tempo e segundo circunstâncias diretas (por exemplo, a atitude do professor). Quando motivos de um e outro gênero atuam simultaneamente, formam uma espécie de sistema único, no qual cada um deles tem papel distinto; os motivos gerais e amplos dão ao estudo do estudante um sentido determinado, e os do segundo grupo, estimulam à ação imediata”.

Outrossim, entendemos que, no Ensino Fundamental I, a forma imediata da tarefa ou das ações que a compõem, ou seja, a forma como é imediatamente apresentada ao estudante tem grande importância e pode assumir um caráter de motivo estímulo. Entendemos que a busca pelo entretenimento, que pode ser proporcionado por tarefas que contenham elementos de ludicidade e de interação, são motivos que, de modo geral, estimularão o estudante ao engajamento à tarefa. São motivos que têm relação com os sentidos que a realização daquilo que é imediatamente proposto já tem para a criança, que a depender do contexto em que ocorrem, podem ter maior ou menor possibilidade de sucesso com vistas ao engajamento e eficácia na execução, como nos explica Leontiev no excerto a seguir:

Para ilustrar o papel dos motivos na execução dos atos, mostremos alguns exemplos. É sabido que às crianças de idade pré-escolar é muito difícil conservar durante um longo tempo uma mesma posição sem se mover. Se se exige de uma criança dessa idade que fique por algum tempo imóvel, correntemente isso se consegue com dificuldade. Mas, se esse fim põe-se em relação com algo que tem para a criança uma grande significação, nesse caso pode-se conseguir tal propósito. Se o papel que desempenha na brincadeira exige que a criança fique imóvel, ela conseguirá não se mover durante um tempo três ou quatro vezes maior do que quando essa exigência tenha um motivo que não seja de interesse para ela (experiências de Manuilenko). Isso também se observa no estudo da fixação na memória com um fim determinado e outros atos mentais da criança (por exemplo, o cálculo da memória). (LEONTIEV, 2017, p. 47)

De acordo com o mesmo autor (2021, p. 219), “a atividade necessariamente se torna polimotivada” e “as atividades humanas sempre realizam objetivamente certo conjunto de relações: para com o mundo objetivo, as pessoas ao redor, a sociedade e para consigo mesmo”. Assim, o estudante pode iniciar uma atividade engendrada em uma tarefa de estudo (que virá a ser Atividade de Estudo) pelas relações com as pessoas ao seu redor, tendo como motivo a interação com seus pares, ou intencionalidade de atender ao seu professor, ou pelas relações com a sociedade ao engajar-se no estudo pelo reconhecimento social dessa atividade; ou pelas relações para consigo mesmo pelo prazer que a atividade pode lhe proporcionar; assim como, pelas relações com o mundo objetivo engendradas nos objetos da cultura disponibilizados à assimilação pelas condições da tarefa. Como temos buscado explicar, esses motivos podem coexistir, assim como, podem transformar-se no âmbito da movimentação característica, no interior da atividade, dos elementos que a compõem.

O sentido conferido ao estudo, vinculado ao reconhecimento social do estudo e da educação escolar, pode integrar o rol dos motivos formadores de sentido, pois mesmo não sendo especificamente educativo-cognitivos “[...] ao suscitarem a atividade conferem a ela, ao

mesmo tempo, um sentido pessoal” (LEONTIEV, 2021, p. 220). Como motivos educativo-cognitivos entendemos aqueles que levam o aluno à realização de ações específicas de estudo, de análise e síntese teórica, ou seja, quando o objeto da ação é o conhecimento teórico. Já os motivos estímulos, de acordo com as formulações que temos apresentado, podem referir-se a um interesse situacional quando, por exemplo, o estudante é levado a agir pelo interesse na participação em um jogo. Assim, como a motivação imediata não é teórica, e, portanto, não se trata de uma ação mobilizada por motivos educativo-cognitivos, integra o rol de motivos estímulos, ou seja, não específicos da Atividade de Estudo.

As condições externas e internas da tarefa movimentam-se em um processo de implicação entre os tipos de motivos: os motivos estímulos, que tem relação com as condições externas na tarefa, como a satisfação que pode ser encontrada em uma atividade que contenha elementos lúdicos ou as possibilidades de interação, dentre outros exemplos, são importantes para que o estudante do Ensino Fundamental I se proponha à realização da tarefa, assim como os motivos específicos educativo-cognitivos são fundamentais para que o estudante se engaje na assimilação do conhecimento teórico, realizando efetivamente uma Atividade de Estudo, uma vez que, como assevera Leontiev (2021, p. 207), “o principal elemento distintivo da atividade é o seu objeto, que é “o seu motivo efetivo”.

Sendo assim, o que distingue o estudo de outras atividades é o fato de que o objeto para o qual se dirigem as ações é o conhecimento teórico, um motivo educativo-cognitivo, específico dessa atividade, ou seja, o conteúdo dessa atividade, que é a principal da idade escolar, é o conhecimento teórico. Logo, para que esteja em Atividade de Estudo, o objeto da atividade do estudante deverá ser o conhecimento teórico: o motivo que o leva a agir para o atendimento de uma necessidade assumida no interior das ações da tarefa deve ser (ou gradualmente ir se tornando) educativo-cognitivo.

A forma de organização da tarefa deve, portanto, conter elementos e características que conduzam o estudante ao engajamento nas ações, que, por seu conteúdo especificamente teórico, serão ações de estudo. Sobre o engajamento do estudante no estudo em função da forma como o conhecimento lhe é apresentado, trazemos um exemplo utilizado por Leontiev:

O conteúdo de um artigo científico, por exemplo, pode se apresentar de tal maneira que unicamente interesse aos estudantes vinculados por seus estudos ao ramo de conhecimentos que nele se expõe, mas esse mesmo conteúdo pode ter uma forma de apresentação tal que o artigo atraia a atenção e desperte o interesse inclusive de alunos vinculados a objetivos de estudo diferentes. Pode se apresentar de uma forma interessante e divertida, não porque nele se trata, por exemplo, das viagens interplanetárias, mas porque o

relato está construído de maneira que o leitor se encontra numa trama de problemas, com complicações e dificuldades referentes ao tema, apresentados com simplicidade e amenidade, dando o resultado na forma de solução do problema geral, introduzindo o leitor, ao mesmo tempo e de uma forma paralela, num círculo determinado de conhecimentos. (LEONTIEV, 2017, p. 54).

Assim, a forma imediata de apresentação da tarefa ao aluno pelo professor deve, sempre que for possível, conter elementos que ajudem o estudante a se interessar pelo engajamento na tarefa, contemplando interesses que ele já tem. Já pelas condições internas da tarefa, nas ações que o estudante deve executar, devem ser despertados interesses específicos educativo-cognitivos, ou seja, devem fazer com que o estudante passe a agir mobilizado por objetos que atendam às necessidades de solucionar teoricamente determinados problemas. Sobre os interesses do estudante, que surgirão em relação com a formação dos motivos, Leontiev assevera:

Tudo isso obriga a tornar o estudo interessante para o estudante. A solução dessa tarefa pode se embasar nos fatos psicológicos. **Em primeiro lugar, o ensino deve ter como base os interesses que já tem o aluno, ainda que não se refiram diretamente à matéria que se ensina. Isso, no entanto, não soluciona o problema. É necessário, ademais, despertar novos interesses para aquilo que se estuda. Somente estes podem ser considerados de valor completo, mas é necessário criá-los de uma maneira ativa.** Os interesses para o estudo surgirão desenvolvendo-se os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de viva significação para a criança. (LEONTIEV, 2017, p. 53)

Tentaremos sintetizar essas ideias no seguinte exemplo: o estudante engaja-se em uma brincadeira proposta pelo professor. A forma externa, imediata da tarefa, ou seja, a brincadeira, corresponde a um interesse que a criança já tem e que a leva a engajar-se em uma atividade cujo objeto atende às suas necessidades de ordem lúdica, de entretenimento, de interação. Portanto, ainda não se trata da realização de uma Atividade de Estudo, pois o objeto que atende à necessidade não é o conhecimento. Nesse sentido, é importante frisarmos que a atividade principal não é a única que o indivíduo realiza em um determinado período e, portanto, embora seja o estudo a principal atividade na idade escolar, não será a atividade exclusiva, nem mesmo no âmbito da educação escolar, ainda que tudo o que o estudante realize na escola, mesmo em outras atividades, deva decorrer de intenções educativas explícitas, com vistas ao seu desenvolvimento psíquico pela assimilação de conhecimentos. Voltando ao exemplo, destacamos que nas condições da tarefa elaborada pelo professor, para a consecução da brincadeira será requerido do estudante que encontre soluções teóricas para

determinada ação que integra tal brincadeira, como a comparação de grandezas, por meio da contagem de objetos⁵³.

Nesse momento, o psiquismo do aluno é levado a assumir a necessidade de assimilar o conhecimento, como condição para a própria consecução da tarefa na qual se engajou: ele precisa assumir subjetivamente o problema que demanda uma solução teórica, para que possa dar continuidade à brincadeira. Nessa circunstância, o objeto que atende a essa necessidade é o conteúdo próprio, específico da Atividade de Estudo, ou seja, o conhecimento teórico, passando a ação do estudante a ser guiada por um motivo educativo-cognitivo. Sendo a relação entre necessidade e seu objeto de satisfação o elo definidor da atividade, podemos admitir que quando o objeto da atividade psíquica passa a ser o conhecimento teórico, a atividade realizada pelo estudante passa a ser o estudo, ainda que o estudante não tenha consciência disso, pois, como afirma Leontiev (2021, p. 218), “geneticamente, o ponto de partida para a atividade não é a correspondência entre motivos e objetivos”, como segue explicando:

Ao contrário, a coincidência entre eles é um fenômeno secundário [...]. À diferença dos objetivos, o sujeito não toma consciência realmente dos motivos: quando executamos determinadas ações, não nos damos conta dos motivos que as estimularam. Com efeito, temos dificuldade de citar a motivação, mas ela nem sempre contém uma indicação de seus motivos reais.

Assim, voltando ao exemplo que demos, o fato de que, no decorrer da brincadeira, o estudante seja levado a ter como o objeto de sua atividade psíquica o conhecimento teórico, para o qual as suas ações passam a se dirigir (é levado a comparar grandezas por meio da estimativa, constata a insuficiência dessa estratégia, realiza ações de contagem, volta a comparar grandezas, registra os resultados por meio de modelos como apoio à memória, dentre outras ações de estudo que possam estar contempladas de forma intencional nos encaminhamentos dados à brincadeira pelo professor), mesmo sem ter consciência de que o objeto para o qual se voltam as suas ações é o conhecimento teórico, cuja necessidade de assimilação emergiu no contexto da brincadeira, não caracteriza uma deficiência no processo

⁵³ Estamos usando como referência uma brincadeira conhecida como Casa suja, utilizada em turmas de primeiro ano do EFI, no qual os alunos precisam, estando divididos em times adversários, sujar a casa (o campo) do adversário com bolinhas de papéis. Como ganha quem suja mais a casa do outro, o professor conduz os alunos à comparação por estimativa para a identificação da casa mais suja, o que ao mostrar-se insuficiente para a certificação do time ganhador, leva à percepção da necessidade da contagem. A brincadeira pode ser inserida em um contexto de campeonato, no qual o registro das quantidades será demandado, assim como, levará à necessidade da soma dessas quantidades ao final de um percurso. Há muitas variações possíveis da brincadeira, por exemplo, a depender dos conteúdos específicos de ensino, as bolinhas de papel podem assumir diferentes quantidades.

de desenvolvimento da Atividade de Estudo. Logo, o estudante estará realizando a Atividade de Estudo, mesmo que não tenha consciência do motivo que o colocou nessa atividade, pois “não é o lugar estrutural que esse conteúdo ocupa na atividade que depende de ele estar ciente desse conteúdo ou não, mas, ao contrário, o fato de estar ciente desse conteúdo depende de seu lugar estrutural na atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 194, tradução nossa). Assim, a consciência da necessidade e motivo de estudo não estão dadas *a priori*, mas devem ser resultado da ação do professor que garante ao estudante o acesso, na tarefa, às condições para que se alcance essa tomada de consciência, em condições nas quais o objeto da atividade, de fato, corresponda ao motivo.

Desse modo, nesses processos, ocorre um trânsito entre os elementos que integram a atividade: se a necessidade é de outra ordem, o objeto que motiva as ações é outro, então, atividade também se modifica. Logo, quando o objeto que atende a necessidade assumida é o conhecimento teórico, a atividade passa a ser o estudo. Ademais, que o conteúdo a ser assimilado passe a ser o objeto da atividade é um fato de fundamental importância, pois como adverte Leontiev (1978, p. 194, tradução nossa), o único modo de reter algum conteúdo como objeto da própria consciência, consiste em atuar com esse conteúdo”.

Acerca das transformações que ocorrem no interior da atividade, Davydov ([s.d.], p. 262) explica que os elementos da atividade são mutuamente conversíveis e assevera que “as conversões mútuas baseadas na atividade \Leftrightarrow ação \Leftrightarrow operação e motivação \Leftrightarrow meta \Leftrightarrow condição ocorrem constantemente” (p. 260). Como temos buscado evidenciar, os motivos educativo-cognitivos são formados no decorrer do Ensino Fundamental I e esse processo de formação ocorre pela ação intencional do professor, pois, como afirma Repkin (2019, p. 393), “o processo de mudança de atividades pode ser conscientemente regulado por adultos”. Tal atuação do adulto, que cria nas tarefas as condições para que o aluno assuma a necessidade do conhecimento teórico, é condição para o surgimento das manifestações de interesses cognitivos próprios nos escolares: esse processo contribui para a formação de novas necessidades e também possibilita a ampliação do conhecimento acerca das diversas dimensões da realidade, que poderão (“vir-a-ser”) se apresentar ao indivíduo como seus interesses próprios de estudo. Reiteramos que os motivos educativo-cognitivos são, portanto, resultados, consequências e não premissas da Atividade de Estudo.

Acerca disso, Leontiev (2021, p. 227) destaca a importância da transmissão de conhecimentos na formação da personalidade (destacando que essa formação não pode se reduzir ao ensino) com a consequente ampliação do rol de conhecimentos para a formação de novos motivos, ainda que, a princípio, os objetos possam ser apenas conhecidos, sem

despertar quaisquer ações. O autor (1978, p. 234) atesta que “a aprendizagem dos conhecimentos que se adquirem, educam [sic] e isto não se pode subestimar. Mas, para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar a atitude para com os conhecimentos. Essa é a essência do caráter consciente do estudo”.

Essa atitude de que trata o autor refere-se à expectativa anunciada por ele (1978, p. 186, *tradução nossa*), ao explicar como deve ser a formação de base marxista de acordo com um pedagogo de sua época, de que “[...] se ensine de tal modo, que o marxismo-leninismo se integre à vida do homem como uma necessidade orgânica para este, de viver assim e não de outro modo”. Nesse sentido, a formação dos motivos de estudo relaciona-se à necessidade de que os conhecimentos teóricos ao se transformarem em segunda natureza dos indivíduos, incidam sobre as suas ações, a partir de uma uma visão cada vez mais fidedigna do real, qualificando-as com vistas à transformação da realidade. Logo, trata-se da transformação da atitude do indivíduo:

Quer dizer que não basta que a criança assimile o significado do tema dado, seja teórico ou prático: é preciso que ele se comporte de acordo com o que estuda, é preciso educar nela a atitude exigida. Só assim o conhecimento que ela adquire será um conhecimento vivo para ele, chegarão a ser autênticos “órgãos de sua individualidade” e, por sua vez, definirão sua atitude para com o mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 231)

No entanto, salientamos que essa atitude qualificada pelos conhecimentos e que ocorre em um nível consciente, como explicaremos na sequência de nosso texto, é conquistada, a depender do alcance de de níveis mais complexificados de desenvolvimento da Atividade Estudo, que como nos indica Leontiev (2017, p. 63) só serão atingidos na adolescência e, portanto, no decorrer do Ensino Fundamental II, quando ocorre o “[...] nascimento de novos interesses, que são pela primeira vez, verdadeiramente teóricos”. Nesse sentido, destacamos as ideias do autor:

Por outro lado, a diferenciação dos interesses do estudante pelas matérias de estudo, que começa na segunda etapa, em muitos casos adquire um desenvolvimento completo. Diante do adolescente, começa a descobrir-se a significação do conhecimento científico; desenvolvem-se os interesses cognoscitivos próprios, que adquirem uma ou outra tonalidade conforme se desenvolvem os motivos gerais para o estudo. Essa é a época para o desenvolvimento dos interesses cognoscitivos científicos. (LEONTIEV, 2017, p. 56)

A importância de que se alcance a consciência dos motivos é destacada por Leontiev, (2017, p. 51) que assegura que “[...] é muito importante que os motivos sejam conscientes,

pois isso permite valorizar os atos e mudar a influência dos motivos determinados”. Outrossim, Leontiev (2021, p. 126) explica que a consciência dos motivos corresponde a um nível de desenvolvimento mais elevado da atividade.

Nesse contexto, considerando toda a elaboração teórica acerca da Atividade de Estudo que temos apresentado, lembramos que os seus níveis mais complexificados de desenvolvimento apenas serão alcançados em séries ulteriores ao Ensino Fundamental I. Assim, entendemos que o nível ideal dessa atividade humana específica, no qual o estudante chegue a entrar em Atividade de Estudo, pela busca intencional do conhecimento teórico, só será alcançado após a idade escolar. Nesse momento, o estudante poderá passar a ter consciência de que é esse o motivo que o leva a agir, que é esse o objeto de suas ações específicas de estudo; mas isso será ou não possível a depender das condições e da qualidade dos processos pedagógicos aos quais o estudante esteve imerso ao longo de todo o seu percurso de escolarização.

Nesse mesmo sentido e corroborando com essas ideias, Leontiev (2021, p. 228) explica que até a adolescência os motivos, que sempre estão subordinados às condições de vida da pessoa e às suas relações objetivas, têm um caráter espontâneo, não consciente, como segue exposto:

O desenvolvimento e multiplicação dessas subordinações, especiais por sua natureza, que surgem apenas no contexto de vida da pessoa em sociedade, ocupam um período prolongado, que pode ser chamado *de etapa espontânea, não dirigido pela autoconsciência, da personalidade em formação. Nessa etapa, que se estende até a adolescência*, o processo de formação da personalidade, contudo, não termina, ele apenas prepara o nascimento da personalidade consciente de si. (grifo nosso)

Assim, entendemos que não devemos, no âmbito do Ensino Fundamental I, nos guiarmos por uma constante expectativa de que o aluno esteja engajado em uma Atividade de Estudo por um interesse explícito e consciente pelo conhecimento teórico, mas sim, devemos guiarmo-nos por uma busca contínua de que no interior das tarefas de estudo, tal conhecimento passe a ser o motivo das ações específicas de estudo, que podem estar presentes nas relações que se estabelecem com outros motivos. Considerando, ainda, as indicações de Leontiev (2021, p. 228), lembramos que as forças motoras da ação do indivíduo estão nas ações objetivas que realiza e na comunicação, nas quais estão engendradas as motivações e a subordinação dessas, a depender das “[...] relações objetivas que se revelam para o sujeito, nas quais ele se engaja”.

Assim, destacamos as relações com o professor e entre os estudantes e as condições objetivas das tarefas, que determinam os contextos e formas dessas relações, como condições objetivas fundamentais que engendram os motivos educativo-cognitivos, ou seja, nas condições objetivas da tarefa definidas pelo professor, o aluno pode ser levado ao engajamento ao estudo, como atividade humana específica, pela realização de ações dirigidas ao objeto específico dessa atividade, que é o conhecimento teórico e isso é condição para que o estudante tome consciência do objeto, como nos explica Leontiev (2021), para quem essa garantia é mais importante do que os interesses, inclinações e emoções do indivíduo. Assim, o estudante estará em atividade de estudo, quando o conteúdo teórico ocupar o lugar de motivo-objeto de sua atividade, mesmo que não tenha consciência inicial disso e que seus interesses pelo conteúdo teórico não estejam dados *a priori*:

Isto não depende sequer dos interesses, inclinações e emoções do sujeito perceptor; **se determina pelo lugar que esse conteúdo tem na estrutura da atividade do homem**: só se faz consciente no momento em que o conteúdo aparece para o sujeito como objeto para o qual está orientada diretamente uma ou outra ação sua. Dito de outro modo, para que seja consciente o conteúdo percebido é preciso que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de fim imediato da ação e, deste modo, correspondente com o motivo dessa atividade. Este princípio é válido para a atividade externa e interna, a prática e a teórica. (LEONTIEV, 1978, p. 193, tradução nossa, grifo nosso).

A polimotivação do estudo como atividade humana, que temos abordado no decorrer de nossas formulações, ocorre em relação com a presença de sentidos diversos. Os motivos principais, de acordo com Leontiev (2017, p. 51), vão se alterando à medida que o desenvolvimento do estudante avança, pois, “[...] nas distintas etapas do desenvolvimento da personalidade, podem aparecer como principais motivos diferentes”. O autor explica:

Por exemplo, se, para muitos estudantes, ao entrarem na escola, o motivo principal para o estudo é sua situação, ou seja, a idade, que leva cada um deles a ser um estudante, posteriormente, o motivo principal para cada um pode ser outro, por exemplo, o lugar que eles ocupam na coletividade estudantil e, em outro período ainda mais avançado, a preparação para a profissão futura. (LEONTIEV, 2017, p. 51).

Sobre esse processo de alteração nos motivos principais, de acordo com os autores aos quais temos nos reportado, nas séries iniciais, destaca-se o valor dos motivos que decorrem dos jogos de papéis, dos elementos lúdicos que se apresentam na forma de introdução da tarefa e das ações e do reconhecimento social do papel de estudante. Com o avanço da

escolaridade, progressivamente, o caráter coletivo passa a ganhar destaque, voltando-se ao interesse dos estudantes para a realização de tarefas cooperadas e coletivas.

Ao tratar das dificuldades nesse processo inicial de formação da Atividade de Estudo, Leontiev (1978, p 198-199) chama a atenção para a importância da atuação diretiva do professor, que apresenta o objeto para o aluno e indica a importância da produção de formas para que isso aconteça para além das explicações orais do professor. De acordo com o nosso entendimento e considerando o que vimos expondo, essas formas referem-se à organização eficaz pelo professor das ações do aluno que estarão contidas nas tarefas. Essa organização, de acordo com o autor, tem como “[...] sua finalidade servir de apoio externo às ações internas que a criança efetua sob a direção do professor durante o processo de assimilação dos conhecimentos” (LEONTIEV, 1978, p. 201, tradução nossa).

Nesse mesmo contexto, Leontiev, ao utilizar um exemplo⁵⁴ de apresentação de um material didático aos alunos, relata que a atenção deles se voltou para aspectos que não tinham qualquer relação com o conteúdo que se pretendia ensinar e afirma que “é o professor que dirige os alunos, lhes expõe as finalidades da aprendizagem e desse modo trata de organizar a sua atividade em outra direção” (LEONTIEV, 1978, p. 202, tradução nossa). Nesse contexto, achamos importante ressaltar que a atuação sistemática diretiva, de ensino, por parte do professor é fundamental não apenas na preparação de tarefas eficazes de estudo, mas também na condução delas, no direcionamento dos alunos durante a sua realização.

Sobre isso, Asbahr (2018, p. 141) ressalta que, “no início do processo de escolarização, as crianças chegam interessadas na escola e querem fazer as coisas que o professor solicita”. A autora explica que se trata de uma motivação que “[...] está ligada à figura do professor e, ainda na transição do jogo para o estudo, as atividades escolares aproximam-se do jogo: a criança imita o que adulto faz ou pede, quer fazer coisas sérias, quer fazer ‘coisas de escola’ ou ‘coisas de adulto’”.

Leontiev (2017, p. 54), ao tratar desse processo inicial de formação dos motivos de estudo, também afirma que “a maioria das crianças, ao ingressar na escola, quer estudar” e destaca que essa motivação tem relação com a valorização social que a obrigatoriedade do estudo e da execução das tarefas escolares carrega. O autor sublinha que nos anos iniciais, ainda não há um “interesse especial pelo conteúdo da aula e das matérias que estudam”.

⁵⁴ Descreve uma situação na qual lâminas deveriam ser utilizadas para trabalhar números e operações com quantidades até dez. Para chamar a atenção dos alunos, o tema escolhido foi a guerra que estava ocorrendo e foram distribuídos na lâmina tanques e canhões antiaéreos. De fato, o material chamou a atenção dos alunos, mas apenas por seu tema e não pelo conteúdo que se pretendia ensinar, que eram as quantidades e as relações entre elas. Desta forma, o objeto para o qual se dirigia a atenção do aluno não era o objeto teórico que se pretendia ensinar.

De acordo com o que temos apresentado, as alterações nos interesses dos estudantes são produzidas pela atuação do professor que “paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar” (ASBAHR, 2018, p. 140). Assim, no decorrer do processo de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo, ainda no Ensino Fundamental I, os motivos começam a se alterar; pois, a partir do terceiro ano, de acordo com Asbahr (2018), a motivação social advinda do professor diminui e aumenta o papel do grupo de amigos no processo de desenvolvimento e formação dos motivos.

As tarefas de estudo planejadas, propostas e conduzidas pelo professor devem, de acordo com o que temos exposto, possibilitar aos alunos situações nas quais sejam requeridos os conhecimentos teóricos, que ao se tornarem “[...] motivos das ações de estudo incentivam os alunos a assimilar os modos de reprodução dos conhecimentos teóricos” (DAVIDOV, 2019, p. 220), quando, por exemplo, para “descobrir” os interessantes conteúdos que compõem os textos de um livro, precisarão da leitura; para comunicarem-se com alguém por meio da escrita ou registrar algo como o auxílio à memória, precisarão saber escrever corretamente; para organizar um espaço para um jogo ou um canteiro para o plantio no cultivo de uma horta, poderão precisar de conhecimentos específicos da matemática ou das ciências naturais.

Realçamos que, embora a aplicação prática imediata não possa ser nosso critério para a seleção de conteúdos e das formas de ensino, ela pode servir, em determinados momentos, à formação de motivos educativo-cognitivos. A aplicação prática de um conhecimento em processo de apropriação pode oferecer ao estudante da idade escolar, em especial nas séries iniciais, condições para o reconhecimento da necessidade do conhecimento teórico, requerido àquela tarefa prática específica, que nesse contexto, torna-se o objeto de sua atividade, o motivo de suas ações. São situações práticas que podem apelar, como nos indica Davidov no excerto a seguir, à forma intuitiva pela qual a criança capta o valor do saber:

A forma intuitiva como a criança capta o valor do saber, deve ser respaldada e desenvolvida desde os primeiros passos da aprendizagem escolar, *por meio da demonstração de manifestações inesperadas, atraentes e interessantes da matemática, da gramática e das outras disciplinas*. Isso permite formar nas crianças, naturalmente, interesses cognitivos, tendo como base a Atividade de Estudo. (DAVIDOV, 2019, p. 178, grifo nosso)

Complementando os exemplos que já apresentamos, destacamos que essas manifestações inesperadas, atraentes e interessantes, podem chegar aos alunos por meio de um livro ou de um texto divertido com formas ou temas que atraíam a atenção; com

conteúdos contidos em jogos ou brincadeiras; em tarefas com conteúdo desafiador nas diferentes áreas do conhecimento; em tarefas compostas por ações de resolução coletiva ou em determinadas tarefas práticas (como o manejo de uma horta, que já citamos, que demandará conhecimentos das ciências da natureza, da matemática, entre outros), a produção de uma receita, a produção coletiva de um jornal ou de um livro ou o planejamento coletivo de uma ação de intervenção na comunidade. São manifestações que, no plano imediato, promovem o engajamento do estudante na tarefa em função de motivos estímulos, mas que se relacionam diretamente com motivos educativo-cognitivos, pois demandam o conhecimento teórico para as execuções das ações, desde que isto seja uma exigência dada pelas condições internas das tarefas intencionalmente propostas pelo professor..

Realçamos que esse caráter prático contido nos exemplos, que pode servir como motivo para o engajamento do aluno, não é condição para que o aluno trave uma relação ativa com o conhecimento, uma vez que isso pode ocorrer a partir da interação de motivos de ordens diversas, desde que, nas condições internas da tarefa, seja orientado a assumir subjetivamente a necessidade de solucionar de forma teórica as ações da tarefa.

Assim, destacamos que a Atividade de Estudo pode ter como ponto de partida ou conter ações práticas cotidianas, mas isso não é condição para que ocorra; pois, tendo como seu ponto de partida, seu desenvolvimento e ponto de chegada o desenvolvimento do psiquismo, tratar-se-á da realização de tarefas cognitivas, que tenham como conteúdo o conhecimento teórico e que levem o indivíduo a pensar teoricamente, a alcançar uma compreensão teórica da realidade. Assim, concordando com as ideias de Libâneo, lembramos que, em se tratando da Atividade de Estudo, não se refere à defesa do “aprender fazendo”:

Mas não se trata do "aprender fazendo". Se for enfatizado apenas o caráter concreto da experiência da criança, pouco se conseguirá em termos de desenvolvimento mental. Na expressão de Lipman (1997, p. 73), comentando Davydov, as crianças ficam subnutridas conceitualmente. Com efeito, segundo Davydov (1988c, p. 21), "aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos, ações teóricas (ou substanciais)", ou seja, se o ensino nutre a criança somente de conhecimentos empíricos, ela só poderá realizar ações empíricas, sem influir substancialmente no seu desenvolvimento intelectual. (LIBÂNEO, 2004, p. 20).

Nesse sentido, sublinhamos que, embora não devamos desconsiderar a importância de contemplar os interesses que os estudantes já têm, que podem ser contemplados nas formas de apresentação imediatas das tarefas, como recurso de engajamento dos estudantes, sabemos que nem sempre isso será possível, pois, como nos alerta Saviani, o professor deverá garantir

que os conhecimentos sejam adquiridos, “às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição de conteúdos mais ricos” (SAVIANI, 2008, p. 40).

Ademais, como nos explica Leontiev (2017, p. 61), as exigências dos adultos da família ou da escola, que se relacionam, ainda, à importância social da educação escolar, compõem os motivos formadores de sentido de estudo, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, não será exatamente um problema o fato de que o estudante venha a realizar uma tarefa apenas pela intenção de atender a uma exigência do professor ou pela obrigatoriedade de realização das tarefas escolares, impostas no contexto de seu novo papel social, qual seja, o de estudante.

Destarte, sublinhamos que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, os alunos devem ser entendidos como sínteses de múltiplas determinações ou seja, como indivíduos concretos, conforme explica Saviani,

[...] a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade na diversidade, “uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. **Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha.** Essa ideia não corresponde à realidade humana. (SAVIANI, 2015b, p. 79, grifo nosso).

Nesse sentido, o autor ressalta que nem sempre os interesses imediatos do estudante coincidirão com seus interesses concretos, afirmando a importância “[...] de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto” e nesse contexto devemos compreender:

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento.

E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI,, 2015b, p. 80).

A partir das relações teóricas que temos estabelecido no decurso de nosso texto sobre a formação dos motivos educativo-cognitivos, como momento de síntese das formulações que temos apresentado, trazemos o seguinte exemplo: o estudante não inicia uma tarefa elaborada pelo professor para que aprenda a medir com a régua (como parte de um processo complexo de assimilação de conhecimentos matemáticos específicos), tendo como motivo aprender a medir com a régua. Mas, nas condições de execução da tarefa, deverá ser levado a perceber a necessidade desse conhecimento, que passa a ser o objeto de sua atividade interna. A necessidade de saber medir, para a realização das ações propostas, faz com que o estudante trave uma relação psíquica ativa com o conhecimento, ao se ocupar dos processos de análise e síntese requeridos à sua assimilação, que integram as ações da tarefa e cuja solução teórica se torna o centro psicológico da atividade do estudante (REPKIN, 2019, p.357).

Nesse sentido, o estudante é colocado pelo professor em Atividade de Estudo, à medida que é orientado à realização de ações específicas de estudo, as quais se dirigem ao objeto específico da Atividade de Estudo, no caso, o conhecimento teórico, um motivo educativo-cognitivo. Esse processo ocorre por uma ação docente intencional, pela qual os motivos do estudante podem ser transformados e requalificados por meio das condições da tarefa de estudo. Esse processo **pode (possibilidade)** estar contido em condições que levem o aluno a se engajar na tarefa por interesses que já tem, como por exemplo o processo de medição com instrumentos pode compor uma ação prática de plantio ou a preparação de uma brincadeira (esta é uma possibilidade, e não, uma condição). Entretanto, mesmo que as condições externas da tarefa ou de suas ações não contemplem interesses que o aluno já tem e que ele se engaje nela apenas para atender às exigências do professor (o que como temos visto, configura um motivo comum nos anos iniciais da educação escolar), as condições internas da tarefa em associação com a condução do professor **devem (obrigatoriedade)** levar o estudante a travar uma relação ativa com o conhecimento teórico, à medida que ele for apresentado ao aluno, que o assumirá como necessidade para a consecução da tarefa, uma vez que a sua assimilação está engendrada nas ações que compõem a tarefa.

A partir da ocorrência regular de processos como esse que descrevemos no parágrafo anterior e no qual sintetizamos o processo de formação dos motivos educativo-cognitivos na idade escolar, pode ocorrer a formação de novas necessidades superiores de caráter social, que passam a poder existir para o indivíduo à medida que novos objetos culturais artísticos, científicos e filosóficos são acessados. Tratamos aqui de um processo de requalificação das

necessidades que se relaciona com os novos objetos culturais acessados, como tentamos explicar: os indivíduos podem satisfazer as suas necessidades de comunicação de diversas formas, por exemplo, por meio da comunicação gestual ou oral, mas só poderão satisfazer a sua necessidade de comunicação por meio da escrita, depois que acessarem essa possibilidade por meio da educação escolar, assim como só satisfarão a sua necessidade de lazer, de entreterem-se, com a literatura, após acessarem esse objeto, de modo regular, no decurso de escolarização.

Desse processo de produção de necessidades, que compreendemos como um processo de catarse (enquanto transformação do indivíduo, que passa a ter uma relação requalificada com a realidade objetiva), objetividade e subjetividade, individual e coletivo, quantidade e qualidade estão presentes, em um constante movimento, como unidades de contrários. Destarte, a catarse do indivíduo está implicada na apropriação, na assunção subjetiva das necessidades humano-genéricas objetivas produzidas historicamente pelo coletivo dos homens, que ocorre num contexto de regularidade das ações com os produtos da cultura em processo de assimilação; pois, como assevera Leontiev (2017, p. 42), “a repetição das necessidades é uma condição importante para sua forma e seu desenvolvimento” e “somente quando se repetem enriquecem o conteúdo das necessidades”.

Nesse sentido, usamos como exemplo a literatura, que é uma objetivação humana à qual, de modo geral, na realidade social concreta da atualidade, os indivíduos da classe trabalhadora só têm acesso por meio da educação escolar. Para que a literatura se torne uma necessidade do indivíduo, faz-se necessária uma atuação intencional da escola que lhe disponibiliza esse objeto e faz com que, em se tratando da idade escolar, nos contextos das tarefas de estudo, haja um contato regular com o objeto, no qual seja possível vivenciar os aspectos que tornam essa atividade interessante (aspectos como as possibilidades de prazer e entretenimento, de descobertas, de satisfação às curiosidades, de acesso a novos conhecimentos, por exemplo) até que ela torne-se necessária ao indivíduo. Para que esses aspectos sejam percebidos, *o contato com esse objeto necessita de uma regularidade (quantidade)*, pois não ocorrerá em poucas situações de contato. Essa regularidade é condição para a produção da necessidade, que por sua vez, impacta na qualificação das atividades do indivíduo e na qualificação de seu psiquismo e, nesse sentido, destacamos as relações entre qualidade e quantidade.

Ademais, deve-se atentar à qualidade dos objetos e das formas nas quais esse contato ocorre para que se desenvolva o interesse do indivíduo (não serão, portanto, quaisquer formas de literatura, nem quaisquer formas de acesso à essa literatura). Para além disso, a atividade

humana só ocorre em determinadas condições materiais concretas e a depender delas e, nesse contexto, cabe à educação escolar, dentro de seus limites de atuação, a produção das condições elementares concretas para que essa atividade, que tem a literatura como objeto possa ocorrer, que envolvem a própria oferta do acesso ao objeto, mas também, dadas as suas especificidades, assentam-se nos processos de alfabetização. A necessidade apropriada pelo indivíduo de acesso à literatura e a realização por ele dessa atividade tem impactos sobre o desenvolvimento do seu psiquismo, havendo, assim, uma transformação no próprio indivíduo que agora tem “para si”⁵⁵ uma nova necessidade humano-genérica. Logo, por meio da educação escolar, a necessidade de literatura (que pode vir sendo construída desde a educação infantil), objetivada nas relações sociais, pode se tornar uma necessidade subjetiva do indivíduo.

No entanto, não podemos incidir no equívoco de uma interpretação determinista desses processos: o fato de acessarem novos objetos culturais não coincide de forma imediata com a produção automática de novas necessidades nos indivíduos. Esses processos ocorrem em determinadas condições materiais concretas de vida dos indivíduos, que estão determinadas pelas relações sociais nas quais esses processos estão engendrados. Assim, ainda que a educação escolar produza no indivíduo a necessidade de literatura, pela constituição de novos sentidos, ela só se tornará objeto de sua atividade de entretenimento, se existirem condições materiais concretas para fazê-lo, como por exemplo, condições de trabalho que lhe permitam o tempo para o ócio, assim como, condições para o acesso aos materiais necessários, aos livros ou suportes nos quais os textos literários estarão fixados. Destarte, realçamos que são as condições concretas de existência do indivíduo que, para além de constituírem a produção de novos sentidos, indicarão se o objeto da cultura acessado na educação escolar poderá, efetivamente, tornar-se o estímulo efetivo de suas atividades.

São essas condições sociais concretas a base para as relações que temos desvelado entre necessidades, motivos e sentidos, buscando superar análises subjetivistas. Motivos e necessidades são elementos que integram a atividade humana, tomada como construção humano-genérica-histórica, cuja apropriação é condição de humanização dos indivíduos. Assim, antes de existirem no indivíduo, as necessidades e os objetos de sua satisfação existem fora dele e podem, pelos processos educativos, passar a compor a sua existência individual. A sociedade produz a atividade humana e, portanto, as necessidades e motivos que compõem

⁵⁵ Em si e para si: de acordo com Duarte (2016, p. 146), “o ser em si caracteriza a genericidade que se efetiva de forma espontânea – não sendo ela mesma um problema que se ponha à consciência dos indivíduos – e na qual o ser para si caracteriza a ascensão da genericidade ao nível da relação consciente.

essas atividades são supra individuais: não estão localizados apenas na pessoa ou na situação, mas configuram modos de relação com o mundo. Assim, os objetos específicos da Atividade de Estudo, quais sejam, os conhecimentos teóricos, integram modos específicos de relação com a realidade, que pertencendo ao conjunto dos homens, podem passar a compor e mediar as relações dos indivíduos.

3.4 O estudo como *atividade* II: as relações entre diretividade, cooperação e o caráter coletivo da atividade de Estudo, no âmbito das tarefas de estudo

Para as análises do **estudo como atividade** objetivando a elaboração de proposições para o planejamento do estudo na idade escolar, faz-se necessário que levemos em consideração o fato de que toda atividade humana tem em si um caráter coletivo, sendo que toda atividade individual, existe primeiramente na forma de atividade coletiva. Essa atividade coletiva, passa a ser individual quando é interiorizada pelo indivíduo, como nos adverte Davidov:

Tem-se afirmado várias vezes que a atividade individual não pode existir a não ser que tenha se originado de uma atividade coletiva. Entretanto, podemos observar alguns tipos de atividade coletiva onde há demonstração de atividade individual. E essa é uma estrutura abstrata. Isso é verdade, devemos ressaltar que qualquer atividade individual se inicia na atividade coletiva. Porém, para definir a unidade da atividade consciente é importante traduzir o conceito de interiorização. Esse conceito permite acompanhar a transformação da atividade coletiva em atividade individual. Dessa forma, pode-se definir um objetivo científico e multidisciplinar a ser realizado. (DAVIDOV, 2019, p. 299)

Assim, o próprio objeto da Atividade de Estudo, qual seja, o conhecimento teórico, como resultado da atividade humana, existe como resultado do trabalho coletivo, cuja assimilação também ocorre em processos coletivos, cooperados, em colaboração, pois como asseveram Davidov e Márkova:

A própria assimilação de conhecimentos possui em seu íntimo a relação e colaboração com o outro, seja por meio da comunicação entre pessoas, seja por meio da comunicação com o gênero humano expresso em ideias fixadas nos instrumentos da cultura. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987).

Isto posto, destacamos a compreensão que nos é apresentada por Davidov (2019, p. 298) de que “a unidade da atividade consciente é composta pelo caráter coletivo da prática da atividade por um sujeito ou grupo” e, portanto, o estudo como atividade coletiva é praticado

pelo sujeito coletivo. A assimilação do conhecimento teórico, que ocorre na Atividade de Estudo, é assim um processo de interiorização, que de acordo com Davidov (2019, p. 298) corresponde à “transformação da ação coletiva executada pelo sujeito coletivo para a ação individual executada pelo sujeito individual”. Acerca desse processo Davydov ([s.d.], p. 13), explica ainda que:

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa. Graças ao processo de interiorização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma particularidade importante da atividade humana externa e interna é seu caráter objetual, já que durante o processo de satisfazer suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma a esfera objetual da sua vida.

Essas asserções nas quais se afirma e se justifica o caráter coletivo da Atividade de Estudo nos possibilitam entender a importância de que as tarefas de estudo estejam engendradas em formas cooperadas e colaborativas de realização. Isto posto, destacamos que a realização coletiva das tarefas é condição para o desenvolvimento e complexificação da própria Atividade de Estudo, como nos explicam Davidov e Slobóchikov (1991, p. 142), ao afirmarem que “[...] na realização sistemática da atividade de estudo coletiva, nos escolares de menor idade se formam as bases do pensamento teórico e a capacidade para cooperar, importantíssimas para o desenvolvimento ulterior”. Essa afirmação nos remete, ainda, ao entendimento de que a capacidade de cooperar é ao mesmo tempo condição e resultado da Atividade de Estudo. Ou seja, ao mesmo tempo em que a cooperação é condição para a execução qualificada e para o desenvolvimento da Atividade de Estudo, é nela que o estudante encontra possibilidades para o desenvolvimento das capacidades vinculadas à cooperação, conforme explicam os autores:

Neste nível de ensino se forma nas crianças a capacidade de cooperar na atividade conjunta de estudo, artística, desportiva e social-organizativa. A criança pode por suas ações em acordo com as ações e finalidades dos outros, levar em conta o desejo do companheiro, subordinar-se à norma do grupo durante a distribuição das obrigações. Na realização sistemática da **atividade de estudo coletiva**, nos escolares de menor idade se formam as bases do pensamento teórico e a capacidade para cooperar, importantíssimas para o desenvolvimento ulterior. (DAVÍDOV; SLOBÓCHIKOV, 1991, p. 143).

Quando pensamos no caráter coletivo da Atividade de Estudo no âmbito da constituição de uma educação escolar que vise ao socialismo somos levados à consideração de questões que no âmbito mais geral, referem-se ao desenvolvimento de uma prática pedagógica permeada por modelos alternativos de sociabilidade, que extrapolem as salas de aula, com a existência de práticas de cooperação e colaboração que possam servir de referências para as crianças. Pode-se pensar assim, nas relações no interior da escola entre adultos e adultos, adultos e crianças, assim como nas possibilidades de organização do trabalho com colegiados, assembléias escolares e conselhos, por exemplo.

Nesse sentido, lembramos que visando à formação da capacidade de autogestão, Davidov e Slobóchikov (1991, p. 122) defendem a “democratização de toda a vida da escola com a humanização do ensino e a humanização da educação dos escolares” e a “inclusão do povo na administração da escola e a incorporação simultânea dos processos de autodireção e autodesenvolvimento desta”. Abordam, ainda, a necessidade de “formação de modelos de atividade conjunta de alunos, pedagogos e organizadores do ensino”.

Ao falar das características que deve ter a “nova pedagogia”, os autores defendem a autogestão da escola e a criatividade necessária ao trabalho do professor, acerca do que advertem: “o trabalho dos professores deve ser exclusivamente criativo” (DAVIDOV; SLOBÓCHIKOV, p. 122, grifo nosso) afirmam que a escola deve ser tomada como instituição sociocultural de formação “do homem no homem, [...] capaz de criar novas formas de vida social, novas estruturas, tipos de atividade e valores sociais” (p. 122). Nesse mesmo sentido, ao tratar de questões vinculadas à gestão da escola, na perspectiva histórico-crítica, Santos (2019) recorre a Paro, que explica:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 1992, p. 262).

Embora, como indicamos acima, existam muitas questões mais gerais e também importantes acerca do caráter coletivo da educação escolar, nos ateremos em nosso texto à abordagem das questões mais específicas, no âmbito da tarefa de estudo, como indicamos no título desse item, que não se isola desses aspectos mais gerais e, ao contrário disso, ocorre em um contexto de influência recíproca. Nesse sentido, o caráter coletivo e a cooperação serão compreendidos aqui como implicações às formas das tarefas, que têm relações com os

motivos estímulos, que levam o estudante a se engajar em uma atividade escolar, que será transformada em Atividade de Estudo.

Ademais, recuperando a afirmação que fizemos de que a as questões mais específicas, no âmbito das tarefas de estudo e as mais gerais da escola, como por exemplo, a organização de assembleias escolares têm influência recíproca, defendemos a ideia de que as aprendizagens de habilidades e capacidades vinculadas à cooperação e ao caráter coletivo que devem ocorrer por meio das tarefas, podem qualificar a participação dos alunos nas ações mais gerais da escola (a exemplo das assembleias escolares), assim como, o processo inverso também é verdadeiro.

A criança não começa a estudar sabendo planejar, refletir, tomar decisões e desenvolver ações de forma coletiva para a realização eficaz da Atividade de Estudo. A complexificação das formas, possibilidades e alcances da cooperação precisam ser experimentadas pela criança e a educação escolar é um espaço potente para isso. Nesse sentido, a auto-organização, como “vir-a-ser”, que de acordo com Pistrak (2011 apud ASBAHR, 2018, p. 144), ajuda a desenvolver nas crianças o “hábito de viver e de trabalhar em coletivo”, tão caro a uma pedagogia socialista, é uma possibilidade que deve ser experimentada pela criança e cujas estratégias e alcances precisam ser aprendidos e, portanto, ensinados. De acordo com o nosso entendimento, tal concretização pode se efetivar a partir do desenvolvimento advindo do processo de formação da Atividade de Estudo, pela realização das tarefas de estudo, a depender das formas como são planejadas e apresentadas aos alunos, no decorrer do Ensino Fundamental I.

Ao tratar de uma formação dos indivíduos, por meio da educação escolar, que atendesse às exigências do período revolucionário, Pistrak (2019, p. 121) afirma a necessidade de desenvolver nos estudantes: “[...] três coisas básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar coletivamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa”. O autor (idem) explica que a “a habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo” (p. 121) e que essa é uma tarefa da educação escolar, o autor destaca a necessidade de subordinação à direção como condição para o desenvolvimento da autodireção.

Isto posto, destacamos, em acordo com o autor, a defesa da diretividade como condição para o desenvolvimento das capacidades vinculadas à cooperação, que, por sua vez, podem se desenvolver na Atividade de Estudo. Se temos entendido que é na tarefa que as habilidades e capacidades de cooperação e auto-organização podem ser complexificadas, desenvolvidas, qualificadas, devemos ressaltar a importância da atuação do professor, de seu

papel diretivo. É ele quem as planeja, que lhes atribui possibilidades de interação e cooperação em sua realização, assim como, é quem conduz os processos de realização coletiva, conduzindo processos coletivos nos quais toda a sala trabalha junto ou nos quais a tarefa é realizada por pequenos grupos. Também é o professor que apresenta aos alunos estratégias, formas e procedimentos para o estudo cooperado e que assegura que essas formas se complexifiquem no decorrer do percurso de escolarização.

É, assim, sob a direção do adulto e na atividade conjunta com ele e com outros estudantes, que as habilidades e capacidades de cooperação se formam no estudante, sendo apropriadas por ele, como nos indica Davidov:

A característica essencial da apropriação das capacidades é que a criança a realiza somente na vida conjunta com os adultos, na comunicação com eles e sob sua direção e, também, na atividade conjunta com outras crianças. (DAVYDOV, [s.d.], p. 57).

Lembramos que, de acordo com as elaborações de Elkonin e Davidov, que já expusemos em momentos anteriores de nosso trabalho, nas séries iniciais, as ações que compõem a tarefas são realizadas pela direção sistemática do professor. Assim, nos momentos iniciais do processo de formação da Atividade de Estudo, o caráter coletivo e cooperado se expressa, portanto, de forma principal (mas, não exclusiva) nas interações entre o professor e o estudante e entre professor e o coletivo da sala. Destacamos, nesse sentido, que o fato do professor dirigir e conduzir, na medida em que os estudantes não podem ter uma visão de totalidade do processo educativo, não elimina o caráter coletivo e cooperado da atividade.

No período intermediário do Ensino Fundamental I, o papel do grupo, do coletivo, passa a ter maior importância para o estudante e essa importância aumenta gradualmente ao passo que a adolescência se aproxima, passando a direção sistemática do professor a ocorrer de outras formas, mas, mantendo-se nos mesmos patamares de importância que teve nos períodos anteriores. Asbahr nos lembra que a “motivação social advinda do professor diminui no decorrer da escolarização, mas aumenta o papel do grupo de amigos no processo de desenvolvimento e formação dos motivos”. Nesse sentido, as possibilidades de autonomia do aluno na realização das tarefas também devem sofrer um aumento gradual e as ações coletivas e cooperadas entre estudantes vão passando a precisar cada vez menos da direção sistemática do professor. A atuação diretiva do professor é corroborada por Asbahr (2018, p. 140), que afirma: “no processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele que organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação”. As nossas asserções sobre o desenvolvimento progressivo da

autonomia também convergem com as ideias da autora que afirma que: “o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar” (p. 140).

Isto posto, destacamos que, nesse processo, nos contextos de realização coletiva, a tarefa pode ser conduzida pelo professor com toda a sala ou ocorrer no âmbito de pequenos grupos. Acerca disso, Jantos (2022, p. 189) afirma que entre os tipos possíveis de atividade de estudo conjunta de alunos inclui-se a cooperação ou a solução conjunta, grupal de problemas. Isto posto, lembramos que o trabalho em grupos precisa ser planejado, ensinado, orientado e monitorado pelo professor. Apenas colocá-los sentados juntos não é suficiente, os estudantes precisam saber trabalhar em grupo: conseguir revezar, dividir e compartilhar as tarefas; saber falar e ouvir no momento adequado; conhecer estratégias para o alcance do consenso, quando esse for requerido em processos de tomada de decisões e compreender e saber ocupar diferentes posições dentro de um grupo, dentre outras habilidades. Assim, saber trabalhar em contextos cooperados e colaborativos na Atividade de estudo, também está condicionado ao ensino que ocorre na escola da idade escolar, numa perspectiva de curtidura.

Nesse sentido, realçamos que os resultados da pesquisa realizada por Jantos⁵⁶ sobre a colaboração na Atividade de Estudo também apontam para a “importância do domínio prévio do modo da atividade conjunta” e que a formação de uma nova atitude em relação à atividade conjunta evidencia o surgimento de neoformações psíquicas (JANTOS, 2022, p. 194). Esse domínio prévio refere-se ao processo de formação das capacidades necessárias ao trabalho cooperado.

Entendemos que esse processo necessário de “formação da atividade conjunta dos alunos” (JANTOS, 2022, p. 200) refere-se à importância do percurso de complexificação gradual das habilidades e capacidades no âmbito da coletividade e cooperação, que dependem de uma atuação diretiva, sistemática e intencional do professor e aponta para a existência de uma complexificação que deve ir ocorrendo progressivamente, no decurso do Ensino Fundamental I, em função das especificidades dos períodos inicial, intermediário e final, em um processo de formação e curtidura, no qual:

1. A realização das tarefas de forma coletiva e cooperada é conduzida pelo professor, principalmente, em contextos coletivos mais gerais, com toda a sala;

⁵⁶ O autor, em um texto que integra o livro Teoria da Atividade de estudo - contribuições do grupo de Berlim, aborda um experimento realizado com alunos de 9º ano e pelo qual se chegou à conclusão de que “a solução conjunta dos problemas é mais eficaz que a individual” (JANTOS, 2022, p. 192), pois constatou-se que “a troca de informações no caso da atividade conjunta favoreceu a superação das dificuldades e garantiu a identificação mais rápida da estrutura objetiva dos problemas” (JANTOS, 2022, p. 193) e “a colaboração também aumentou a produtividade individual dos alunos com baixos níveis intelectuais” (p. 193).

2. Aos poucos, mas desde o princípio, passa a ocorrer em pequenos grupos organizados, auxiliados e supervisionados por ele, que é quem, ainda, direciona as ações por meio das condições específicas impostas pela tarefa, que podem ser complementadas por roteiros que indiquem diferentes estratégias de planejamento, reflexão e tomadas de decisão coletivas;
3. Passa, então, a poder ocorrer no âmbito de grupos organizados pelos próprios alunos nos quais as estratégias aprendidas podem ser aplicadas e testadas. Aqui, lembramos que a pesquisa experimental realizada por Jantos (2022, p. 200) com turmas de 9º ano levou à compreensão de que os próprios membros do grupo devem determinar suas funções;
4. Pode-se chegar, assim, ao alcance das máximas possibilidades de auto-organização dos estudantes, no âmbito de realização das Atividades de Estudo o que entendemos que ainda não ocorrerá no Ensino Fundamental I.

As formas e estratégias de auto-organização, assim como as diferentes possibilidades de organização social são objetivações humanas e precisam ser conhecidas pelos indivíduos, para que sejam tomadas por eles como possibilidades e assumidas como necessidades e, nesse sentido, da garantia que as tarefas de estudo tenham um caráter coletivo e cooperado, pode decorrer a formação de novas necessidades que apontem para o desenvolvimento do desejo pela busca de novas formas de sociabilidade. Acerca das relações entre as necessidades individuais e coletivas e da ressonância do coletivo-social na formação da subjetividade individual, Davidov disserta:

Graças à reprodução idealmente determinada das relações sociais, estão representadas na consciência do indivíduo, também idealmente, determinadas necessidades, interesses e posições de outras pessoas envolvidas nestas relações e que inicialmente participaram com ele da atividade coletiva. Como a própria atividade do indivíduo idealmente reproduzida é um objeto específico de sua consciência, ele pode examinar, avaliar e planejar sua atividade, como se suas necessidades, interesses e posições fossem percebidas, por assim dizer, com os olhos de outras pessoas, levando em conta as necessidades, interesses e posições destas. Ou seja, a pessoa começa a atuar como uma pessoa social, ao mesmo tempo em que está atuando também como um representante de determinadas relações sociais particulares. (DAVYDOV, [s.d.], p. 43).

Destarte, à medida que “a atividade consciente do homem está mediatizada pelo coletivo; durante sua realização o homem leva em consideração as posições de outros membros do coletivo” (DAVYDOV, [s.d.], p. 45). Assim, sublinhamos o papel dos adultos da escola na organização das relações dos estudantes, pois a sua atuação deve contribuir para

“educar nas crianças e jovens propriedades da personalidade tais como o coletivismo e a solidariedade, o companheirismo e a civilidade” (DAVÍDOV; SLOBÓCHIKOV, 1991, p.120).

Não temos como escopo de nosso trabalho a defesa da inexistência de momentos de realização individual das tarefas de estudo e de que tudo que é feito na escola pelo estudante deva acontecer em grupos, embora seja essa uma estratégia importante na organização e realização das tarefas de estudo e, para tanto, trazemos as proposições de Jantos (2022, p. 196), cujas pesquisas realizadas apontam para a evidência de que a “alternância entre atividades individuais e coletivas ou conjunta influencia favoravelmente na solução dos problemas” no âmbito da realização das tarefas de estudo. De fato, tratamos aqui, do reconhecimento de que como atividade humana, o estudo tem um caráter coletivo, pois a assimilação ocorre sempre em atividade conjunta, como nos explicam Davidov e Márkova:

Nesse sentido, podemos dizer que a assimilação sempre ocorre, desde sua gênese em atividade conjunta com outra pessoa. Além disso, as atividades conjuntas e a comunicação durante a aprendizagem pode ter um caráter diferente, que varia desde o contato com uma pessoa específica até a comunicação com a humanidade por meio da sua experiência expressa nos instrumentos de trabalho, nas obras científicas e artísticas, nas disciplinas escolares, etc. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019a, p. 198).

Esse caráter coletivo, de atividade conjunta, que não pode ser negado e desconsiderado na prática educativa escolar deve se expressar na interação e cooperação entre professores e estudantes e estudantes e estudantes, na realização das tarefas de estudo, pois como nos indicam Davidov e Márkova (1981, p. 200), “todos os aspectos da atividade de estudo são formados primeiro em uma atividade conjunta com um professor e seu colega de sala”. Essas interações e cooperações entre estudantes, que não prescindem da ação docente e, ao contrário disso, condicionam-se a ela, são, nessa perspectiva, exigências para o desenvolvimento da Atividade de Estudo e vão assumindo de forma gradual, maior importância à medida que os anos de escolarização avançam, podendo ser qualificadas pela assimilação de habilidades e capacidades pelos estudantes que lhes permitam a auto-organização. Nesse sentido, tem potencial de contribuição para que possam vislumbrar novas formas de sociabilidade. Outrossim, como nos explicam Asbahr e Mendonça (2022, p. 198), “o caráter coletivo adquire importância decisiva, ultrapassando inclusive os limites do estudo”.

No âmbito de nossas formulações acerca do caráter coletivo da Atividade de Estudo e da importância do desenvolvimento das capacidades vinculadas à cooperação no interior das tarefas, recorreremos às ideias de Duarte (2016a, p. 27), que afirma: “quanto mais as ações

realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar” Nesse contexto, salientamos a importância de que o planejamento das ações cooperadas e colaborativas no interior das tarefas sirvam, ainda, para desestimular a competitividade e sensibilizar os estudantes no sentido da necessidade da cooperação e da coletividade para a busca de um bem comum. Assim, contribui-se para que a educação escolar deixe de atuar como instrumento de adaptação, já que há o entendimento de que “a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida ‘tal como ela é’” (DUARTE, 2016a, p. 27). Nesse sentido, realçamos a importância da prevalência do desenvolvimento de atividades que incentivem a cooperação, em detrimento da competição.

4 APROFUNDAMENTO DAS ANÁLISES: APRESENTAÇÃO DE NOSSAS SÍNTESES FINAIS

Recuperando a nossa exposição até esse momento, lembramos que na primeira parte do trabalho apresentamos os nexos entre as proposições histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo e a pedagogia histórico-crítica e que, para a compreensão da determinação desses nexos, entendemos ter sido necessário apresentar, de forma breve, as principais formulações sobre a Atividade de Estudo, o que fizemos no primeiro capítulo. Entendemos que esse movimento inicial da pesquisa, no qual contemplamos o referencial teórico e realizamos as primeiras análises, corresponde ao que Pasqualini nomeia de “transição da contemplação para a noção”:

As análises e generalizações empíricas feitas pelo pesquisador constituem o início do processo de produção de conhecimento, como uma transição da contemplação para a noção. Esses dados da contemplação e da noção precisam, então, ser re-trabalhados pelo pensamento humano, cuja busca pela gênese e movimento do fenômeno, entendido como um todo em desenvolvimento, criará condições para a reprodução por este pensamento da concretude do fenômeno em questão. (PASQUALINI, 2010, p. 26).

Feito isso, prosseguimos com as nossa reflexões, o que se configurou em um processo de re-trabalho dos dados da noção e da contemplação, recuperando os nexos delineados para a identificação das categorias a serem tomadas como objeto das novas análises. Desenvolvemos, assim, a análise das múltiplas determinações engendradas nos nexos, neste momento do trabalho, isoladas intencionalmente para o estudo das particularidades, identificadas nas seguintes categorias: as especificidades dos períodos que compõem o Ensino Fundamental I; as tarefas e suas ações específicas (a modelação, as ações de controle e avaliação), a formação e curtidura da autonomia reflexiva e os motivos de estudo; as relações de trânsito e transformação entre ações e operações e o caráter coletivo e cooperativo do estudo como atividade humana específica.

Nessas categorias – as quais consistem em elementos que em suas relações e, portanto, como processo e movimento devem ser consideradas na organização didático-pedagógica do estudo como atividade principal da idade escolar – estão engendrados os nexos já evidenciados e desenvolvidos, como explicamos com alguns exemplos:

- A necessária **ausência de neutralidade** no trato com o conhecimento, **que tem relação com as bases político-ideológicas das teorias em pauta**, fica evidenciada

quando dissertamos sobre as bases para a formulação das tarefas de estudo, nos apontamentos sobre as formações dos motivos educativo-cognitivos e nas proposições sobre o caráter coletivo da Atividade de Estudo;

- **O caráter problemático do conhecimento teórico** – que está engendrado na **natureza teórica do conhecimento** e serve à formação do pensamento teórico – é a base para a elaboração das tarefas, uma vez que é a referência para **a sistematização lógica dos conhecimentos** e relaciona-se com as ações de modelação, enquanto momento de análise e síntese teórica importante à apreensão pelo estudante das relações essenciais do conhecimento em estudo;
- Da natureza teórica do conhecimento a ser transmitido – por meio da execução, pelo estudante, **das ações específicas das tarefas**, organizadas com vistas à assimilação pela exposição (da ascensão do abstrato ao concreto) – decorre a impossibilidade de assumir a **coincidência entre ensino e pesquisa**;
- Em todas os elementos analisados realçamos um apelo à **diretividade do ensino como condição para o autodesenvolvimento**, que converge para uma **negação do espontaneísmo** tão comum nos métodos novos, ao mesmo tempo em que evidenciamos que, nas proposições acerca do ensino para o desenvolvimento do estudo, tomado como atividade em sua acepção de base marxista, não há convergência para as formas tradicionais de ensino, o que se identifica com o **posicionamento crítico sobre os métodos tradicionais de ensino – crítica ao verbalismo e ao ensino entendido como apresentação dos conteúdos**.

Desse trabalho de análise, que também foi um trabalho de produção de sínteses parciais, as quais indicam exigências e possibilidades no que se refere à organização dos processos de ensino da escola da idade escolar, em uma perspectiva histórico-crítica, produzimos nova síntese, mais complexa, requalificada, a partir das análises realizadas, que apresentamos sob a denominação de **princípios histórico-críticos para o planejamento do estudo da idade escolar**.

Após a apresentação dos princípios, trazemos para a análise uma experiência de ensino dos modos de ação para a produção de determinados gêneros textuais⁵⁷, vivenciada em uma

⁵⁷ Segundo Costa (2021), o ensino de Língua Portuguesa com centralidade nos gêneros textuais ganha força ao longo da década de 1990, justamente quando há a ascensão de governos neoliberais no Brasil, a atualização do lema “aprender a aprender” e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Sendo assim, esse ensino, cujo eixo orientador corresponde ao trabalho com gêneros discursivos, deve ser problematizado, pois trata-se de um dos aspectos das propostas das pedagogias hegemônicas para o atual ensino de Língua Portuguesa. Logicamente, essa problematização não significa o descarte do ensino de gêneros

escola de Ensino Fundamental, que, ainda que com fragilidades, revela importantes aproximações no que diz respeito à implementação dos princípios que formulamos. Por fim, apresentamos as considerações finais de nosso trabalho.

4.1 Princípios histórico-críticos para a formação da Atividade de Estudo na idade escolar

Sustentamos que o que temos exposto ao longo de todo o nosso trabalho nos leva a supor que um professor que atue no Ensino Fundamental I, que se proponha à realização de um trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica, precisa atuar no sentido de assegurar que os estudantes travem uma relação ativa com o conhecimento a ser assimilado. Essa relação ativa deve ser compreendida no escopo dos pressupostos sobre a Atividade de Estudo, no âmbito da psicologia histórico-cultural, teoria em que encontram as bases das formulações sobre tal atividade.

Nesse sentido, supomos ainda que a consideração dos elementos sobre os quais nos debruçamos, que compõem a segunda parte de nosso trabalho, são requeridos à consecução desse objetivo; pois os alunos podem ser levados a travar uma relação ativa com o conhecimento teórico quando, por exemplo, participam ou realizam ações de planificação ao produzirem modelos teóricos; quando são levados à reflexão pela condução intencional do professor em contextos coletivos e colaborativos; quando se deparam nos contextos das tarefas de estudo com o caráter problemático dos conhecimentos, em situações de análises e sínteses que lhes possibilitam a transformação de ações em operações; quando são levados à reflexão como condição para a consecução das ações de estudo; quando realizam ações de controle e avaliação; e quando realizam as mais diversas ações e operações de estudo, em contextos de cooperação. Realçamos que essas são situações que devem coexistir e se

textuais, que são fundamentais para o domínio da língua por parte do estudante, mas sim um olhar atento e vigilante para o modo como essa abordagem vem sendo realizada. “Nessa proposta de ensino orientado por gêneros, são as características e as necessidades definidas pelos próprios gêneros que determinam a seleção dos saberes linguístico-gramaticais e, nesse caso, há o rompimento com o ensino sequenciado, organizado e lógico dos aspectos formais da língua, o que pode acarretar supressão de conteúdo. Com base nos princípios da pedagogia histórico-crítica, podemos dizer que não é o gênero textual que deve determinar a seleção de conteúdo do ensino de Língua Portuguesa, mas sim a noção de clássico, a compreensão do que é essencial para que o aluno tenha o domínio da língua aprimorado, uma relação consciente com a língua falada e escrita e a concepção de mundo enriquecida” (COSTA, 2021, p. 27).

Sendo assim, mencionamos aqui o trabalho com os gêneros textuais porque consideramos o conteúdo escolar extremamente relevante e indispensável; mas sabemos que o modo como tal ensino vem sendo imposto por recentes políticas públicas educacionais deve ser analisado criticamente. Apesar de não realizarmos essa análise, devido às limitações de um trabalho acadêmico, temos ciência de que precisamos estar atentos a esse trabalho educativo para que não corramos o risco de, focados apenas nas características de determinados gêneros, desconsiderar outros conteúdos essenciais do componente de Língua Portuguesa.

interpenetrar na prática educativa da idade escolar, não podendo ser, na prática efetiva de ensino, tratadas de forma isolada.

Por conseguinte, na consideração para a organização do trabalho pedagógico desses elementos, os quais devem compor as tarefas de estudo, estão contidas as condições e os caminhos para que os alunos sejam efetivamente colocados em Atividade de Estudo, alçando, assim, as possibilidades de desenvolvimento psíquico engendradas em tal atividade humana.

Nesse sentido, todos os elementos que apontamos e desenvolvemos, no âmbito de nossas análises sobre as tarefas – a contemplação do caráter problemático do conhecimento como condição para a formação do pensamento teórico (que tem como condição a formação de operações conscientes pela transformação de ações); a realização das ações de modelação; a garantia da realização de formas cooperadas e colaborativas de consecução das tarefas; a busca permanente pela formação e curtidura da autonomia do controle, avaliação e reflexividade –, devem estar presentes de forma regular, sistemática e intencional no cotidiano da educação escolar do Ensino Fundamental I, relacionando-se entre si, condicionando-se reciprocamente.

Assim, sustentamos, de acordo com o que temos exposto, que na observação desses elementos no planejamento do ensino, para o desenvolvimento da Atividade de Estudo na idade escolar, estão contidas importantes possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I, para que possam passar a convergir para o ideário pedagógico histórico-crítico, enriquecido pelas contribuições das teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo.

Tais mudanças devem, assim, considerar os **princípios histórico-críticos para a formação do estudo na idade escolar**, que delineamos a seguir e que formulamos a partir dos os nexos estabelecidos entre ambas as teorias citadas e das análises sobre os processos de formação da Atividade de Estudo pela formulação e execução de suas tarefas específicas:

- Sendo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, já tomados pelas formulações histórico-críticas como seu referencial da ciência psicológica, **as formulações teóricas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo podem ser consideradas como base para a organização do ensino da idade escolar, naquilo que se mantêm alinhadas às bases teóricas fundamentais da psicologia histórico-cultural e que convergem para as proposições da pedagogia histórico-crítica, que tomamos como polo prevalente nessa relação.**

- Tendo como orientação teórico-filosófica o materialismo histórico-dialético e havendo um compromisso político com a construção da sociabilidade socialista, a educação histórico-crítica da idade escolar deve **visar à formação de necessidades humanas superiores de caráter social, o que ocorrerá pela formação dos motivos educativo-cognitivos, como consequência do desenvolvimento progressivo da Atividade de Estudo.**
- Sendo elaborada e compreendida a partir da lógica dialética, a educação histórico-crítica da idade escolar **deve ser organizada conforme o seu caráter processual – o movimento de formação da Atividade de Estudo –**, garantindo desse modo a superação por incorporação das características da Educação Infantil, em seus momentos iniciais de formação (início do Ensino Fundamental I), assim como o “vir-a-ser” da idade da adolescência em seus momentos finais (final do Ensino Fundamental I).
- Tendo como referência a sistematização lógica dos conhecimentos e o “mais desenvolvido” como critério para a definição dos conteúdos de ensino, a educação histórico-crítica da idade escolar **deve partir da consideração do caráter problemático do conhecimento teórico**, tanto nos processos de definição dos conteúdos ou tensionamento dos currículos, quanto nos processos de organização do ensino, ou seja, de formulação das tarefas de estudo, sendo a identificação do caráter problemático o ponto de partida.
- Reconhecendo *o caráter problemático dos conhecimentos teóricos* como elemento basilar para a definição dos conteúdos e para o planejamento do ensino, a educação histórico-crítica da idade escolar **deve se voltar para transformação das ações de estudo em operações conscientes**, do que depende a assimilação eficaz dos conhecimentos teóricos, que deve resultar em uma atuação no real, mediada por uma inteligibilidade cada vez mais complexificada e fidedigna.
- Ao assumir um *posicionamento crítico sobre os métodos tradicionais de ensino, a crítica ao verbalismo e ao ensino entendido como apresentação dos conteúdos*, a educação histórico-crítica da idade escolar **deve ser planejada de modo a garantir que os estudantes realizem a Atividade de Estudo pela realização de suas ações específicas, por meio das quais poderão travar uma relação psíquica e ativa com o conhecimento teórico**, que será o objeto de suas ações.
- Reconhecendo *a transmissão-assimilação do conhecimento como tarefa da escola – o estudo como atividade reprodutiva – e a diretividade do ensino como condição para o*

autodesenvolvimento, a educação escolar histórico-crítica da idade escolar deve ser organizada **pela assunção do papel diretivo do professor, que não dialoga com o espontaneísmo.**

- Visando à *transformação do sujeito da atividade como resultado do processo educativo*, a educação escolar histórico-crítica da idade escolar **deve ser permeada pela cooperação e colaboração, assim como pela curtidura da autonomia e da reflexão, o que deve influenciar na formação da reflexividade, do caráter consciente da Atividade de Estudo**, evidência da transformação do estudante.

Entendemos que esses delineamentos são princípios que se implicam mutuamente, que são impraticáveis de forma isolada, pois dependem e decorrem uns dos outros e que terão sua aplicabilidade engendrada na formulação e condução das tarefas de estudo pelo professor e em sua realização pelos estudantes.

Defendemos que são princípios que podem ter a sua relevância validada pelo fato de que carregam questões muito importantes para a pedagogia histórico-crítica, como: a não neutralidade do trabalho educativo; a defesa do ensino para a assimilação de conhecimentos teóricos (sendo tal assimilação não um fim em si mesma, mas estando a serviço do alcance pelo estudante de uma inteligibilidade do real mais fidedigna, que coincide com a possibilidade de operar com esses conhecimentos assimilados, em uma relação com a realidade objetiva mediada por esses meios); e a necessidade de se conceber uma prática educativa que supere as teorias pedagógicas hegemônicas. São, assim, princípios que podem auxiliar em processos de busca pela aproximação entre as práticas didático-pedagógicas da escola da idade escolar e os pressupostos histórico-críticos mais gerais.

4.2 Análise de uma experiência de formação da Atividade de Estudo à luz dos princípios histórico-críticos para a formação do estudo na idade escolar: a apropriação dos modos de ação para a produção de determinados gêneros textuais em uma escola pública de Ensino Fundamental I

A fim de evidenciar a possibilidade de realização da prática pedagógica histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I, trazemos um exemplo vivenciado pela pesquisadora, o qual, de alguma forma, contempla os princípios que apresentamos anteriormente, podendo, portanto, ser tomado como uma referência de contexto de aplicação das proposições que expusemos, sendo assim uma amostra de prática educativa alinhada às

enunciações histórico-críticas acerca do estudo como atividade na idade escolar. As análises aqui apresentadas resultam de um esforço de pensar a teoria a partir da prática (SAVIANI, 2013a, p. 91), fazendo, em alguma medida, o caminho inverso ao que fizemos em nosso trabalho até esse momento, quando pensamos a prática a partir da teoria.

A experiência que tomamos como exemplo de possibilidade de aproximação entre as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I e as proposições que delineamos a partir das contribuições teóricas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo é a produção coletiva da publicação em forma de livro – de uma coletânea de textos – de todos os alunos da escola de Ensino Fundamental I experimentada, na qual a autora dessa tese atua como diretora.

Tendo como objetivo a edição e publicação de um livro anual com produções de textos de todos os alunos da escola, todos os professores – de todos os anos dessa escola de Ensino Fundamental I – elaboram sequências didáticas específicas, nas quais são definidos os percursos de **ensino**, desenvolvidos no decorrer de todo o ano letivo, que culminam na seleção, por cada estudante, de um de seus textos produzidos no decorrer da sequência, ao longo do ano, que deverá integrar a coletânea. De acordo com o projeto político-pedagógico da escola, os livros são publicados⁵⁸ pela escola todos os anos, sendo um trabalho que, por já ter mais de dez anos de existência, é conhecido pela comunidade escolar, havendo uma expectativa compartilhada por sua publicação. É um trabalho planejado, visando à qualificação dos processos de ensino da leitura e da escrita que ocorrem na escola e que se relacionam com a busca pela garantia do cumprimento da tarefa primeira da escola de Ensino Fundamental I, qual seja, a alfabetização de todos os estudantes.

Tal trabalho pode ser considerado como, em alguma medida, afinado com o que propõe Vigotski (2018, p. 91), quando ao tratar da criação literária na idade escolar destaca a relevância de propostas como a produção de revistas ou jornais murais como estratégias pedagógicas de estímulo para a criação infantil, quando as crianças “passam a entender para que escrever”, pois “a atividade de escrever torna-se para elas uma ocupação necessária e com sentido”, uma vez que, no trabalho do qual estamos tratando, aprender a escrever determinado gênero textual é necessário para compor um texto para o livro da escola⁵⁹.

⁵⁸ Os livros são publicados por uma editora contratada pela escola, passam por catalogação pública e são impressos e distribuídos para todos os alunos da escola.

⁵⁹ Além disso, não podemos desconsiderar o fato de que os gêneros textuais cumprem diferentes funções sociais. Sendo assim, os alunos são conduzidos também ao processo de compreensão da função que o gênero em estudo desempenha na sociedade, para que a produção de texto seja consciente da sua importância em determinadas situações comunicativas.

A proposta é apresentada aos alunos e às famílias no início de cada ano letivo, após a definição de quais serão os gêneros textuais para apropriação em cada ano do Ensino Fundamental I e que, portanto, comporão a coletânea. Assim, se, por exemplo, aos quartos anos compete a produção de poemas para o livro, os alunos sabem que precisarão aprender sobre tal gênero, para que seja possível produzir e, dessa forma, **o conhecimento teórico necessário torna-se o motivo das ações de estudo**, o que assume grande importância no processo; pois, como destaca Davidov (2019d, p. 241), o sujeito da Atividade de Estudo precisa dela e tem motivos para a sua execução. A produção de textos para o livro gera uma necessidade da Atividade de Estudo do gênero pelo estudante. Há uma motivação geral e coletiva para o estudo do gênero, promovida pelo reconhecimento social que a ação institucional de produção do livro tem na comunidade escolar. Lembramos que Davidov afirma que:

Portanto, a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientada para a resolução de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance). (DAVIDOV, [s.d.], p. 170).

Ademais, há uma orientação para que, no interior das tarefas formuladas, os alunos, ao executarem-nas, apropriem-se dos conteúdos requeridos à produção do gênero textual⁶⁰ em estudo e deparem-se com a necessidade de saber algo que não sabem, como condição para a execução das ações da tarefa e que, assim, o conteúdo em estudo se torne, efetivamente, o objeto da atividade do estudante, ou seja o motivo de sua atividade cognitiva. Assim, o trabalho proposto **visa à formação de necessidades humanas superiores de caráter social, o que ocorre pela formação dos motivos educativo-cognitivos** e atende a importante princípio histórico-crítico para a formação da Atividade de Estudo na idade escolar.

Ainda no que se refere à questão das necessidades, no decorrer do desenvolvimento do trabalho pedagógico, os alunos são levados à compreensão das funções específicas dos gêneros, que correspondem ao papel que eles cumprem na sociedade: entreter, informar, prescrever, criticar, argumentar, emocionar etc. É, justamente, desse papel que emerge a

⁶⁰ Buscando superar o modo como o ensino dos gêneros tem sido tratado nas perspectivas pedagógicas hegemônicas, há no trabalho aqui descrito, o cuidado para que o ensino dos gêneros não acarrete a supressão e esvaziamento de conteúdos da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é importante realçar, ainda, o reconhecimento de que embora o trabalho pedagógico com os gêneros textuais possa potencializar o ensino de determinados conteúdos de Língua Portuguesa, nem todos os conteúdos específicos dessa área terão o ensino atrelado ao trabalho com os gêneros textuais.

necessidade da produção de textos. Destacamos, ainda, que a organização do livro também cumpre função social e esta se liga à dos gêneros contemplados.

Essa apropriação dos gêneros, de que trata o trabalho pedagógico que descrevemos, implica a **assimilação** dos conteúdos da área de Língua Portuguesa, que são exigidos para a sua produção. Nesse processo, há a necessidade de repertoriar os alunos para que tenham condições de produzir e, para tanto, o processo se inicia e é todo permeado pela leitura de muitos textos do gênero em estudo, para que superemos o fato constatado por Vigotski (2018, p. 66), quando analisa a criação literária na idade escolar, de que “muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever”. Acerca disso, assume-se, no âmbito do trabalho realizado na escola, a ideia de que não podem ser quaisquer exemplares do gênero, devendo haver uma preocupação com a qualidade dos textos que compõem esse repertório de leitura, o que requer, inclusive, atenção aos temas dos textos. Essa escolha deve se apoiar na busca por uma inteligibilidade do real a serviço da classe trabalhadora, logo, não serão quaisquer notícias, nem quaisquer cartas de leitor, nem quaisquer contos. Além da prioridade aos clássicos, são considerados critérios éticos, estéticos e políticos na seleção dos textos que compõem esse repertório.

As sequências didáticas nas quais o trabalho pedagógico com os gêneros é delineado e que integram os planos de ensino elaborados pelos docentes são iniciadas com a apresentação do gênero (o universal) aos alunos, por meio da leitura de vários textos. Nessas leituras, os alunos são, pela **atuação diretiva e intencional do professor**, levados à identificação das características mais gerais (o geral e as relações essenciais) e, portanto, dos aspectos que dão identidade ao gênero, das particularidades que o constituem, o que inclui o contexto de produção, os aspectos discursivos e os aspectos linguístico-discursivos⁶¹. Esse processo não se inicia com o levantamento de hipóteses dos alunos, nem com a apresentação do modelo do gênero pelo professor, mas com um movimento de problematização, que busca considerar o caráter problemático do conhecimento pela identificação, por parte dos alunos, da origem do “núcleo” do objeto integral estudado (DAVIDOV, [s.d.], p. 171). Parte-se, assim, do estudo das relações essenciais do objeto, em um processo no qual os alunos são levados, pela análise

⁶¹ O contexto de produção inclui o estudo do destinatário (para quem se produz o gênero), do lugar social (em que esfera de atividade é produzido: literatura, imprensa, ciência...), o objetivo e o portador do gênero (livros, jornais...). Os aspectos discursivos e os aspectos linguístico-discursivos referem-se aos temas, à estrutura do gênero, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. São as múltiplas determinações que, em suas inúmeras relações, constituem o gênero, que é o objeto de estudo.

de textos⁶², à compreensão dos conceitos que fundamentam o gênero, superando a compreensão empírica.

A partir disso, os alunos são levados à produção coletiva, guiada pelo professor, do modelo do gênero, executando assim, um movimento inspirado na ação de modelação da relação diferenciada em forma objetivada (DAVIDOV, [s.d.], p. 173) e à posterior realização de uma ampla diversidade de tarefas que lhes garantam a assimilação dos conhecimentos necessários à produção de um texto do gênero em estudo. Fazem, assim, a transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades e executam tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral. A estrutura expressa nos modelos, que é a expressão do geral, será utilizada “não só para o caso particular dado, mas para todos os casos do mesmo tipo” (DAVIDOV, 2019c, p. 221), neste caso, para a produção de outros textos do mesmo gênero e como ponto de partida para o estudo das especificidades do gênero. Por, exemplo, se o modelo de gênero de uma narrativa específica aponta para a necessidade da descrição do cenário, os alunos são conduzidos à realização de tarefas específicas nas quais podem analisar cenários existentes em textos do gênero em estudo, produzir cenários a partir de temas propostos pelo professor etc.; se o modelo de um artigo de opinião indica que o texto deve ser escrito em primeira ou terceira pessoa do discurso e que há necessidade de argumentar para convencer o leitor, os alunos podem ser levados à realização de amplo rol de tarefas de construção de argumentos em contextos orais e escritos, sobre os mais diversos temas e de uso da primeira e terceira pessoa, estudando, assim, as especificidades do gênero a partir daquelas indicadas pelo modelo produzido. A produção do modelo é, assim, ao mesmo tempo, um momento de análise e síntese: sintetiza as análises já realizadas e é ponto de partida para novas análises necessárias ao processo de assimilação.

Nesses processos de estudo das características e especificidades dos gêneros estão engendrados **processos de transformação de ações em operações conscientes**, sendo esses processos, condições para que os estudantes sejam capazes de produzir textos do gênero em estudo: precisam ser capazes de operar com os modos de ação específicos de cada gênero que deverão produzir, e, portanto, precisam ter esses modos automatizados. Por exemplo, se o gênero textual a ser produzido demandar o uso de parágrafos e da exposição de diálogos por

⁶² Não se trata da compreensão do gênero e de seus elementos por indução, por leitura e análise superficial, mas da realização de um longo trabalho pedagógico sistemático de ensino no qual, no decorrer da leitura de ampla diversidade de textos do mesmo gênero, realizam-se ações de análise estilística, das características estruturais e linguísticas dos gêneros, das quais decorrem ampla variedade de ações de sistematização.

meio do discurso direto, o estudante precisa ser capaz de operar com esses modos de ação nos processos de produção dos textos.

Esse processo é permeado por **ações de controle e avaliação**. Para tanto, todos os alunos possuem um arquivo individual de suas produções textuais. Além das produções, esses arquivos denominados na escola de portfólios individuais contém, ainda, os instrumentos de autoavaliação, a partir dos quais as crianças são levadas à **reflexão** periódica sobre os seus percursos de aprendizagem: no final de determinado período, são estimulados pelos professores a lerem os textos e tarefas afins executadas e a apontarem, a partir da orientação do professor e das perguntas constantes nos instrumentos, quais foram as dificuldades e os avanços obtidos, tendo como referência os conteúdos que estão sendo estudados. Os instrumentos utilizados para a autoavaliação são produzidos conforme *uma complexificação progressiva, pela consideração das especificidades de cada momento particular do percurso de escolarização, sendo assim contemplado o caráter processual – o movimento de formação da Atividade de Estudo* –, assim como devem se ajustar às especificidades do processo de estudo do gênero, contemplando as especificidades do gênero e o momento do processo nos quais a turma se encontra (quais características já foram ou estão sendo estudadas). No percurso de ensino dos gêneros, as **ações de modelação** são bastante comuns e ocorrem como produção de desenhos, esquemas e roteiros, que deverão servir de base para as produções⁶³.

Observamos, portanto, que todo o percurso do trabalho é permeado pela **realização da Atividade de Estudo, pela execução de suas ações específicas, por meio das quais, os alunos podem travar uma relação ativa com o conhecimento teórico** e nesse processo destacam-se as ações *de controle e avaliação*, que contribuem de forma importante para a **formação da reflexão**. Há, assim, um processo de **curtidura da reflexão e da autonomia** nas ações de controle e avaliação, que se desenvolve por meio da exploração dos portfólios individuais durante todo o percurso de aprendizagem, nos momentos de autoavaliação, na produção dos modelos e nas ações de controle, nas quais esses modelos são retomados. Esses portfólios, contendo textos produzidos em cada um dos anos (do 1º ao 5º) caminham com a criança durante todo o percurso do Ensino Fundamental I e, no final de cada ano, assim como ao final do segmento, ela terá a oportunidade de, pela mediação do professor, observar todo o seu percurso de aprendizagem.

⁶³ O exemplo de modelação a partir da produção de esquemas para a produção de textos, que corresponde à Figura 1, integra esse trabalho que estamos descrevendo.

Além do apelo **ao caráter coletivo das tarefas** que compõem as sequências didáticas e da definição colegiada dos desenhos que compõem a capa em cada ano, o próprio livro é resultado de um trabalho cooperado, coletivo, que envolve toda a comunidade escolar, sendo, assim, todo o trabalho desenvolvido **permeado pela cooperação e colaboração**. Para além desse caráter cooperativo mais geral, o trabalho realizado, ao assumir a importância da diretividade do professor, passa a garantir uma importante forma de cooperação no processo de formação da Atividade de Estudo na idade escolar, em um “intercâmbio de atividades entre o aprendiz e o professor” (REPKIN, 2019, p. 348). Soma-se a essas formas de cooperação já citadas, a frequente realização, no decorrer do ensino dos gêneros textuais, de propostas de produção coletiva de textos, tendo o professor como escriba do grupo e a produção de textos e a realização de tarefas afins cooperadas entre alunos, em duplas ou pequenos grupos.

Embora o trabalho descrito revele aproximações com as proposições histórico-críticas para o desenvolvimento da Atividade de Estudo, que vimos delineando em nosso trabalho, é importante destacar que tal descrição refere-se à idealização do trabalho, à previsão de como ele deveria ser desenvolvido, ao trabalho prescrito. No entanto, não podemos deixar de ponderar a existência de importantes fragilidades e distanciamentos entre o prescrito e o implementado, o que não poderia ser diferente, se considerarmos a realidade concreta da educação pública brasileira, na qual se insere a escola analisada.

Assim, a partir daquilo que tem podido ser identificado pela pesquisadora, na condição de diretora da escola na qual o trabalho é desenvolvido, indicamos que há, desde dificuldades mais gerais, vinculadas às decisões implicadas no processo de custeio da edição, publicação e distribuição do livro, inseridas em uma busca para que todos os estudantes possam recebê-lo, ainda que não possam contribuir com o custeio, até questões de caráter pedagógico, como por exemplo fragilidades no desenvolvimento do trabalho decorrente das concepções teóricas de determinados professores, que impactam nos processos de ensino. Dentre os problemas identificados (e sabemos que devem existir outros), destacamos:

- Dificuldades na gestão das ações cooperadas e coletivas no âmbito da viabilização da edição do livro;
- Diferentes níveis de qualificação dos professores para o trabalho com os gêneros e com os conteúdos específicos de Língua Portuguesa, que comprometem o desenvolvimento do trabalho e afetam a qualidade das tarefas planejadas, que podem passar a não contemplar as aproximações aos princípios histórico-críticos e, por

consequência, podem impactar negativamente os processos de aprendizagem dos alunos;

- Implementação parcial do percurso prescrito, com a minimização da importância de determinadas ações como as de modelação, controle e avaliação, por exemplo, que podem não ser realizadas ou podem não receberem as devidas abordagens;
- Distanciamento e alterações frequentes no currículo do município, que promovem mudanças nas definições dos conteúdos de ensino, gerando descontinuidades e rupturas no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ponderamos ainda que, para além das fragilidades no processo de implementação do trabalho prescrito, há certamente possibilidades de aprimoramento na própria concepção do trabalho que, embora aparentemente esteja fortemente alinhada à teoria aqui abordada, contempla espaços para avanços, pois em função das condições concretas na qual tal trabalho está inserido, sofre a influência do modo característico do trabalho com gêneros textuais próprio das pedagogias hegemônicas. As perspectivas hegemônicas sobre o ensino de Língua Portuguesa que ganharam força em nosso país, a partir da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais apesar de algumas mudanças, foram reiteradas na publicação da publicação da Base Nacional Curricular Comum de 2017⁶⁴ e, estando amplamente presentes nos processos formativos institucionais impostos aos professores, tendem a influenciar as suas práticas didático-pedagógicas.

Ademais, um exemplo importante de fragilidade vinculada à concepção do trabalho pode estar relacionado ao fato de que se as relações universais dos conteúdos de ensino envolvidos no trabalho pedagógico não foram devidamente identificadas, os conhecimentos envolvidos nos processos de assimilação ainda não serão especificamente teóricos.

De toda forma, sublinhamos que a existência de fragilidades no trabalho desenvolvido pela escola e aqui apresentado, sejam elas decorrentes de sua concepção ou das falhas nos processos de implementação, ficam evidenciadas na qualidade do conteúdo do livro. Como

⁶⁴ Acerca disso, recorremos a Costa (2021, p. 24) que explica que “embora apresente mudanças que se propõem a atualizar os PCNs, a BNCC não significa um rompimento com o que se defendia anteriormente, pois mantém muitos dos princípios adotados pelos documentos da década de 1990, como a mencionada centralidade do texto e dos gêneros textuais para a definição de conteúdos, a preferência pela metodologia ditada pelo uso da linguagem, a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o diálogo com o cotidiano e a multiplicidade de interesses dos alunos e a valorização das variedades linguísticas como objeto de reflexão sobre o funcionamento da língua. Precisamos considerar que na BNCC as questões gramaticais estão mais explicitadas; mas a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento. Nesse caso, estamos falando de práticas de linguagem em gênero, ou seja, o ensino de aspectos gramaticais depende das características do gênero textual que o professor escolher para trabalhar.

resultado de tal processo, o livro pode servir à sua avaliação e, ao conter textos que apresentam importantes dificuldades dos alunos no que se refere à apropriação dos conteúdos exigidos para a produção, revela a existência de falhas no trabalho desenvolvido⁶⁵.

⁶⁵ É importante realçar que são problemas que extrapolam o processo aqui tratado, pois os problemas de escrita dos alunos, podem decorrer de múltiplos e distintos motivos. Ademais, não podemos desconsiderar o fato de o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, dos quais decorrem a apropriação da linguagem escrita, não se reduzir às abordagens de ensino dos gêneros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho debruçou-se sobre a investigação das possibilidades de contribuição das teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo para a organização da prática pedagógica histórico-crítica da idade escolar, período no qual tal atividade é a principal, ou seja, aquela com maior potencial promotor de desenvolvimento. Assim, teve como objetivo a formulação de determinadas características que a organização didático-pedagógica da escola de Ensino Fundamental I deve assumir para a formação e desenvolvimento da referida atividade.

Em função disso, sua elaboração insere-se em vasto campo de disputas por interpretações das formulações teóricas sobre a Atividade de Estudo. Muitas dessas interpretações e suas formulações podem servir, a depender dos posicionamentos assumidos, às teorias pedagógicas hegemônicas, que, não incomum, já fazem uma apropriação hegemônica dos referenciais teóricos psicológicos histórico-culturais mais gerais. No âmbito dessas análises, destacamos a importância do trabalho do professor Duarte (2011) que, ao defender uma concepção marxista da obra de Vigotski, analisa de forma crítica as leituras neoliberais e pós-modernas da obra desse autor, principal referência do referido aporte teórico.

É necessário registrar que, em certos momentos de nosso percurso investigativo, ao assumirmos a recusa da transposição da teoria psicológica para a teoria pedagógica, fizemos escolhas diante de proposições dos autores estudados, especialmente em relação a textos tardios de autores russos⁶⁶ que se dedicaram à teorização da atividade de estudo, nos quais pudemos detectar influências do ideário escolanovista – notadamente nas obras de Repkin.

Nesse caso, a título de ilustração, podemos citar o excerto de um texto no qual Repkin (2019, p. 377) se refere ao aluno como “um autoprofessor” e afirma que “não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo”. Outras considerações similares do autor encaminham para a conclusão de que ele assume uma perspectiva espontaneísta, que

⁶⁶ Nesse sentido, destacamos um texto de Repkin, de 1997, no qual expressa a negação do ensino e da transmissão do conhecimento pelo professor no processo de formação da Atividade de Estudo, defende o protagonismo do aluno e afirma que a Atividade de Estudo é análoga à atividade de investigação. Podemos mencionar aqui também textos de Davidov, datados de 1996 e 1997, nos quais traz certas formulações que, dentre outras, associam a Atividade de Estudo a um processo de descoberta, de certa forma, espontâneo, pelos estudantes, e, além disso, traz a ideia de que o professor pode conduzir o estudante nesse processo ainda que não domine o conteúdo e apresenta determinadas discordâncias no que se refere às formulações de Leontiev sobre a atividade, propondo uma nova estrutura da atividade na qual inclui o desejo como componente. A referência de tais textos pode ser verificada no final de nosso trabalho, com base nas datas mencionadas.

atribui centralidade ao aluno, no que se refere ao processo de formação da Atividade de Estudo, secundarizando ou mesmo desconsiderando a atuação do professor.

Entretanto, esse mesmo autor explicita a defesa do caráter diretivo da atuação do professor⁶⁷ no processo de formação da Atividade de Estudo do aluno, quando afirma que aquele “dirige” este no processo de realização das tarefas (REPKINc, 2019, p. 358). Trata-se do intercâmbio de atividades entre o aprendiz e o professor, sendo este último, de acordo com o autor, quem distingue o conceito como um objeto especial de assimilação e que domina os meios para tal assimilação (REPKINb, p.347, 2019). O autor, ao tratar da importância da atuação do adulto nos processos iniciais de formação da Atividade de Estudo, afirma ainda que “a atividade de estudo não pode ser compreendida somente como uma forma de dinamismo do indivíduo”, pois é o adulto que, “de fato, toma para si (pelo menos no início) a tarefa de orientar a Atividade de Estudo da criança, do seu controle e avaliação” (p. 347).

Constatamos então que, se considerados isoladamente, alguns recortes de textos parecem se contradizer. Assim, o olhar para o conjunto das formulações a que acessamos foi a nossa referência para a tomada de posição sobre o uso de determinadas formulações que se distanciavam ou que pareciam avessas às formulações psicológicas basilares. Nesse movimento, mantivemos como base para as nossas análises e formulações, de modo principal, as elaborações de Elkonin e Davidov sobre a Atividade de Estudo.

Esse foi um exercício que se impôs repetidas vezes no decorrer de nossa pesquisa e que nos impele a indicar a existência de formulações teóricas no campo da Atividade de Estudo que expressam distanciamentos em relação às proposições histórico-críticas que assumimos. No entanto, sustentamos a tese da existência de nexos teóricos fundamentais entre ambos os sistemas teóricos, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, tendo em vista a regularidade nas interpretações dadas pelos autores no decorrer de suas obras.

Outrossim, ainda no âmbito das interpretações que fizemos das obras dos autores que utilizamos, concordamos com Duarte (2011, p. 29), que afirma: “[...] não existe uma leitura que esteja situada acima das lutas ideológicas da sociedade capitalista e não concordamos com a ideia de que seja possível separar e opor ideologia e ciência”. Assim, sublinhamos que, tendo o nosso trabalho um caráter explícito de não neutralidade, pois tratamos de uma

⁶⁷ No âmbito dessas análises, vale lembrar que Elkonin (2023, p. 80) afirma que “[...] sim, de fato, L. S. Vigotski acreditava que a influência da aprendizagem, principalmente no desenvolvimento, é determinada pelo protagonismo do adulto na aprendizagem”.

pedagogia assumidamente interessada⁶⁸, nossa apropriação da obra dos autores aos quais nos reportamos não poderia ter sido neutra.

Ademais, consideramos importante salientar que as formulações contidas neste trabalho não são apenas uma análise dos pressupostos teóricos histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo, à luz das proposições teóricas histórico-críticas; pois este estudo se deu sob a mediação da experiência da pesquisadora na escola pública brasileira, que (ainda que em dados momentos sem intenção) cotejou, a todo o tempo, o que lia e o que escrevia, considerando as múltiplas determinações da realidade da escola pública brasileira que conhece e vive, aspecto que tem implicações para a pesquisa, que confere especificidades àquilo que é investigado.

No âmbito dessas especificidades está o fato de que, em um processo de busca por elementos que nos ajudassem a conceber a prática pedagógica histórico-crítica, formulamos princípios que apontam para possibilidades de tensionamento, de aproximação, de resistência, quando analisamos as determinações da realidade concreta da escola pública brasileira de Ensino Fundamental I, em suas relações com os demais segmentos da escolarização, com seus vieses teóricos hegemônicos consolidados em currículos, discursos e práticas que nos impelem e, até mesmo, nos seduzem à implementação de práticas pedagógicas hegemônicas, avessas aos interesses do estudante da classe trabalhadora.

Nesses esforços despendidos na busca por certo tensionamento não ignoramos a compreensão a que chegamos em nossa exploração teórica acerca da Atividade de Estudo: a impossibilidade do atingimento de seu desenvolvimento em seus máximos alcances. Para o pleno desenvolvimento da referida atividade, precisaríamos de determinadas condições que a realidade da escola pública brasileira da atualidade não nos assegura, necessitaríamos da elaboração de currículos na perspectiva aqui adotada e de outros níveis de formação de pedagogos. Sobre as condições nas quais se inserem a educação escolar contemporânea, Duarte destaca a existência de um obscurantismo beligerante, situando-o historicamente:

Marx, Gramsci, Lukács e Saviani, cada um em seu momento e a seu modo, nos mostraram que a sociedade capitalista lida de formas muito contraditórias com o conhecimento. As atuais manifestações de obscurantismo beligerante são atualizações de um problema que existe ao menos desde meados do século XIX, que é o fato de que o capitalismo, por um lado, precisa do conhecimento para desenvolver as forças produtivas e, por outro, precisa impedir que o conhecimento seja usado para o esclarecimento das contradições fundamentais da

⁶⁸ Resgatamos aqui a reflexão de Saviani (2013a, p. 8): “a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado”.

sociedade capitalista e para a compreensão das relações entre as classes sociais e entre a produção capitalista e a natureza. A conjuntura atual de ataques constantes à produção do conhecimento e à sua difusão é um desdobramento de contradições e lutas que não são recentes na história do capitalismo. Minha avaliação da situação atual à luz dessa perspectiva histórica leva-me à convicção de que precisamos, como professores, como formadores de professores e como pesquisadores em educação, voltar nossos esforços em direção ao objetivo de fazer com que o sistema escolar brasileiro assuma a bandeira da socialização do saber sistematizado, nos termos já formulados por Dermeval Saviani desde a década de 1980. (DUARTE, 2021, p. 10).

No sentido do exposto, situamos as dificuldades de implementação de uma teoria que se assenta na defesa da socialização do conhecimento teórico e que vai, portanto, em um sentido totalmente contrário às condições que a atual conjuntura nos impõe. No entanto, apesar de reconhecermos as dificuldades, julgamos que da consideração dos **princípios histórico-críticos para a formação do estudo na idade escolar** podem decorrer mudanças nas formas de ensino da idade escolar, as quais, possivelmente, podem contribuir para a superação do que já mencionamos, o “derrotismo estéril” (SAVIANI, 2011, p. 214).

Consideramos possível, por exemplo, que um professor resista, em alguma medida, aos currículos hegemônicos, buscando nos conteúdos (que às vezes sequer estão nomeados como conteúdos) o seu caráter problemático; aumentando assim a “proporção do conhecimento teórico e científico dos anos iniciais do nível fundamental”, como defende que ocorra Elkonin (2023, p. 94); planejando tarefas que não se limitam a apresentar aos alunos a forma pronta do conhecimento (e precisamos dizer que temos visto ao longo de nossa carreira muitos professores fazendo isso, ainda que não se reconhecessem ou não se reconheçam histórico-críticos e ainda que não consigam fazer com todos os conteúdos).

Acreditamos também ser possível ao professor assumir a importância da regularidade nas ações, como condição para a assimilação dos conhecimentos, para o alcance dos automatismos e para a formação dos motivos de estudo, e realizar planejamentos didáticos que contemplem tal necessidade. Além disso, entendemos ser possível reconhecer que os motivos e interesses pelo conhecimento e pelo estudo se formam no processo de formação da Atividade de Estudo e que assim devemos parar de culpabilizar os estudantes pelo “desinteresse”, pois, ao invés de ficarmos esperando o “interesse aparecer”, precisamos garantir que travem nas tarefas que lhes propomos uma relação ativa com os conhecimentos, visando à mudança dessa situação. É possível ainda que um gestor de escola (coordenador ou diretor por exemplo) busque resistir aos apelos espontaneístas das ações institucionais de um sistema de ensino e defenda em sua escola a existência de processos de formação nos

estudantes de necessidades superiores de caráter social, superando o que é proposto pela secretaria de educação, trabalhando com os professores e apoiando-os no que precisa ser feito.

Para exemplificar uma das possibilidades mencionadas acima, um gestor de escola pode reconsiderar uma ação política de envio semanal e obrigatório de livros do acervo das escolas para as casas dos alunos, em uma perspectiva totalmente espontaneísta, na qual apenas os interesses que os estudantes já têm e o prazer pela leitura são os critérios para a seleção e envio desses livros. Uma ação como essa, descolada de processos intencionais de ensino de conteúdos, pode ser transformada, pelo trabalho coletivo, em uma ação na qual o acesso aos livros literários pelos estudantes ocorra com a devida mediação, com as devidas conduções pedagógicas, a partir do processo de ensino que, de fato, contribui para a formação de leitores literários, transformando assim uma ação institucional, possivelmente apenas política-eleitoreira, em uma ação pedagógica eficaz.

Nesse contexto, as formulações que tentamos fazer, ao elucidar o processo de formação da Atividade de Estudo, em uma perspectiva histórico-crítica, comportam a intenção de indicar que mesmo não podendo fazer o que precisaríamos e gostaríamos de fazer, podemos avançar, pois as formulações teóricas às quais recorreremos no decurso de nosso trabalho indicam que a prática pedagógica histórico-crítica no Ensino Fundamental I é possível.

Ainda no que tange a tais possibilidades, que emergem das formulações decorrentes das intersecções entre as teorias psicológica e pedagógica nas quais nos debruçamos, chamamos a atenção para as **coerências entre a lógica de elaboração do método da pedagogia histórico-crítica e as categorias estruturantes das tarefas, que devem ser a base da Atividade de Estudo**, as quais apresentamos quando dissertamos sobre os nexos entre as teorias e relembramos aqui:

- As tarefas de estudo e, portanto, a Atividade de Estudo, como temos abordado, realizadas em um contexto de intercâmbio de atividade entre professor e estudantes, portanto, como **prática social comum**, podem ser definidas como um processo claro de **instrumentalização**, pois são formuladas visando à assimilação de conhecimentos pelos alunos, por meio da sua execução, guiada pelo professor cuja intencionalidade é de transmissão-socialização de determinados conhecimentos.
- Elas estão engendradas em um processo de **problematização** no âmbito do currículo e engendram a problematização, enquanto assunção do caráter problemático do conhecimento teórico, que é o ponto de partida para a sua formulação, pelo professor,

e também para a sua execução, pelo aluno. O ponto de partida para a formulação e execução das tarefas é, portanto, em primeira instância, a **prática social** humano-genérica, que engendra os problemas para os quais as soluções teóricas foram necessárias, resultando na formulação dos conhecimentos teóricos. A prática social é, pois, o ponto de partida para a definição do que se ensina e para o planejamento e execução dos processos de ensino, que no percurso de formação da Atividade de Estudo ocorrem por meio das tarefas.

- Esse processo de instrumentalização deve resultar na **catarse**, como transformação do estudante. Este, por meio da execução da(s) tarefa(s), se eficazes, pode alçar novos níveis em seu processo de desenvolvimento do pensamento teórico e a níveis mais complexificados de relação com a realidade, que passa à mediação dos modos de ação e conhecimentos assimilados, alcançando, assim, uma **prática social requalificada**.

Com base nessas análises, ousamos afirmar que as tarefas pensadas sob as bases teóricas histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo engendram o método da pedagogia histórico-crítica e que seu uso na organização do trabalho pedagógico do ensino para os estudantes da idade escolar representa um caminho possível para a implementação dessa pedagogia nas escolas de Ensino Fundamental I.

As discussões que compõem o trabalho aqui exposto, de acordo com o nosso entendimento, importam, não apenas por trazerem nas formulações que delas decorreram certas indicações teórico-práticas para a qualificação da educação da idade escolar dos estudantes filhos da classe trabalhadora, mas principalmente por servirem como provocações para novas discussões, estudos e pesquisas que tenham como objeto o estudo na idade escolar, que poderão vir a serem realizadas pelo coletivo de educadores que tem buscado contribuir para a construção da pedagogia histórico-crítica.

Recuperando Repkin (2019, p.386), que nos lembra que “para estar ciente do desconhecido, você tem que saber muito e quanto mais você conhece, mais o campo do desconhecido se expande”, ousamos afirmar que concluímos nossa investigação com a ampliação de nosso nível de ciência do desconhecido, com alcances superiores aos anteriores, no que se refere às nossas possibilidades de apresentação de respostas; pois, como assevera o autor, o campo do desconhecido é mesmo sempre maior que o do conhecido. Tal ciência, ainda que reconhecidamente parcial do desconhecido, nos leva ao entendimento de que essas pesquisas que estão por vir poderão contemplar importantes questões, como, por exemplo:

- As especificidades da Atividade de Estudo nas diferentes áreas do conhecimento, que incluem a identificação das “relações universais da disciplinas” (DAVIDOV, 2019, p. 240), são condição para a definição de currículos que sirvam à sua formação e para as formas que essa deve assumir no ensino e aprendizagem dos conteúdos de cada área. Como afirma Repkin (2019, p. 384), “[...] existem determinadas formas de Atividade de Estudo que se diferenciam entre si pelos tipos de capacidades na assimilação às quais estão dirigidas”, existindo “Atividade de Estudo cognoscitiva, artística, esportiva e técnica entre outras”, havendo, portanto, modelos particulares de Atividade de Estudo a serem investigados.
- O detalhamento do processo de formação, considerando a especificidade dos momentos de transição entre idades; o processo de formação da Atividade de Estudo à luz das singularidades e particularidades das escolas concretas, revelando assim as formas concretas da Atividade de Estudo, como defende que deva ocorrer Repkin (2019, p. 328), ao afirmar a importância de que o esquema da forma mais evoluída da Atividade de Estudo que ele apresenta seja, enquanto modelo abstrato, tomado como um instrumento de investigação em situações concretas de desenvolvimento da Atividade de Estudo e não como modelo a ser aplicado.

Assim, intencionamos que nosso trabalho possa servir para colocar luz sobre o tema do estudo da idade escolar em uma perspectiva histórico-crítica, não tendo qualquer mínima pretensão de ter tentado esgotá-lo, uma vez que reconhecemos a existência de importantes limitações e fragilidades em nossa investigação, mesmo que ainda não sejamos capazes de identificar todas.

Em face de tudo que expusemos e defendendo a continuidade das investigações, reconhecemos a psicologia histórico-cultural, naquilo que trata da Atividade de Estudo, como um importante fundamento para a pedagogia histórico-crítica, na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento de formas de ensino capazes de contribuir para a superação do pragmatismo e empirismo, aspectos que, de modo geral, caracterizam as elaborações teóricas sobre e para a educação contemporânea. Este estudo pode nos ajudar, assim, na consecução dos propósitos contra-hegemônicos que a pedagogia histórico-crítica sempre assumiu.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. **Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 198-223, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/64391/33277>. Acesso em: 24 set. 2022.
- ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L.A.; AGUDO, M.M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018. v. 1. p. 135-147. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>. p. 135-148. Acesso em: 14 set. 2022.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo – Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-191.
- ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-cultural. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11 - 35, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687>. Acesso em: 24 jun.. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 dez. 2022.
- COSTA, L. Q. **O estudo da gramática e sua contribuição para o enriquecimento da concepção de mundo dos indivíduos**. 2021. Projeto de pesquisa (Pós-doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.
- DANGIÓ, M. C. dos S. **Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.
- DAVIDOV, V. V.; LOMPSHER, J.; MÁRKOVA, A. K. Introdução à obra Formação da atividade de estudo nos alunos. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; DE MARCO, Fabiana F. **Teoria da atividade de estudo contribuições do grupo de Berlim**. Bauru: Mireveja Editora, 2022. p. 205 - 211.
- DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G.C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I**. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019a. p. 171-174.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019b. p. 175-190.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019c. p. 215-234.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019d. p. 235-248.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019e. p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019f. p. 267-288.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019g. p. 289-302.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019a. p. 191-214.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. A concepção de atividade de estudo dos alunos. *In*: PUENTES, R. V. P.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros - livro II. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019b. p. 191-212.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental** – Antologia. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 211-224.

DAVÝDOV, V. V.; SALOBODCHIKOV, V. L. TSUKERM, V. D. O aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, [S. l.], 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25055>. Acesso em: 17 jun. 2022.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. *In*: MUDRIK, A. V. (org.). **La educación y la enseñanza**: una mirada al futuro. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1991, p. 118-148.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987a. p. 316-337.

DAVÍDOV V. V.; MÁRKOVA, A. K. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In*: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 316-336.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, [s.d.].

DUARTE, N. Entrevista: Newton Duarte. Entrevistadores: Silvia Alves dos Santos; Antonio Carlos Aleixo. Conteúdos escolares e a atualidade da educação brasileira. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 11, n. 21, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducatings/article/view/6792>. Acesso em: 10 maio 2022.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20170035, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNrTgDLVdbMqP5R/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos** – contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores associados, 2016a.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016b. p. 101-122.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. *In*: **Histórias da Educação brasileira**: experiências e peculiaridades. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 6 jul. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUSAVITSKI, A. K. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, v. 7, n. 1, p. XX-XX, jan./abr. 2023.

ELKONIN, D. B. Capacidades intelectuais dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental e o conteúdo da aprendizagem. In: PUENTES, R. V. (org.). **L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos: Pedro & João editores, 2023.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019a. p. 141-144.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019b. p. 145-148.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019c. p. 149-158.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019d. p. 159-170.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental – Antologia** – Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

JANTOS, W. Sobre a solução conjunta de problemas por parte dos alunos. In: PUENTES, R. V. et al. (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições do grupo de Berlim**. Bauru: Mireveja Editora, 2022. p. 189-201.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995..

LEONTIEV, A. N. **Atividade consciência personalidade**. Bauru: Mireveja Editora, 2021.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (org.). **Ensino desenvolvimental** – Antologia – Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017a. p. 39-58.

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**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017b. p. 59-84.

LEÓNTIEV, A. N. Apendice: Problemas psicologicos del caracter conciente del estudio. *In*: LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.1978. p. 183-234.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 27, Set./Out./Nov./Dez., 2004.

LIMA, L. R. F. de C.; MESSEDER NETO, H. da S. O debate conceitual do jogo no ensino de química/ciências: nem todos os “is” têm pingo. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, [S. l.], v. 5, n. 1-2, p. 182-194, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/2844>. Acesso em: 31 maio. 2023.

LOMPHER. J. A análise e a elaboração das exigências relacionadas à atividade de estudo. *In*: PUENTES, V. V. *et al.* (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições do grupo de Berlim**. Bauru: Mireveja Editora. 2022. p. 75-93.

LONGAREZI, A. M. Prefácio. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019. p. 19-30.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21-38.

MALANCHEN. J. **Cultura, conhecimento e currículo** – contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. da S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização**

histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na Pedagogia Histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.). **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018, p. 135-147. v. 1. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA A.C.G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 286-300, 2013a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MARTINS, L. M. O Ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três Anos. *In*: ARCE, A.; (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livro Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In: MOURA, M. O. de. (org.). Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Loyola, 2017.

MOURA, M. O. *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In: MOURA, M. O. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, M. O. Números racionais. **Moodle da USP**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=155570> .

PARO. V. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que Educação Infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja Editora, 2022.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e221954, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSZQ9xLKg94ChtR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148. v. 1.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PIPPIG, G. A representação interna e a origem dos conceitos científicos: sua formação na atividade de estudo. *In*: PUENTES, V. V. *et al.* (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições do grupo de Berlim**. Bauru: Mireveja Editora. 2022. p. 129 - 140.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PORTO, K. M. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar**: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

PUENTES, R. V.; ZELTSERMAN, B. A. Introdução. *In*: DUSAVITSKI, A. K. **Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico**. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-27, jan./abr. 2023.

PUENTES, R. V. *et al.* Apresentação. *In*: PUENTES, V. V. **Teoria da atividade de estudo contribuições do grupo de Berlim**. Bauru: Mireveja Editora. 2022. p. 7 - 12.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019.

REPkin, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019a. p. 323 - 330.

REPkin, V. V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019b. p. 343 - 352.

REPkin, V. V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019c. p. 353 - 363.

REPkin, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019d. p. 364 - 460.

REPkin, V. V. *et al.* Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019. p. 331 - 342.

SACCOMANI, M. C. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia

histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005.

SANTOS, R. E. O. Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I: aspectos teóricos e práticos. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Arte, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano** - novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2015a. p. 197-225.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015b. p. 59-85.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015c. p. 1-11. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. Para passar do senso comum à consciência filosófica (contracapa). *In*: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia histórico-crítica - 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

VIGOTSKII, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017 p. 103-118.

ZUCKERMAN, G A. As condições do desenvolvimento da reflexão nas crianças de seis anos de idade. *In*: PUENTES, R. V. P.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros - livro II. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019. p. 257-264.