

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

VÍTOR DE LIMA FANTIN

**O caráter coletivo da Atividade De Estudo: do sistema desenvolvimental
Elkonin-Davidov-Repkin às produções brasileiras**

Bauru/SP
2025

VÍTOR DE LIMA FANTIN

O caráter coletivo da Atividade De Estudo: do sistema desenvolvimental
Elkonin-Davidov-Repkin às produções brasileiras

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento e Aprendizagem da
Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru como
requisito para a obtenção do título de Mestre
em Psicologia do Desenvolvimento e da
Aprendizagem.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Flávia da Silva
Ferreira Asbahr

Bauru/SP

2025

F216c	Fantin, Vítor de Lima O caráter coletivo da Atividade De Estudo: : do sistema desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin às produções brasileiras / Vítor de Lima Fantin. -- Bauru, 2025 95 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr 1. psicologia histórico-cultural. 2. Sistema Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin. 3. Atividade de Estudo. 4. caráter coletivo da Atividade de Estudo. I. Título.
-------	---

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE VÍTOR DE LIMA FANTIN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 09 dias do mês de abril do ano de 2025, às 19h, no(a) Sala 5 da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências (Unesp / Campus de Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de VÍTOR DE LIMA FANTIN, intitulada **O caráter coletivo da Atividade de Estudo: do sistema desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin às produções brasileiras**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. ARMANDO MARINO FILHO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia da Educação / Universidade Estadual Paulista. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: Aprovado . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 FLAVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR
Data: 11/04/2025 10:18:17-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

Dedico essa pesquisa às instituições de ensino públicas, que são sua razão de existir em muitos sentidos: nasce de uma e espera, mesmo que modestamente, desaguar em tantas outras

Agradecimentos

A meus pais, Cláudia e Nelson, que me ensinaram a sonhar e me deram às possibilidades de realizar meus sonhos.

À Flávia Asbahr, minha professora orientadora, que formou em mim a humanidade e hoje me ensina a (re)construí-la.

Aos professores Juliana Pasqualini e Armando Marino Filho, que, com delicadeza e rigor teórico, transformaram substancialmente a mim e a este trabalho.

Às professoras Célia e Luciete que solicitamente aceitaram participar da construção desse trabalho.

Ao meu aMor, Cairon Moraes, que me oferece carinho e me mostra a beleza da vida até em seus momentos de maior turbulência.

Ao coletivo de pesquisas Tecer, em especial Bárbara Maria, Ana Bárbara, Ana Beatriz, Caio, Marília e Bruno que contribuíram para a construção desse trabalho e não deram espaço à solidão no ato de pesquisar.

A todos os meus amigos, em especial Marina, Leda, Amanda, Beatriz, Thomas, Nicole, Anny, Fábio, Giulia e Victoria que me dão apoio desde antes da pós-graduação se tornar uma possibilidade.

À UNESP de Bauru, que tem sido minha segunda casa pelos últimos sete anos, e todos os seus trabalhadores, em especial ao programa de pós graduação em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar este estudo e possibilitar materialmente que existisse.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

FANTIN, Vítor de Lima. **O caráter coletivo da Atividade De Estudo: do sistema desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin às produções brasileiras**. 2025. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2025.

RESUMO

A presente dissertação consiste nos resultados de nossa pesquisa de mestrado cujo objetivo geral foi explicitar o caráter coletivo da Atividade de Estudo (AE) nas produções do Sistema Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin (E-D-R) e sua incorporação em teses brasileiras. Os objetivos específicos adotados foram apreender as menções ao caráter coletivo da AE dispersas nas produções analisadas; elaborar um modelo teórico-conceitual do caráter coletivo no movimento de formação da AE ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental; e problematizar as formulações presentes em pesquisas brasileiras que abordam o caráter coletivo da AE em sua relação com as discussões soviéticas. Fundamenta-se na psicologia histórico-cultural e no método materialista histórico-dialético, definindo a AE como a principal forma do sujeito se relacionar com o mundo na idade escolar para apropriação do conhecimento sistematizado e construção do pensamento teórico, a qual tem sua organização intencionalmente coletiva como elemento central para formar-se. Embora o caráter coletivo desta atividade consista em elemento central, identifica-se nas obras analisadas a ausência de abordagem deste conceito em sua totalidade e como objeto focal de análise, reverberando na sua imprecisão e em lacunas científico-práticas que dificultam a construção da AE. A pesquisa caracterizou-se como pesquisa teórico-conceitual e o procedimento metodológico empregado foi a seleção e a elaboração de fichas de leitura para compilação e análise dos excertos voltados ao caráter coletivo da AE. As produções selecionadas consistem em textos dos autores precursores do Sistema E-D-R presentes nas coletâneas “Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I” (Puentes; Cardoso; Amorim, 2021) e dois textos que enfocam o caráter coletivo, a nível grupal, presentes na coletânea “Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou” (Longarezi; Puentes; De Marco, 2023); e no mapeamento e seleção para leitura integral de teses nacionais em que a AE é objeto de análise e há maior centralidade ao caráter coletivo desta atividade, abordando-o em um capítulo ou item de capítulo próprio (Lima, 2017; Oliveira, 2023; Marega, 2024). Como resultado, ressaltamos a defesa da centralidade do caráter coletivo da AE no processo de aprendizagem e formação individual desta atividade e organizamos as menções ao caráter coletivo da AE em um modelo teórico-conceitual deste conceito, propondo sua reinterpretação em diferentes níveis de extensão da coletividade no movimento de consolidação da AE: nível dual, na unidade das ações entre professor-aluno; nível grupal, no trabalho cooperado em turmas; e propriamente coletivo, à nível escolar. No que diz respeito à incorporação pelas pesquisas brasileiras, há a adoção de elementos do caráter coletivo da AE em seus distintos níveis como forma de enfrentamento aos valores hegemonicamente individualistas e competitivos, disputando o processo formativo dos educandos em direção ao seu desenvolvimento pessoal e coletivamente significativo.

Palavras-chave: *psicologia histórico-cultural; Sistema Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin; Atividade de Estudo; caráter coletivo da Atividade de Estudo.*

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a master's research aimed at elucidating the collective character of Study Activity (SA) within the Elkonin-Davidov-Repkin (E-D-R) Developmental Didactic System productions and its incorporation into Brazilian academic theses. The research pursued three specific objectives: to identify and systematize references to the collective character of SA in selected texts; to construct a theoretical-conceptual model of the collective character throughout the early years of elementary education; and to critically analyze how Brazilian studies have addressed this dimension in light of Soviet theoretical contributions. The study is grounded in cultural-historical psychology and adopts the historical-dialectical materialist method. Within this framework, SA is understood as the primary means by which students, during school age, engage with the world to appropriate systematized knowledge and develop theoretical thinking. A central feature of SA is its intentionally organized collective structure, which is essential to its formation. Despite its theoretical centrality, the collective character of SA is often treated superficially or implicitly in the analyzed literature, rarely appearing as a central object of analysis. This absence contributes to conceptual vagueness and practical limitations in the implementation of SA in educational settings. Accordingly, this research is configured as a theoretical-conceptual study, employing analytical procedures based on the selection and reading of key texts, with excerpts concerning the collective character of SA compiled and examined. The corpus includes foundational texts by the creators of the E-D-R System found in *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I* (Puentes; Cardoso; Amorim, 2021), and two texts addressing the group level of the collective character from *Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou* (Longarezi; Puentes; De Marco, 2023). Additionally, a systematic mapping of Brazilian theses that focus the SA as a object was undertaken, selecting for full reading those in which the collective character is given central analytical status within a dedicated chapter or section (Lima, 2017; Oliveira, 2023; Marega, 2024). This study defends the collective character of SA as a dynamic and formative principle, proposing a theoretical-conceptual model that systematizes the collective character of SA into three levels of its extension and development: the dual level, referring to the unity of teacher-student actions; the group level, encompassing collective work within the classroom; and the properly collective level, situated at the broader school collective. Finally, the research highlights how Brazilian academic production adopts aspects of the collective character of SA as a means of resisting hegemonic educational values rooted in individualism and competitiveness. Such adoption reflects an intentional effort to promote educational processes that are both personally and collectively meaningful, reaffirming the transformative potential of collective organization in the development of theoretical thinking.

Keywords: *historical-cultural psychology; Elkonin-Davidov-Repkin Didactic System; Study Activity; collective character of Study Activity.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - modelo teórico-conceitual do caráter coletivo no interior do movimento de formação da Atividade de Estudo.....	52
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Textos lidos e fichados presentes na coletânea “Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I” e “Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou”.....	20
Quadro 2 - Título, autoria, área do conhecimento, objetivo do trabalho e capítulo ou item voltado à discussão do coletivo das teses e dissertações a serem analisadas.....	23
Quadro 3 - Apresentação dos artigos selecionados para o estudo bibliográfico inicial.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	- Atividade de Estudo
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
E-D-R	- Elkonin-Davidov-Repkin (relativo ao Sistema Didático Desenvolvimental)
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
URSS	- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1. Apresentação da pesquisa.....	9
1.2. Objetivos geral e específicos.....	14
1.3. Aspectos metodológicos: a pesquisa teórico-conceitual no interior do método materialista histórico-dialético.....	15
1.3.1. Procedimentos metodológicos: revisão do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.....	19
1.3.2. Procedimentos metodológicos: mapeamento das produções brasileiras.....	22
2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, ATIVIDADE DE ESTUDO E SEU CARÁTER COLETIVO.....	26
2.1. Princípios gerais da psicologia histórico cultural: movimento de desenvolvimento do psiquismo e a atividade como categoria central.....	26
2.2. A atividade de estudo em seu movimento de formação histórica, definição conceitual, finalidade, conteúdo e estrutura.....	32
3. MODELO TEÓRICO DO CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES À BUSCA DE SUA DEFINIÇÃO.....	40
3.1. Ações cooperativas à nível dual, na unidade das ações entre professor-aluno.....	43
3.2. Ações cooperativas a nível grupal professor-alunos-alunos em uma turma ou sala de aula.....	44
3.3. Ações cooperativas a nível da coletividade escolar e aproximações em direção à totalidade do caráter coletivo da Atividade de Estudo.....	50
3.4. Algumas sínteses sobre a dispersão dos níveis do caráter coletivo da AE ao decorrer das obras analisadas.....	56
4. O CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NAS PRODUÇÕES NACIONAIS EMBASADAS NO SISTEMA DIDÁTICO DESENVOLVIMENTAL ELKONIN-DAVIDOV-REPkin.....	58
4.1. Introdução do capítulo e análise preliminar de artigos.....	58
4.2. Análise das teses nacionais.....	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru, tem como objeto o caráter coletivo da Atividade de Estudo (AE) no interior da produção teórica do Sistema Didático Desenvolvidor Elkonin-Davidov-Repkin (E-D-R) e sua incorporação pelas pesquisas brasileiras. Contou, para sua realização, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Metodologicamente, consistiu em uma pesquisa teórico-conceitual organizada em duas etapas. Na primeira etapa realizamos a leitura e análise das obras clássicas do sistema E-D-R, precursores das pesquisas em AE e da definição do seu caráter coletivo, presentes na coletânea “Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I” (Puentes; Cardoso; Amorim, 2021) e dois textos, da autoria de Rubtsov (2023) e Matis (2023)¹ que enfocam o caráter coletivo a nível grupal presentes na coletânea “Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou” (Longarezi; Puentes; De Marco, 2023). A partir disso, compilamos os trechos associados ao caráter coletivo e os organizamos em seus níveis de formação, propondo um modelo teórico-conceitual do caráter coletivo.

A segunda etapa foi composta pelo mapeamento e seleção para análise de teses e dissertações nacionais, embasadas no sistema E-D-R e que adotam a AE como objeto de análise, visando explicitar a forma com que incorporam o caráter coletivo desta atividade e promovem diálogos entre as formulações provenientes do contexto soviético com a realidade concreta do ensino brasileiro.

Para a exposição dos dados, a dissertação está organizada da seguinte forma: primeiramente, no capítulo introdutório, elucidamos nossas experiências prático-formativas que culminaram na escolha do caráter coletivo da Atividade de Estudo como objeto de pesquisa, apresentando os objetivos, gerais e específicos, formulados para essa pesquisa como resultado do percurso acadêmico compartilhado por nós. Em seguida explicitamos a definição adotada de pesquisa teórico-conceitual no interior do materialismo

¹ Esta inclusão se deu pois, dentre os textos soviéticos cotejados para análise nas coletâneas, estes são os que mais especificamente tomam o caráter coletivo da AE (a nível grupal) como objeto focal de investigação. Mesmo que não sejam da autoria de Elkonin, Davidov ou Repkin, Rubtsov e Matis são membros do mesmo sistema didático desenvolvimental.

histórico-dialético, salientando suas potencialidades. Na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para atender aos objetivos propostos, isto é, de que forma conduzimos a leitura, organização e análise do caráter coletivo nas produções soviéticas e nacionais.

No segundo capítulo, desenvolvemos os fundamentos da teoria histórico-cultural que dão base à compreensão do nosso objeto de investigação. Portanto, iniciamos o capítulo explicitando a compreensão de psiquismo formulada pela psicologia histórico-cultural e sua definição conceitual; depois desenvolvemos a atividade vital humana e seu papel como força motora do desenvolvimento do psiquismo; e discutimos o conceito de atividade-guia e a periodização do desenvolvimento, situando a atividade de estudo como atividade principal durante a idade escolar.

Situados os princípios fundamentais da psicologia histórico-cultural, discorremos no item seguinte as particularidades da atividade de estudo: sua formação histórica, estrutura, objetivos e conteúdo. Após a especificação das características da Atividade de Estudo, destacamos o caráter coletivo como um de seus traços centrais e expomos no capítulo três o modelo teórico-conceitual deste conceito em seus níveis de formação como ponto de partida e resultado da análise, na medida em que foi formulado inicialmente para coleta de dados, mas, transformou-se durante o processo de análise das produções do sistema E-D-R.

No quarto capítulo apresentamos a análise das teses nacionais, salientando de que forma incorporam o caráter coletivo em seus diferentes níveis de formação e discutindo em que medida aplicam este conceito à realidade brasileira, tomando como base os referenciais empíricos apresentados nas teses. O quinto e último capítulo é voltado às considerações finais da pesquisa, retomando seu objetivo geral e resumindo o movimento de pesquisa para apresentar avanços, limites e as questões que pensamos serem relevantes para futuras pesquisas no campo da AE.

1.1. Apresentação da pesquisa

Nossa pesquisa tem como gênese a síntese de diferentes experiências realizadas ao longo da minha graduação em psicologia, orientadas pela psicologia histórico-cultural como referencial teórico-metodológico. O surgimento desta vertente remete à antiga União das Repúblicas Socialista Soviéticas (URSS)² em processo revolucionário e está inclusa no

² A URSS consistiu em um estado socialista que começou a se formar após a revolução russa de 1917, perdurando até o ano de 1991, no contexto da guerra fria.

movimento das ciências deste contexto de subsidiar teoricamente a construção da nova forma de organização social socialista, baseada em outra concepção de ser humano. Dentre os diversos autores da psicologia histórico-cultural, destacam-se Vigotski, Leontiev e Luria como seus precursores, os quais delimitam o psiquismo como objeto de estudo desta ciência. Para investigação deste fenômeno, aplicam o método materialista histórico-dialético marxista e o compreendem como fenômeno histórico e cultural, cujo desenvolvimento é mediado pela atividade humana, contrapondo-se à psicologia naturalista hegemônica (Shuare, 2017).

Com base neste referencial teórico, desenvolvemos uma pesquisa de iniciação científica com o objetivo de analisar o sentido pessoal atribuído à atividade de ensino por professoras e professores da rede pública estadual de ensino fundamental, durante o ensino emergencial implementado na pandemia da COVID-19 (Fantin; Ferreira; Asbahr, 2024)³. Com a impossibilidade de realização das aulas síncronas e presenciais foi preciso adotar medidas alternativas de ensino, das quais os(as) professores(as) participantes não foram consultados ou convidados à tomada de decisões para construção das diretrizes emergenciais, considerando-as impostas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Tais diretrizes tiveram como eixo estrutural o Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), uma plataforma para aulas remotas ministradas a todos os alunos da rede estadual de ensino. O formato das aulas era similar ao de palestras virtuais, nas quais os estudantes poderiam tirar suas dúvidas via “chat” de texto. Por mais que a implementação do CMSP tenha sido oportunizada pela pandemia, Mendonça e Fávero (2020) apontam que esta plataforma já estava em planejamento prévio, antes mesmo da necessidade do distanciamento social, atendendo a tendências impostas à educação pública que são anteriores ao período pandêmico.

Por conta disso, os professores entrevistados destacam que as ações de trabalho possíveis foram reduzidas a fiscalizar a presença dos alunos nas aulas virtuais e cumprir com aspectos burocráticos na elaboração de avaliações e notas. O caráter coletivo da Atividade de Estudo começou a chamar nossa atenção na medida em que houve, nesse contexto, o rompimento da unidade entre as ações de aprendizagem dos alunos e de ensino dos professores, fator decisivo para o aprofundamento radical das dificuldades de ensino - o qual foi praticamente impossibilitado na concepção dos(as) professores(as) entrevistados - durante a pandemia (Fantin; Ferreira; Asbahr, 2024).

³ A iniciação científica intitulou-se Atribuição de Sentido Pessoal à Atividade Docente em contexto de pandemia e suas implicações e contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), nº do processo: 21/02491-8.

Esta iniciação científica foi realizada em conjunto com outra investigação, de mesmo nível, sob responsabilidade de Leda Leite Ferreira⁴. Seu objetivo consistiu em analisar a atribuição de sentido pessoal à Atividade de Estudo por discentes da turma de nono ano da escola estadual dos professores entrevistados, realizando entrevistas em grupo. Com isso, visamos apreender indicativos da atribuição de sentido pessoal à atividade docente sem desconsiderar a sua unidade com as ações de estudo dos educandos.

Analisamos que os alunos entrevistados não tiveram suas necessidades atendidas durante o ensino remoto emergencial, isto é, o aluno concreto e suas particularidades não foram levadas em consideração pelo CMSP. Na medida em que uma mesma aula era ofertada a milhares de estudantes simultaneamente, desconsiderando as especificidades de cada educando e da sua turma, as quais anteriormente poderiam ser direcionadas diretamente ao docente no trabalho conjunto. As relações interpessoais em uma sala de aula ou da turma foram diluídas em um grande *chat* de alunos, onde algumas dúvidas ou necessidades puderam ser atendidas e outras não, selecionadas ao acaso por possibilidades de leitura do grande fluxo de mensagens.

Os alunos sinalizam também que, anteriormente ao ensino remoto emergencial, o incentivo dos professores ou dos colegas era um dos fatores que mobilizaram sua implicação nas tarefas de estudo. Com a centralidade das plataformas digitais, os motivos-estímulo coletivos de realização da Atividade de Estudo também deixaram de ser possíveis, de forma que a adesão ao modelo remoto gradativamente se diluiu. A escola, nesse cenário, perdeu ainda mais o seu sentido como espaço coletivamente direcionado à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, os quais afirmaram na entrevista não sentirem-se educandos durante o ensino emergencial.

Embora a concretização de tais medidas tenha ocorrido em contexto atípico e emergencial, seu planejamento prévio segue a tendência de desvalorização da escola enquanto instituição responsável pela transmissão sistemática e intencional do conhecimento, endossando modalidades alternativas como o *homeschooling* e o ensino remoto na educação básica. Cabe pontuar que as modalidades remotas no ensino superior e pós-graduação não fizeram parte do escopo de nosso estudo, mas, defendemos que a implementação de aspectos dessas modalidades no ciclo básico de ensino atende a interesses financeiros, para corte de

⁴ Psicóloga formada pela UNESP, Campus de Bauru. Atualmente é mestranda no programa de pós graduação em educação escolar da faculdade de ciências e letras da UNESP, campus Araraquara. Sua iniciação científica foi intitulada Implicações do ensino remoto emergencial: sentido pessoal atribuído à Atividade de Estudo de alunos do ensino fundamental. Processo FAPESP nº: 21/02490.

custos, e não a preocupação com a efetiva aprendizagem dos estudantes (Fantin; Ferreira; Asbahr, 2024).

No final da graduação, pudemos realizar o estágio supervisionado em psicologia escolar na mesma unidade escolar participante da iniciação científica. Constatamos que, com as recentes reformas educacionais e a crescente implementação de plataformas digitais, a tendência é, de fato, o enfraquecimento do convívio cotidiano dos estudantes, professores e demais funcionários da instituição escolar enquanto totalidade, dimensão subalternizada pelas reformas educacionais. Ademais, as principais queixas trazidas a nós enquanto estagiários do campo da psicologia apontaram “problemas de comportamento”, sobretudo nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, as quais tinham conflitos, “conversavam demais” e, por conta disso, carregavam o rótulo de “piores turmas da escola”.

Ao longo da participação nas atividades escolares e a partir de nossa mediação teórica, interpretamos essa queixa como a dificuldade do coletivo escolar, em sua totalidade, de criar as condições para formação da Atividade de Estudo coletiva e cooperada, a qual possibilitaria a formação individual desta atividade; e a compreensão conjunta da função social do estudo, vinculando a necessidade de comunicar-se com os pares ao conteúdo teórico característico da Atividade de Estudo. Ademais, a atuação do grêmio estudantil na escola também foi trazida a nós como uma demanda, devido aos desentendimentos entre os alunos da chapa eleita entre si e com os demais estudantes. Embora houvesse outras questões, novamente percebemos dificuldades com a consolidação e manejo cotidiano da organização coletiva da instituição escolar.

Motivados pelos questionamentos suscitados nessas experiências, embarcamos no estudo de autores da psicologia histórico-cultural que abordam a coletividade, em especial Petrovski (1984). Para o autor, as relações interpessoais no interior dos grupos são mediadas pela atividade do conjunto dos sujeitos. É por meio desta atividade que os indivíduos se desenvolvem individual e coletivamente, podendo um grupo de indivíduos atingir o grau superior de desenvolvimento denominado pelo autor de coletivo, o qual torna-se referência na personalidade de cada ser humano individual. A análise dos grupos, mediados pela atividade, é indispensável para a compreensão da formação integral dos seres humanos, que podem (ou não) ter a vida em coletivo como referência.

Ao ingressar no mestrado, planejávamos elaborar um experimento formativo (Davidov, 1988) para compreender as possibilidades de constituição de um coletivo na particularidade da instituição escolar, mediado pela atividade central da escola: a Atividade de Estudo. No entanto, percebemos que Petrovski (1984), embora dialogue com pedagogos e

psicólogos russos do campo da educação, não tem ampla produção, acessível à ciência brasileira, que enfoque a particularidade da Atividade de Estudo na formação de coletivos escolares. Assim, transpor os conceitos formulados na área da psicologia social para o campo da psicologia escolar não seria uma tarefa simples, esbarrando em lacunas teóricas presentes na própria produção soviética sobre o caráter coletivo da Atividade de Estudo e na concepção hegemônica contemporânea do estudo como ação individual e competitiva.

Dentre as lacunas mencionadas, notamos o desafio de definir e compreender precisamente o caráter coletivo da AE. Por se tratar de um termo amplamente difundido em nosso cotidiano e nas pesquisas do campo educacional, é muitas vezes tomado como algo “óbvio” e reduzido à esfera imediatamente operacional do estudo. Assim, o primeiro desafio foi delimitar conceitualmente o que os autores do sistema didático E-D-R definem por caráter coletivo, relações interpessoais entre professor-aluno, grupos, coletivos escolares e outros conceitos que, embora estejam em íntima relação, não coincidem por completo. Percebemos, portanto, a necessidade de “dar um passo atrás” e apreender o caráter coletivo da Atividade de Estudo nas obras soviéticas pioneiras desse conceito, cuja difusão nas produções brasileiras tem crescido contemporaneamente (Puentes, 2021). Com base nessas obras, seria possível realizar tensões entre a concepção do caráter coletivo da Atividade de Estudo proposto pelo sistema E-D-R e as possibilidades de sua implementação na realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, julgamos oportuno apresentar o sistema didático desenvolvimental E-D-R na medida em que sua formulação teórica balizou a construção de nosso trabalho em sua totalidade. Daniil B. Elkonin, Vasili V. Davidov e Vladimir V. Repkin foram pesquisadores das áreas da psicologia e educação na antiga União Soviética, os quais coordenaram importantes estudos experimentais com enfoque na idade escolar e nos processos sistematizados de ensino e aprendizagem. Esses autores construíram o que hoje conhecemos como Sistema Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, partindo das formulações teóricas de Vigotski, Leontiev e Luria, ou seja, das bases da Psicologia Histórico-cultural (a serem melhor discutidas no capítulo 2) e concentram suas investigações, do ponto de vista teórico e prático, em direção à compreensão da forma com que se organiza o ensino desenvolvente, promotor do pensamento teórico dos estudantes.

Há distintos sistemas didáticos soviéticos que possuem aproximações e distanciamentos em suas formulações. Puentes (2021) destaca os sistemas Zankoviano, Galperin-Talizina e Elkonin-Davidov-Repkin como os de maior destaque na antiga União Soviética. Dentre estes, analisaremos a produção do sistema Elkonin-Davidov-Repkin na

medida em que é considerado o pioneiro na investigação da AE e influência em maior amplitude as pesquisas brasileiras. Sua produção foi intensa entre os anos de 1960 e 1990, contando com a atuação de diversos grupos, em especial o grupo de Moscou, liderado por Elkonin e Davidov; e o grupo de Kharkiv, liderado por Repkin⁵.

Os estudos destes grupos desenvolveram-se em escolas experimentais, junto de outros agentes da educação, com o objetivo de comprovar empiricamente o postulado Vigotskiano de que a aprendizagem promove desenvolvimento; e a proposição Leontieviana de que a atividade medeia essa relação. Assim, construíram a teoria do Ensino Desenvolvimental e delimitaram o conteúdo, estrutura e objetivos da Atividade de Estudo, a qual é o alicerce da sua proposição de ensino (Puentes; Cardoso; Amorim, 2021). Na medida em que se tratam de formulações teóricas em crescente incorporação pela ciência brasileiras, após análise do caráter coletivo em seus escritos, realizamos o mapeamento das teses e dissertações nacionais embasada no sistema soviético E-D-R cujo objeto consiste na AE, visando explicitar de que forma ocorre a incorporação de seu caráter coletivo.

Em suma, as experiências formativas nos levaram a observação imediata e inicial do caráter coletivo da AE como uma lacuna cotidiana e científica, suscitando dúvidas como: qual a definição do caráter coletivo da AE? Como foi organizado na sociedade soviética socialista? Como pode ser incorporado e organizado em nossa realidade? Qual o nível de extensão possível do caráter coletivo da AE na realidade brasileira e nos limites do ensino fundamental? Levantamos como hipótese inicial que o caráter coletivo é traço central da AE na produção teórica dos autores do sistema E-D-R, mas, foi insuficientemente desenvolvido pelos pesquisadores soviéticos, gerando lacunas na sua incorporação à ciência e à educação brasileiras. Nossa pesquisa visou contribuir com a sistematização de tais lacunas e com a compreensão deste caráter, analisando-o a partir e na nossa concretude histórica.

1.2. Objetivos geral e específicos

O **objetivo geral** da pesquisa consistiu em explicitar a forma com que o caráter coletivo da Atividade de Estudo é abordada nas produções do sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin e sua incorporação nas dissertações e teses brasileiras.

⁵ Não há na produção teórica acerca da Atividade de Estudo um consenso sobre a inclusão de Repkin na nomenclatura que designa o sistema E-D-R, visto que a nomenclatura “sistema Elkonin-Davidov” também é usada. No entanto, para este trabalho, partimos da concepção de Puentes (2021) que inclui Repkin no sistema devido a proximidade teórica e os diálogos entre o grupo de Moscou e Kharkiv.

Objetivos específicos

- Apreender as menções ao caráter coletivo da AE dispersas nas produções analisadas;
- Elaborar um modelo teórico-conceitual do caráter coletivo no movimento de formação da Atividade de Estudo ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Problematicar as formulações presentes em pesquisas brasileiras que abordam o caráter coletivo da AE em sua relação com as discussões soviéticas.

1.3. Aspectos metodológicos: a pesquisa teórico-conceitual no interior do método materialista histórico-dialético

Apresentados os objetivos da nossa pesquisa e o percurso acadêmico que culminou em sua formulação, este item tem por finalidade descrever a concepção de pesquisa teórico-conceitual no interior do método materialista histórico-dialético, destacando a definição de teoria e seu papel na compreensão da realidade. Com isso, visamos embasar teoricamente a discussão dos procedimentos metodológicos (subitens 1.3.1. e 1.3.2.), isto é, os contornos particulares que a pesquisa teórica adquiriu em nosso estudo, descrevendo como foram empregados os procedimentos de leitura e análise das obras selecionadas.

Martins e Lavoura (2018) apontam que na produção científica contemporânea há a tendência da supervalorização dos procedimentos em detrimento aos princípios metodológicos, tecnificando a construção do conhecimento e esvaziando-a da reflexão filosófica e da explicitação da lógica do pensamento teórico por trás da produção dos dados. Em consonância com a crítica proposta pelos autores, objetivamos aproximar nossa pesquisa o máximo possível da unidade entre princípios e técnicas metodológicas: ambas as dimensões são necessárias à investigação científica e nenhuma delas pode ser absoluta em relação a outra. Martins e Lavoura (2018) definem método como os princípios e fundamentos mais amplos que estruturam e organizam a produção do conhecimento, dentro do qual diferentes técnicas e procedimentos podem ser empregados.

Por conseguinte, ressalte-se que no âmbito metodológico não existem diferenças entre pesquisas empíricas e conceituais. Tais distinções ocorrem, apenas, na esfera procedimental, quando as primeiras elegem o objeto de pesquisa a partir, diretamente, do real sensível; e, as segundas, definem como objetos abstrações do pensamento já sistematizadas em conceitos e teorias que operam como mediadoras na captação deste real. (Martins, Lavoura, 2018, p. 235)

Portanto, dentro de um referencial metodológico explicitamente assumido, as pesquisas podem configurar-se como investigações predominantemente empíricas, nas quais os dados são produzidos diretamente pelo pesquisador; ou teóricas, em que os dados a serem

analisados foram produzidos anteriormente ou já estão teoricamente formulados, se tratando de uma reanálise ou reelaboração do material. Salina (2024) acrescenta que a ciência hegemônica privilegia procedimentos experimentais e empíricos, justificando pesquisas teóricas como investigações “mais simples”, possíveis de serem feitas em menor tempo ou em casos nos quais o pesquisador tem pouca experiência. Embora o autor aponte certa validade em tais argumentos, destaca que a pesquisa teórica possui em si potencialidades.

O método materialista histórico e dialético foi sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels no processo de estudo e análise da sociedade capitalista. Sua incorporação pelos precursores da psicologia histórico-cultural respondia a necessidade de não só embasar a compreensão do processo formativo humano na nova sociedade socialista em construção, mas, de superar a fragmentação histórica da psicologia em diversas “abordagens” ou vertentes, cujos objetos e métodos de análise não convergiam em uma psicologia unitária. Assim, Vigotski, Leontiev e Luria identificaram na incorporação do materialismo histórico e dialético a possibilidade de construir uma psicologia científica geral, com a mesma base filosófica - explícita e politicamente posicionada - de compreensão de ser humano e sociedade, incorporando por superação as demais ciências *psi* do período (Martins, 2008).

Embora a formulação de uma psicologia geral não tenha obtido total êxito, transformando-se na abordagem histórico-cultural ou sócio-histórica como é hoje incorporada no Brasil, destacamos que a explicitação de seu método em nossa pesquisa atende a necessidade de não ocultar a lógica do pensamento que dá base para seu posicionamento político em direção a transformação social. De acordo com Martins e Lavoura (2018), as pesquisas científicas neste referencial metodológico atendem a necessidade de tornar a realidade concreta - que possui uma existência objetiva independente do conhecimento que dela se produz - inteligível, ou seja, compreensível à consciência humana com o maior grau possível de fidedignidade. Atingir tal finalidade demanda, para além da descrição aparente dos fenômenos tomados como objetos pela ciência, o desvelamento de sua essência, das leis internas que regem seu desenvolvimento e como este se dá ao longo da história.

A ciência tem como ponto de partida a aparência externa e imediata dos fenômenos, mas, para de fato explicá-los, deve superar a aparência fenomênica em direção à sua essência, o que só pode ocorrer por meio da reflexão e do pensamento teórico, ancorado em abstrações e conceitos. O conhecimento científico é, nesse sentido, desenvolvido como ferramenta necessária ao pensamento no movimento de desvelar as relações internas dos fenômenos estudados. A teoria é, ao mesmo, instrumento e resultado do fazer científico, na medida em

que são produzidas ao longo da história pela humanidade como necessidade da atividade de pesquisa, consistindo na forma sistematizada de compreensão da realidade.

Martins e Lavoura (2018) sintetizam a relação entre as ações do pensamento abstrato necessárias à ciência da seguinte forma: “Reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto ou fenômeno é o que se entende por teoria, sinônimo de conhecimento científico para o método em questão.” (p. 226). No entanto, para além disso, os autores destacam que a teoria por si só não age no real, seja para conhecê-lo ou para transformá-lo, devendo ser incorporada pelos sujeitos no fazer científico e em sua atividade cotidiana. Nesse sentido, as produções teóricas atuam como condições instrumentais subjetivas na medida em que são incorporadas à consciência, isto é, a apropriação dos sistemas conceituais resultantes da produção científica emerge da realidade e torna-se base da ação conforme é incorporada.

Dellari-Júnior (2009) acrescenta, embasado em Vigotski, que o pensamento é estruturado e materializado pela linguagem. Assim, o processo reflexivo e teórico se encarna na produção textual resultante das investigações realizadas pelo pesquisador. As produções teóricas materializadas podem ser objeto de novas investigações e reelaboração das teorias formuladas, o que ocorre na pesquisa teórica. Salina (2024) complementa esta afirmação apontando que a pesquisa teórica não deixa de ser também uma prática social na medida em que não só reproduz os conceitos, mas, os reconstrói a partir de uma elaboração própria, a qual corresponde às necessidades históricas e sociais do pesquisador teórico, podendo divergir do conjunto de textos que é objeto de sua análise.

Contemporaneamente a produção de conhecimento atingiu um alto grau quantitativo e qualitativo, complexificando-se e se desenvolvendo rapidamente. Com o avanço da produção de conhecimento, a necessidade de sua organização sistemática e crítica também aumenta, de forma que a pesquisa teórica atende em geral a necessidade de organizar os conceitos ou dados produzidos por outras investigações. Ademais, as produções acumulam-se ao longo do tempo e diferem de acordo com contexto social e momento histórico do qual emerge. Nesse sentido, é necessário verificar a validade teórico-prática das formulações conceituais na realidade concreta do pesquisador que as analisa, isto é, se determinada formulação conceitual produzida historicamente condiz com a atual concretude histórica. A realidade e a teoria se transformam, o que deve ser levado em conta na pesquisa teórica (Salina, 2024).

Além disso, a produção científica não é realizada por sujeitos isolados, mas, pelo contrário, é resultado de um processo social complexo. No interior do capitalismo, o conhecimento é tratado como posse exclusiva de determinados indivíduos, grupos ou instituições. Por conta disso, não atende as necessidades dos seres humanos de forma

igualitária e tampouco está acessível a todos. Em oposição a isso, devemos construir pesquisas posicionadas na luta de classes e inseridas na reivindicação do acesso ao conhecimento sistematizado, ou seja, deve-se objetivar tal difusão em seu conteúdo e forma. A apreensão sistemática do real não ocorre ao acaso, atende a necessidades e interesses históricos de perpetuação ou transformação da concretude objetiva em que está imersa (Salina, 2024)

Portanto, ao tomar produções teóricas como objeto de análise, é necessário levar em conta que o processo de construção do conhecimento, embora busque a maior fidedignidade possível com o real, não suprime a intencionalidade do pesquisador que o formulou. Não se trata de uma compreensão da intencionalidade como algo abstrato e puramente interno do sujeito que conduz a pesquisa, mas, como resposta às necessidades sociais e históricas do momento que vivencia. É preciso considerar também a quem a produção teórica está endereçada, isto é, quem seriam os possíveis leitores e com quais outros autores o pesquisador dialoga, quais são suas referências para discussão do conteúdo alvo e a forma com que está conceitualmente articulada (Dellari-Junior, 2009).

Embora existam diversas possibilidades de delineamento das pesquisas teóricas, de acordo com seus objetos e finalidades próprias, a pesquisa teórico conceitual (Salina, 2024) consiste na análise focal de um ou mais conceito(s) dentro de uma produção teórica ampla, seja de um autor ou de um conjunto de autores. Esse delineamento metodológico tem por finalidade especificar o objeto de análise no interior da totalidade das obras analisadas, captando suas determinações principais. A pesquisa teórica conceitual refina o conceito e tem por finalidade qualificá-lo para sua incorporação como objeto de pesquisas futuras, experimentais ou teóricas.

Para tanto, usamos como um dos instrumentos metodológicos a modelação. Os modelos, em geral, podem ser materiais (como maquetes) ou mentais (por exemplo, os modelos semióticos) de acordo com as necessidades dos objetos estudados, desde que sejam demonstrativos desses objetos, ou seja, possam substituí-los no processo abstrato de investigação e análise. Davidov (1988) destaca a modelação como meio de realização do pensamento teórico na medida em que este não opera por meio da realidade imediata, mas, pela sua forma idealizada como objeto da abstração, na qual o modelo o representa. Aplicando os conhecimentos acumulados historicamente sobre o objeto, o modelo deve desvelar suas relações essenciais em seu movimento de desenvolvimento, possibilitando a incorporação dos avanços das pesquisas já realizadas sobre o fenômeno, o tensionamento da

validade dos sistemas conceituais para a atual concretude histórica e o destaque dos limites e questões para trabalhos futuros.

Em síntese, defendemos que a teoria no interior do método materialista histórico e dialético tem por finalidade desvelar, com o maior grau possível de fidedignidade, as relações essenciais dos fenômenos estudados pela ciência para instrumentalizar a ação humana. Portanto, é resultado do fazer científico e materializa-se em obras que, contemporaneamente, demandam cada vez mais sistematização e avaliação da sua pertinência para a nossa realidade concreta, a qual visamos transformar. No caso da nossa pesquisa em específico, avaliamos que o caráter coletivo demandou uma investigação teórica na medida em que não foram encontrados estudos deste como objeto central de análise, limitando sua compreensão a menções dispersas nas produções que enfocam outros aspectos da Atividade de Estudo.

É a partir desta necessidade que buscamos, de forma inicial e circunscrita às obras analisadas em nosso estudo, elaborar um modelo teórico-conceitual do caráter coletivo da AE, a ser exposto no capítulo 3. Tal modelo é ponto de partida e chegada da nossa análise na medida em que balizou a construção inicial dos objetivos e perguntas de pesquisa, mas, transformou-se conforme incorporamos elementos das obras analisadas em nosso estudo. A seguir, discutiremos como foram produzidos os dados no caso de nossa pesquisa em específico, isto é, como fizemos a seleção, leitura, fichamento e análise dos textos para explicitar as menções ao caráter coletivo da AE nas produções do sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin e sua incorporação nas pesquisas brasileiras sobre a AE.

1.3.1. Procedimentos metodológicos: revisão do sistema Elkonin-Davidov-Repkin

No caso das produções soviéticas, selecionamos para análise os textos presentes na coletânea “Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I” (Puentes; Cardoso; Amorim, 2021). Esta coletânea foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os autores destacam que o motivo para realização dessa coletânea consiste no significativo aumento das pesquisas em didática desenvolvimental e na crescente incorporação da Atividade de Estudo na ciência brasileira ao longo das duas últimas décadas. Com isso, se expande consequentemente a necessidade de revisitação das produções originais, desenvolvidas na antiga União Soviética.

No entanto, a maior parte destas produções está disponível em línguas de difícil acesso à ciência brasileira, demandando a ampliação e qualificação das traduções para o português. Nesse sentido, a coletânea resulta do esforço do Gepedi em localizar, selecionar, organizar, traduzir e revisar textos dos autores supracitados que enfocam a Atividade de Estudo ao longo dos quarenta anos de produção do sistema didático-desenvolvimental, muitos dos quais ainda não possuíam traduções com rigor teórico-técnico para o nosso idioma. Além de possibilitar o acesso à produção do sistema no decorrer de sua produção, a coletânea contextualiza historicamente os textos e busca padronizar termos e conceitos utilizados visando a instrumentalização de pesquisas futuras.

Acrescentamos os textos de autoria de Rubtsov (2023) e Matis (2023), pesquisadores do ensino desenvolvimental membros do grupo de Moscou, uma vez que enfocam explicitamente o caráter coletivo da AE. Embora não sejam da autoria de Elkonin, Davidov ou Repkin, tais textos compõe o livro “Formação da atividade de estudo nos alunos” publicado em 1982 pelo Sistema Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin como fruto da parceria entre os grupos de Moscou e Berlim. A coletânea brasileira “Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do grupo de Moscou” conta com uma nova tradução e organização integral deste livro, realizada pelo Gepedi no movimento de qualificação do acesso às produções soviéticas (Longarezi; Puentes; De Marco, 2023). O quadro a seguir contém o título dos textos lidos e fichados presentes em ambas as coletâneas, bem como a data original de sua publicação original.

Quadro 1 - Textos lidos e fichados presentes na coletânea “Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I” e “Teoria da atividade de estudo: contribuições do grupo de Moscou”.

Autor	Título	Data original de publicação.
D. B. Elkonin	Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo	1961
D. B. Elkonin	Atividade de estudo: importância na vida do estudante	1967
D. B. Elkonin	Estrutura da atividade de estudo	Escrito nos anos 60, mas, publicado em 1989
D. B. Elkonin	Atividade de estudo: sua estrutura e formação	1989
V. V. Davidov	Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes	1979
V. V.	Desenvolvimento psíquico da criança	1980

Davidov		
V. V. Davidov	O conceito de atividade de estudo dos estudantes	1981
V. V. Davidov	Conteúdo e estrutura da atividade de estudo	1986
V. V. Davidov	Atividade de estudo: situação atual e problemas de estudo	1991
V. V. Davidov	Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental	1996a
V. V. Davidov	Problemas de pesquisa da atividade de estudo	1996b
V. V. Davidov	Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade	1997
V. V. Repkin	Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola	1975
V. V. Repkin	Formação da atividade de estudo nos estudantes	1978
V. V. Repkin	Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo	1997
V. V. Repkin	Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo	1968
V. V. Repkin	O conceito de atividade de estudo	1976
V. V. Repkin	Estrutura da atividade de estudo	1976
V. V. Repkin	A formação da atividade de estudo como um problema psicológico	1978
V. V. Repkin	Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo	2011
V. V. Repkin	A questão da estrutura da atividade de estudo	2007
V. V. Rubtsov	A atividade conjunta dos alunos durante a assimilação dos conceitos teóricos	1987
T. A. Matis	Pesquisa das neoformações psíquicas da atividade de estudo conjunta dos alunos	1987

Fonte: elaborado pelo autor

Selecionadas as coletânea e os textos a serem analisados, elaboramos uma ficha de leitura inicial para sua organização, contendo a referência, momento da produção do sistema no qual está inserido, as menções explícitas ao caráter coletivo da Atividade de Estudo e uma síntese do capítulo com suas principais contribuições para a compreensão deste caráter. Ao longo da leitura das obras selecionadas, percebemos também a necessidade de analisar os trechos associados ao desenvolvimento das ações individuais da Atividade de Estudo e sua

formação autônoma, uma vez que **aparentemente** poderiam ser consideradas opostas ao caráter coletivo, mas, surgem a partir deste e se desenvolvem de forma simultânea (como melhor discutiremos nos capítulos 3 e 4).

Com relação à análise propriamente dita, após o preenchimento das fichas, realizamos a leitura dos excertos extraídos e buscamos o movimento de transformação desses conceitos entre os autores e ao longo da produção intelectual de um mesmo autor. Após isso, incorporamos as determinações essenciais do caráter coletivo da AE encontradas nos excertos ao seu modelo teórico conceitual, exposto no capítulo 3.

1.3.2. Procedimentos metodológicos: mapeamento das produções brasileiras

Após a leitura, análise das produções soviéticas e formulação do modelo teórico-conceitual do caráter coletivo, iniciamos o segundo movimento de mapeamento, seleção e análise das teses brasileiras. O objetivo desse segundo movimento de seleção consistiu em identificar as dissertações e teses brasileiras, na área do ensino desenvolvimental e que definem a AE como objeto, com maior destaque ao caráter coletivo para análise na íntegra de sua incorporação. As bases de dados utilizadas consistiram no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Começamos a busca usando descritores específicos, como “atividade de estudo” e “coletivo” ou “coletiva”, visando abordar trabalhos que mencionam o caráter coletivo explicitamente. Encontramos 718 resultados na CAPES e na 366 BDTD. No entanto, muitos desses resultados abordam os termos “atividade”, “estudo” ou “coletivo” de forma arbitrária, sem necessariamente compreendê-la como um conceito da teoria histórico-cultural. Assim, combinamos a esses descritores as palavras-chave “psicologia histórico-cultural” e “ensino desenvolvimental” visando refinar os resultados. Chegamos, assim, a um total de 77 trabalhos, 16 na área da psicologia e 61 na área da educação.

A seleção dos trabalhos para análise da íntegra se deu pela leitura do resumo e sumário, analisando os seguintes critérios de inclusão: a pesquisa deve focar a educação básica e não o ensino superior, a atividade de estudo deve aparecer como conceito do ensino desenvolvimental e não de forma arbitrária e consistir ainda em objeto central da pesquisa. Organizamos os trabalhos por área do conhecimento de acordo com o programa de pós-graduação em que foram desenvolvidos, independente da formação do autor.

Embora todas as pesquisas mapeadas possuam menções ao caráter coletivo dispersas ao longo do texto, pudemos observar maior centralidade deste em Lima (2017), Mendonça

(2019), Cardoso (2020), Oliveira (2023) e Marega (2024), nas quais há um capítulo ou item voltado a esta questão. O quadro a seguir apresenta o título, sobrenome da autora, área do conhecimento em que está inserida, objetivo do trabalho e capítulo ou item voltado à discussão do coletivo de cada uma das produções selecionadas para análise.

Quadro 2 - Título, autoria, área do conhecimento, objetivo do trabalho e capítulo ou item voltado à discussão do coletivo das teses e dissertações a serem analisadas.

Título do trabalho	Autora	Área	Objetivo	Item voltado ao caráter coletivo	Tipo de trabalho
A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família	Lima (2017)	Programa de pós-graduação em psicologia (USP/São Paulo)	Propor princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, visando promover a atividade de estudo, considerando principalmente as relações escolares e familiares.	Item 2.3.4 Os coletivos como estratégia de articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar	Tese
Atividade de estudo: uma síntese à luz da psicologia histórico-cultural	Mendonça (2019)	Programa de pós-graduação em psicologia (UEM/Maringá)	Investigar o que os principais autores (soviéticos) da psicologia histórico-cultural dissertam sobre a temática (a atividade de estudo), colocando-os em diálogo	Item 4.6 o caráter coletivo da atividade de estudo	Dissertação
Aprendizagem Desenvolvimento: Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov	Cardoso (2020)	Programa de pós-graduação em educação (UFU/Uberlândia)	Abordar o nível de desenvolvimento teórico e metodológico que o pensamento e a obra de Davidov experimentaram a respeito da concepção de sujeito e ao modo como sua compreensão influenciou na elaboração do conceito, conteúdo e da estrutura da atividade de estudo	Item 3.3.2. Sujeito individual e coletivo.	Dissertação

O estudo na idade escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica	Oliveira (2023)	Programa de pós-graduação em educação (UNESP/Araquara)	Produção de repertórios teórico-práticos que pudessem contribuir para processos de implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de ensino fundamental I	Item 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	Tese
Atividade de estudo na adolescência: uma intervenção na atividade pedagógica no 6º ano do ensino fundamental	Marega (2024)	Programa de Pós-Educação em educação (USP/São Paulo)	Investigar quais são as condições concretas da atividade pedagógica para a constituição dos estudantes do 6º ano como sujeitos da atividade de estudo	Item 6.2.2. Conduta dos estudantes na resolução coletiva e criativa das tarefas de estudo.	Tese

Fonte: elaborado pelo autor

Assim como na análise das produções soviéticas, foi elaborada uma ficha de leitura contendo a identificação do trabalho, o título, área de inserção da pesquisa e demais informações catalográficas; um resumo da tese, destacando os objetivos, metodologia, principais conclusões, referenciais teóricos e o movimento do trabalho, isto é, quais conceitos e categorias centrais são apresentadas e em que ordem; e as principais menções ao caráter coletivo da AE, transpondo os principais excertos voltados a esse caráter.

Após a leitura e fichamento das produções selecionadas, optamos por não incluir as dissertações mapeadas (Mendonça, 2019 e Cardoso, 2020) à análise final. Embora se tratem de investigações teóricas com sínteses importantes do caráter coletivo da AE, não desenvolvem amplamente este conceito para além do que foi preconizado pelos autores soviéticos do sistema E-D-R; e não possuem referenciais empíricos que facilitariam o diálogo com a concretude da realidade brasileira, principal objetivo que visamos com a análise das produções brasileiras.

Após o preenchimento das fichas realizamos a leitura dos excertos extraídos e buscamos compreender a inserção do caráter coletivo no movimento das teses, destacando quais níveis desse caráter são incorporados, a quais tarefas respondem no interior da tese e

como foram aplicados nos referenciais empíricos. Os resultados desse segundo movimento analítico serão apresentados no capítulo 4. O capítulo 5, por fim, contém as considerações finais da pesquisa, unindo a análise das produções soviéticas e brasileiras.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, ATIVIDADE DE ESTUDO E SEU CARÁTER COLETIVO

2.1. Princípios gerais da psicologia histórico cultural: movimento de desenvolvimento do psiquismo e a atividade como categoria central

Para que possamos compreender o caráter coletivo da AE no interior da psicologia histórico-cultural é necessário explicitar seus fundamentos centrais, uma vez que carregam em si a coletividade como princípio e possibilitam a compreensão da Atividade e Estudo na totalidade do desenvolvimento humano, isto é, como atividade que guia este fenômeno durante a idade escolar. Dessa forma, abordaremos neste item a definição de psiquismo, a centralidade do trabalho na sua gênese, a lei geral que rege seu desenvolvimento, o papel da atividade humana (conceito derivado do trabalho) nesse processo e, por fim, a periodização do desenvolvimento e as atividades-guia de cada um dos seus períodos.

Como dito na apresentação da pesquisa, o objeto de análise da ciência psicológica histórico-cultural é o psiquismo, compreendido por Vigotski (2012) como sistema de funções psíquicas, sendo elas a percepção, sensação, memória, atenção, linguagem, pensamento e as emoções e sentimentos. Tais funções, em interrelação, produzem a imagem subjetiva da realidade objetiva na qual o sujeito está inserido, reorientando sua ação no mundo. Não se trata, no entanto, de uma cópia mecânica e imediata do real, mas, resultante da interação ativa do sujeito no meio (MARTINS, 2011).

Leontiev (2004) aponta que o primeiro estágio evolutivo da espécie humana consistiu no desenvolvimento de seu aparato biológico, isto é, a complexificação de seu organismo determinada pelas leis naturais e de adaptação do ser humano à natureza. Com determinado grau de desenvolvimento biológico e consolidação da espécie enquanto *homo sapiens*, torna-se possível a formação embrionária do trabalho e da vida em sociedade, os quais estabelecem novas leis ao desenvolvimento humano que se sobrepõem às determinações biológicas. O ser humano se desprende das condições imediatas nas quais está inserido, não só se adequando à natureza, mas, transformando-a de acordo com suas necessidades (Martins, 2008).

Nesse sentido, o conceito de trabalho é incorporado da teoria marxiana como a forma mais complexa de interação especificamente humana com a natureza, de realização do intercâmbio metabólico com o meio exterior para produção e reprodução da sua existência. A partir da base biológica e o desenvolvimento social da atividade, a ação humana sob a natureza pôde tornar-se teleológica, isto é, planejada previamente por meio da ideação,

elemento central do trabalho. Frente a uma necessidade, os seres humanos em conjunto traçam um plano de ação que modifica a natureza em função daquilo que precisam. Nesse movimento, a humanidade cristaliza na concretude material aquilo que concebeu ideativamente, objetivando-se na natureza (Lessa; Tonet, 2011).

Para a transformação da natureza tornou-se necessária a criação e o aperfeiçoamento coletivo de ferramentas, as quais potencializam as capacidades humanas na interação com o meio. Tais ferramentas são instrumentos da ação humana e tornam possível a transposição dos seus limites biológicos para conversão do meio ao seu redor em função da satisfação das necessidades. Os instrumentos se configuram como uma extensão do corpo humano e transformam o sujeito na medida em que este incorpora suas formas de uso.

Leontiev (2004) ilustra essa situação por meio da explicitação da forma embrionária de trabalho, a caça coletiva, que se transformou e complexificou ao longo do tempo. Nesta atividade, um caçador deve espantar o animal em direção ao grupo maior, o qual por sua vez abaterá o animal utilizando lanças ou outros instrumentos. Enquanto isso, outro caçador prepara o fogo para cozinhar a carne do animal abatido, entre outras funções. Depreende-se desse exemplo as possibilidades de incrementação do poderio dos caçadores, mediante o uso de lanças e ferramentas para produzir fogo, visando abater os animais e preparar a carne de forma mais apropriada ao consumo.

Ademais, destaca-se também o caráter essencialmente coletivo na própria gênese do trabalho, uma vez que cada caçador tem um papel específico e o sentido das ações que desempenha se estabelece no encadeamento com as ações dos demais, visando a um objetivo comum que responde a uma necessidade de cada sujeito individual, mas, também do coletivo. Nessa medida, o intercâmbio do ser humano com o meio distingue-se qualitativamente dos demais animais ao passo que é mediada pela atividade humana e seus instrumentos. Os seres humanos, ao transformar a natureza, transformam a si mesmos ampliando suas capacidades e, nesse processo, imprimem a humanidade no meio natural que também se torna predominantemente social (Duarte, 2004)

Dentre a ampla gama de instrumentos desenvolvidos pela humanidade, destacamos os signos na medida em que são análogos às ferramentas materiais de trabalho. Desenvolveram-se como “instrumentos psicológicos” do sujeito, isto é, ferramentas que reorientam seu comportamento e promovem a ampliação e o crescimento do controle volitivo das funções psicológicas. A atividade, assim como requer instrumentos cada vez mais complexos, demanda também para sua realização formações psíquicas qualitativamente diferentes que são incorporadas à humanidade enquanto gênero.

Cabe apontar que, no início da vida de cada ser humano singular, as funções psicológicas são básicas e elementares, de forma similar ao início da evolução social da espécie. Isto quer dizer que seu comportamento é determinado predominantemente por leis biológicas e filogenéticas, cuja superação depende da reprodução das funções psicológicas em cada novo ser humano, imerso no mundo repleto de produções culturais (em destaque os signos) da humanidade. Estar em contato com as produções culturais não garante a superação do estado elementar das funções psicológicas, ao passo que esse processo não ocorre de forma natural, unicamente interna ou predominante maturacional, mas, na relação intersíquica com outros sujeitos já apropriados das produções da cultura. O desenvolvimento é consequência de uma relação de aprendizagem nas quais as novas gerações se apropriam dos signos culturais, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento do seu psiquismo (MARTINS, 2011).

A gênese das ferramentas e dos signos é, como dissemos, intersíquica, nas relações humanas mediadas pelo trabalho, compondo a humanidade enquanto espécie. A incorporação das produções culturais à humanidade não se dá, portanto, no plano genético e hereditário, mas, na dinâmica da objetivação e apropriação das produções culturais da humanidade. Assim, a socialização dos instrumentos, signos e seus modos de uso aos novos seres humanos requer a ação educativa ativa de um sujeito que já os domine, possibilitando que às novas gerações se apropriem dos modos de uso das ferramentas e desenvolvam as funções psicológicas em uma relação de aprendizagem. Vigotski sintetiza o movimento do desenvolvimento do psiquismo na lei genética geral da sua formação da seguinte forma

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em cena, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. O que foi dito refere-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese apresentada como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo para o interno, modifica o próprio processo, transforma a sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e de suas relações, existem relações sociais geneticamente encontradas, relações humanas autênticas (Vygotsky, 2012, p. 150, traduções nossas).⁶

⁶ Excerto original: podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones, se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (Vygotsky, 2012, p. 150).

Ao incorporar aquilo que já foi consolidado pela humanidade, as novas gerações inserem-se no movimento de resposta às novas necessidades humanas, criando produções cada vez mais complexas na dinâmica apropriação-objetivação (Martins, 2011). Além da centralidade ao caráter coletivo na própria gênese do trabalho, a relação intersubjetiva necessária à apropriação as produções culturais humanas é também um elemento que denota a coletividade humana enquanto princípio fundamental da psicologia histórico-cultural

Destacamos até o momento que o psiquismo é um sistema interfuncional que produz a imagem subjetiva da realidade na qual o sujeito está inserido, não de forma mecânica e passiva do real, mas, realizada a partir da atividade conjunta dos sujeitos no mundo. O trabalho, a partir dos pressupostos marxianos, é a forma originária e mais complexa de atividade do sujeito. Nesse sentido, os autores soviéticos da psicologia histórico-cultural partem do conceito de trabalho como primado ontológico para investigar a relação essencialmente ativa do sujeito com a natureza, a qual forma seu psiquismo, cunhando o conceito de atividade.

Com a complexificação da vida em sociedade desenvolve-se, historicamente e a partir do trabalho, um complexo sistema de atividades para atender as mais diversas necessidades, engendrando o reflexo psíquico de forma cada vez mais complexa. A atividade de trabalho produziu necessidades para outras atividades, sendo a partir das relações de produção que se estruturam as demais relações humanas (Leontiev, 2004). Leontiev (2021), dentre os demais autores da psicologia histórico-cultural, se debruçou nos estudos sistemáticos da atividade humana geral enquanto força motriz do desenvolvimento psíquico e categoria central para compreensão do desenvolvimento do psiquismo. O autor define que a vida humana em sociedade

É um conjunto, ou melhor, um sistema de atividades que se sucedem. É na atividade que ocorre a transformação do objeto em sua forma subjetiva, em imagem; além disso, na atividade se realiza também a transformação da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos. Tomada a partir desse ponto de vista, a atividade aparece como processo no qual se realizam transformações mútuas entre os polos “sujeito-objeto” (LEONTIEV, 2021, p. 103).

Esta afirmação aclara dois pontos centrais ao objetivo deste capítulo: é por meio da atividade que se transforma a natureza em função das atividades humanas, tendo como resultado produtos objetivos e a imagem subjetiva da realidade; e cada atividade não só é coletiva, mas, está inserida em um complexo sistema social de distintas atividades, realizadas por diversos sujeitos, imbricadas. Para compreender cada atividade humana é preciso analisar seu surgimento e desenvolvimento histórico (como fizemos, de forma sintética, com o

trabalho ao decorrer deste capítulo), os contornos particulares que sua estrutura geral adquire e como é reproduzida de forma singular na vida de cada sujeito.

Leontiev (2021) sintetiza, a partir da atividade enquanto conceito geral, sua macroestrutura, isto é, seus elementos essenciais componentes que estão presentes em todas as atividades, mesmo que com contornos particulares. A necessidade é ponto de partida da atividade e é caracterizada como um estado carencial do ser humano, isto é, a falta de algo necessário à sua vida que deve ser produzido ou incorporado. O objeto, seja ele material ou ideativo, consiste no possível resultado da atividade que cessa o estado de carência. É nesse sentido que a atividade humana é orientada a determinada finalidade, tem caráter teleológico.

A junção entre a necessidade e a assunção do objeto que a sana consistem no motivo da atividade, elemento que é construído na atividade e impele os sujeitos a agirem. Orientados pelos motivos, seja de forma explícita ou não, os seres humanos desempenham uma série de ações com resultados parciais que, se adequadamente encadeadas, produzem o objeto responsável por sanar a necessidade. As operações, por fim, consistem nos modos de realizar as ações, isto é, o modo no qual uma ou outra ação se realizam, variando de acordo com as condições concretas do sujeito Leontiev (2021).

A relação entre o objeto da atividade e as ações que os sujeitos desempenham não é imediata, como podemos observar no exemplo da caça coletiva. A ação de espantar o animal, por exemplo, não tem uma relação direta com o alimento já próprio para consumo. O que garante que a ação parcial de um sujeito está direcionada ao motivo da atividade é sua relação com as ações dos demais, as quais se complementam. A linguagem humana surge para atender a necessidade da comunicação engendrada pela atividade, na medida em que se torna necessário coordenar as ações entre os sujeitos (Duarte, 2004).

Leontiev (2021) destaca que, tendo a linguagem enquanto base, são atribuídos significados sociais às ações, compartilhados entre os seres humanos e apropriados por cada sujeito, adquirindo um sentido pessoal (sempre em unidade com seus significados). O sentido atribuído à atividade reflete a relação entre as ações da atividade e seus motivos, isto é, a ação empregada pelo sujeito “faz sentido” na medida em que, cooperada a dos demais, se direciona à produção do objeto de sua atividade. Assim, os sentidos e significados são fenômenos produzidos na atividade do sujeito, organizados pela linguagem e que se refletem no psiquismo. O autor destaca que há uma qualidade específica do psiquismo responsável por abarcar os sentidos e significados, a consciência⁷.

⁷ Na particularidade da sociedade capitalista, em que o proletário deve vender sua força de trabalho e está excluído do planejamento da atividade integral, o fenômeno da alienação promove uma quebra entre as ações e

A consciência engloba o planejamento teleológico da atividade, isto é, a forma prévia e ideativa de encadeamento das ações entre os seres humanos para produção do seu objeto. Como se tratam de ações essencialmente coletivas, esse fenômeno aparece primeiramente enquanto consciência social a qual, no decorrer da atividade, é incorporada pelos sujeitos individualmente. Conforme a atividade se complexifica e se desenvolve, a representação consciente dos fenômenos se amplia e os significados atribuídos a eles generalizam-se cada vez mais, ampliando as possibilidades humanas (Lessa; Tonet, 2011).

Aclarada a questão da estrutura geral da atividade; postuladas as necessidades, objetos, motivos, ações e operações como seus elementos constitutivos; apresentada a consciência enquanto produto subjetivo da atividade e característica qualitativamente distinta do psiquismo humano, responsável pela pré-ideação da atividade e pela atribuição dos sentidos e significados; chegamos, por fim, à questão da periodização do desenvolvimento humano, isto é, a reprodução das atividades humanas no desenvolvimento singular de cada sujeito.

Nem todas as possíveis atividades, ao longo da vida humana, ocorrem simultaneamente e promovem igualmente o desenvolvimento das novas formações psicológicas. Há uma atividade-guia ou principal que é responsável pela promoção das transformações psicológicas centrais em cada período do desenvolvimento, condicionada às possibilidades concretas e históricas nas quais o sujeito está inserido. As demais atividades possíveis não perdem sua importância, mas, se subordinam à atividade principal como linhas acessórias do desenvolvimento. Conforme cada período avança, a atividade se complexifica e cria necessidades para a atividade-guia do período seguinte (Elkonin, 1987).

Elkonin (1987) identifica a atividade-guia em cada momento da vida humana, as principais transformações psicológicas que promove no sujeito e de que forma produz as necessidades para a atividade-guia do período seguinte, sistematizando uma proposta de periodização do desenvolvimento com enfoque nos primeiros anos da vida, na infância e juventude⁸. O primeiro ano da vida é caracterizado pela comunicação emocional direta com o adulto como atividade-guia; na primeira infância, por sua vez, é a atividade objetal manipulatória que guiará o desenvolvimento; na idade pré-escolar, o jogo de papéis assume a

os motivos que se reflete na cisão entre os sentidos e significados, os quais não só são distintos como muitas vezes opostos (Duarte, 2004).

⁸ Destacamos que se tratam de períodos teóricos emergentes de pesquisas realizadas na sociedade soviética, no momento histórico da revolução socialista. Sua incorporação na realidade brasileira é como possibilidade de desenvolvimento a ser construída, no sentido de um projeto político de transformação social. No caso da AE, tentaremos realizar de forma mais aprofundada nexos com a sua expressão particular no contexto atual Brasileiro no capítulo 4.

centralidade dentre as atividades realizadas pelo sujeito; durante a idade escolar, foco de nossa pesquisa, é a atividade de estudo que guiará o desenvolvimento; no momento da adolescência inicial, a atividade principal é a comunicação íntima pessoal; e, nos anos finais da adolescência, se trata da atividade profissional de estudo (Martins; Abrantes; Facci, 2017).

É importante delimitar que a exposição da gênese histórica do trabalho, por intermédio dos instrumentos e signos, e das atividades que dele derivam; a estrutura geral da atividade; e o seu desenvolvimento, em unidade com produtos objetivos e subjetivos, tem por finalidade anunciar os princípios teóricos que embasam a concepção de Atividade de Estudo adotada em nosso trabalho. Assim, a AE se trata de uma atividade humana inserida em um complexo sistema de atividades, emergindo de necessidades sociais, históricas e coletivas; com ações particulares que devem ser reorganizadas na vida particular de cada novo ser humano por quem já as domine, visando sua formação enquanto atividade-guia do desenvolvimento na idade escolar e promovendo as principais transformações psicológicas deste período. No item a seguir, desenvolvemos as particularidades da Atividade de Estudo.

2.2. A atividade de estudo em seu movimento de formação histórica, definição conceitual, finalidade, conteúdo e estrutura

Davidov (1988) afirma que para compreender o conceito de Atividade de Estudo, desenvolvido na antiga União Soviética, é preciso resgatar o processo histórico de formação e surgimento da necessidade pelos processos sistemáticos de ensino e aprendizagem. Como sinalizamos na introdução, devido a complexificação da relação do ser humano com a natureza e a produção das formas superiores de psiquismo, a cultura adquire importante papel de conservação e transmissão das formações psicológicas superiores às novas gerações. A princípio, isso ocorria apenas de forma assistemática, nas relações cotidianas entre as gerações. O autor destaca que a transmissão cultural aos jovens começa a adquirir certa independência na medida em que a cultura, complexificada mediante a produção humana, tem sua transmissão assistemática identificada como insuficiente.

Os processos de aprendizagem e ensino se fortalecem como uma esfera autônoma da vida em sociedade nos estados gregos, em que havia escolas para o ensino de leitura, escrita, cálculo e outros. O conteúdo de tais escolas já se vinculava aos conceitos teóricos, mas, limitado à produção de conhecimento da época, circunscrito às possibilidades teórico-técnicas do momento de seu desenvolvimento. Davidov (1988) quer salientar com isso dois pontos centrais acerca do surgimento dos processos sistemáticos de ensino e

aprendizagem: atendem a necessidade de transmissão, de forma intencional e por intermédio dos conhecimentos teóricos, das produções humanas; mas, isso não era acessível a todos, somente aos filhos das elites sociais. Não havia sequer a intencionalidade de democratização do ensino.

Essa tendência se mantém na idade média e constitui as bases da educação no estado burguês, após a consolidação do capitalismo. Embora o ensino escolar e seu conteúdo teórico tenham se desenvolvido drasticamente entre os séculos XVII e XX, superando cada vez mais o pensamento predominantemente empírico, Davidov (1988) destaca que não se havia implementado na escola a constituição dessa formação psíquica enquanto um objetivo intencional. Nesses moldes, a escola no estado burguês se organizava em dois níveis: no segundo deles, desenvolvia-se sobretudo a memória pela fixação dos conteúdos filosóficos e artísticos, relegado majoritariamente à elite social, no qual o pensamento teórico se desenvolvia como consequência acidental do processo, mesmo que de forma limitada; e, no primeiro deles, por sua vez acessível aos estudantes das classes trabalhadoras, enfocava-se aptidões e hábitos culturais gerais que, embora carreguem certos elementos teóricos, estão à serviço da formação utilitarista, prática e acrítica do sujeito.

Contraditoriamente, a educação atingiu alto grau de autonomia e importância social, manifestando-se à classe trabalhadora como uma necessidade central. Dentre a insatisfação com outras esferas da vida social na Rússia pré-revolucionária, incluiu-se nas demandas da revolução socialista soviética a luta por uma escola popular e pela uniformização do ensino, isto é, a reivindicação da classe trabalhadora pela educação plena a seus filhos.

Nesse contexto, com a formação da URSS, foram implementadas uma série de reformas políticas para ampliação e qualificação do ensino. A atividade dos grupos de pesquisa componentes do sistema didático E-D-R e a formulação dos pressupostos do ensino desenvolvimental, sendo a Atividade de Estudo um deles, atende a três principais necessidades históricas: subsidiar teoricamente a construção da Atividade de Estudo formadora do pensamento teórico-crítico do sujeito, visando o desenvolvimento do seu psiquismo como um todo; não só às elites, mas, a classe trabalhadora em geral, ou seja, há um projeto coletivo de educação em sua própria base; e disputar, no campo da formação humana, a concepção de ser humano e de sociedade oposta ao capitalismo, formando cidadãos da sociedade socialista em construção (Davidov, 1988).

Não se trataram de pesquisas experimentais e laboratoriais externas à vida social, mas de investigações interventivas que visavam produzir a AE nas escolas da União Soviética, isto é, criá-la na prática como alternativa ao ensino tradicional e hegemônico, analisando

teoricamente seu desenvolvimento. O Ensino Desenvolvimental situa e defende a necessidade de desenvolvimento integral de cada ser humano como a principal orientação do ensino escolar. A apropriação da cultura de forma assistemática não é suficiente para que os sujeitos adquiram as formas mais desenvolvidas de consciência social, demandando a reformulação dos objetivos da escola para ampliação do seu papel intencional no desenvolvimento do pensamento das crianças (Davidov, 1988).

O pensamento tem como uma de suas particularidades a representação abstrata, com maior ou menor grau de generalidade, de um fenômeno ou grupo de fenômenos. Essa função psicológica emerge da atividade material do sujeito e permite, assim, identificar seus elementos e analisá-los, inferindo e deduzindo suas regularidades. Nas formas iniciais de pensamento, predominantemente empíricas, as representações abstratas são elaboradas de forma imediata, como imagens sensoriais diretas da realidade. Essa etapa do pensamento é importante para identificar as propriedades (qualitativas e quantitativas) dos objetos e permite certo grau de dedução lógica, mas, não possibilita a compreensão do fenômeno no complexo sistema de relações que captam seu movimento essencial de formação (Davidov, 1988).

O desvelamento das características essenciais do fenômeno só pode ocorrer por meio das ações do pensamento operando com conceitos, sobre a qual Davidov (1988) assevera

Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência. (...) Esta tese, a nosso ver, também preserva o seu sentido na seguinte formulação: expressar o objeto na forma de um conceito significa compreender a sua essência⁹ (Davidov, 1988, p. 126, traduções nossas).

Há, de acordo com o autor, inspirado no método Marxista, um segundo movimento do pensamento: a partir das abstrações teóricas e conceituais deve-se voltar à concretude, mas, agora como concreto pensado, cujas relações essenciais estão desveladas ao pensamento. O concreto é ponto de partida do pensamento - como pseudoconcreticidade, na qual seus elementos aparecem de forma aparente e caótica - e ponto de chegada como concretude pensado:

Para Davydov, o pensamento teórico se caracteriza como o método da ascensão do abstrato para o concreto. Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma instrumentalidade mediante a qual se desenvolve uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação

⁹ Excerto original: Tener un concepto sobre uno u otro objeto significa saber reproducir mentalmente su contenido, construirlo. La acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia. (...) Esta tesis, a nuestro juicio, conserva asimismo su sentido en la siguiente formulación: expresar el objeto en forma de concepto significa comprender su esencia. (Davidov, 1988, p. 126).

geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares (...)
(Libâneo, 2004, p. 17)

Nesses moldes, o pensamento teórico é fruto do desenvolvimento sistematizado e científico do conhecimento ao longo de anos da produção intelectual da humanidade na tentativa de desvelar o real, apreendendo suas leis gerais e essenciais por meio da abstração, visando embasar a ação humana em situações particulares. Pela socialização do conhecimento sistemático às novas gerações, através da reprodução do movimento de formação dos conceitos na escola, são formadas nos estudantes as ações mentais próprias ao pensamento teórico, desenvolvendo-o e transformando a sua relação com a realidade na qual estão imersos.

Colocada a necessidade histórica e social de surgimento da Atividade de Estudo e a disputa por distintos projetos de educação na sua gênese, discutiremos agora as possibilidades de reprodução desta atividade no desenvolvimento singular dos sujeitos. A atividade de estudo é gestada na idade pré-escolar no interior da brincadeira de papéis sociais, atividade-guia deste período. Nesta atividade, as crianças reproduzem as relações sociais e a atividade adulta de forma lúdica, no “faz de conta”, incorporando as regras de conduta dos mais velhos no ato de brincar, uma vez que não estão plenamente acessíveis às crianças a não ser pela via da ludicidade. O brincar demanda o início da formação da autorregulação de sua conduta para cumprir com as regras estabelecidas em cada papel, autocontrole que se consolidará ao longo da vida escolar (Lazaretti, 2017).

No ato lúdico, as crianças representam aspectos do mundo adulto por intermédio dos brinquedos e demais objetos acessíveis a elas, de forma que determinado objeto, quando inserido no contexto da brincadeira, pode simbolizar outro objeto. Assim, desenvolve-se a base do simbolismo que será requalificado com a aquisição da leitura e da escrita na AE (Lazaretti, 2017). Além do jogo de papéis, merece destaque também as atividades produtivas enquanto atividades acessórias nesse período do desenvolvimento, como o desenho, recorte, colagem e outros. Com base nessas atividades, a criança começa orientar suas ações a determinadas finalidades, aspecto igualmente importante e que se complexifica ao trabalhar com o material escolar (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020).

Com isso, queremos salientar que o jogo de papéis “abre caminhos” para formação da AE, mas, um dos **principais elementos** nesse movimento de transição é o fato do brincar suscitar dúvidas acerca da realidade que os adultos e pares não explicam suficientemente, demandando conhecimento do real que começa a se aproximar, mesmo que de forma rudimentar nesse momento, do teórico e sistemático, despertando o interesse cognoscitivo

pelos fenômenos. Ademais, o jogo de papéis sociais tem suas possibilidades desenvolvimentais reduzidas na medida em que não é valorizada socialmente da mesma forma que as atividades adultas, provocando nas crianças a necessidade de realização de uma atividade com maior reconhecimento social (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020).

Como resultado das necessidades engendradas pelo brincar característico do jogo de papéis sociais e a mudança da situação social do desenvolvimento da criança na transição para o ensino fundamental, por volta dos seis anos, começa a se formar a Atividade de Estudo. Tal formação não se dá de forma espontânea e imediata com a entrada da criança no ensino fundamental. Davidov (1988) postula que o interesse cognoscitivo inicial deve ser transformado nos motivos para o estudo pela educação escolar, recriando a necessidade histórica pelos conhecimentos teóricos e organizando a apropriação dos conceitos que os dão base. Nesses moldes, a consolidação da AE é resultado do processo de escolarização e não seu pré-requisito, constituindo-se ao mesmo tempo em que guia o desenvolvimento infantil.

A Atividade de Estudo consiste em uma atividade reprodutiva cujo principal objetivo é a transformação do estudante. Embora este modifique os materiais de estudo no decorrer de suas ações, o principal são os saltos qualitativos que ocorrem em seu pensamento, consciência e personalidade. Elkonin (2021b) salienta que a transformação do estudante em atividade ocorre pela aprendizagem dos “(...) modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos” (Elkonin, 2021b, pg. 160).

Como dissemos anteriormente, os conceitos científicos surgiram na atividade coletiva humana. Este surgimento não é ao acaso, mas, como objeto de necessidades da própria humanidade na medida em que a solução de um problema da atividade prática demandou sua análise teórica e a formulação de conceitos. Os conceitos embasam o reflexo psíquico da realidade e reorientam a ação do sujeito que os toma como base, conferindo maiores elementos para a identificação e solução do problema. Tais conceitos e modos de ação contém certa generalidade na medida em que podem ser aplicados a distintas situações cotidianas.

Portanto, no desenvolvimento singular dos sujeitos, é preciso que o aluno se aproprie do conhecimento científico para requalificação do pensamento que embasa suas ações práticas. O professor deve, para isso, recriar na atividade de seus alunos a necessidade histórica de determinado conhecimento, reproduzindo em colaboração com seus estudantes as ações que geraram o conceito científico (Libâneo, 2004). Não se trata, ademais, da incorporação de quaisquer conceitos, mas, dos conceitos verdadeiramente teóricos, que

desvelam o desenvolvimento histórico e dialético dos fenômenos, superando sua compreensão aparente e imediatamente captável pela lógica formal.

Elkonin (2021a) chama atenção ao fato de que a atividade de estudo é na sua gênese predominantemente reprodutiva, ou seja, o professor e seus alunos não criam conceitos científicos inéditos, mas, reproduzem os modos de ação com o conhecimento teórico já elaborados para apropriar-se destes. Conforme a AE se complexifica, crescem as possibilidades de criação e autonomia do educando, de forma que tornar o estudante sujeito da atividade de estudo, isto é, capaz de transformar a si mesmo pela via dos conhecimentos teóricos, adquirindo gradativamente autonomia nas ações de estudo e colocando a si mesmo, de acordo com as necessidades engendradas em sua vida, tarefas de estudo a serem realizadas, é igualmente finalidade da educação escolar (Repkin, 2021c)

Para compreender a forma com que esse movimento ocorre, precisamos desenvolver a estrutura particular da AE, isto é, seus elementos componentes que possibilitam a apropriação do conhecimento. Embora sua estrutura apresente variações ao longo dos anos de produção do sistema, como aponta Longarezi (2023), é composta essencialmente pela tarefa de estudo e as ações de modelação, estudo, controle e avaliação.

A tarefa de estudo é elemento central desta estrutura e sintetiza o movimento de apropriação dos conceitos, na medida em que consiste em um problema apresentado aos educandos pelo professor, cuja solução depende de ações mediadas por um sistema de conceitos científicos. O professor e os alunos, em colaboração, desempenham ações de estudo, controle e avaliação para desenvolver o conceito alvo responsável por solucionar o problema proposto. A tarefa de estudo é a unidade mínima de análise da atividade de estudo, isto é, o menor de seus elementos que resguarda as características do movimento desta atividade como um todo (Davidov, 1988).

A tarefa de estudo é primeiramente compreendida pelos estudantes que, em seguida, criam conjuntamente com o professor um modelo¹⁰ do conceito alvo a ser apropriado. Em seguida, desempenham **ações de estudo** com os materiais didáticos de apoio, apropriando-se do conceito alvo em uma ordem de ações pré-estabelecidas. Assim, o sequenciamento das ações de estudo é de extrema relevância para promover a apropriação do conteúdo alvo com êxito. Visando garantir que isso ocorra, são empregadas **ações de controle**, isto é, os alunos comparam suas ações de estudo com o modelo teórico formulado por eles em conjunto com o

¹⁰ Se trata da mesma ação de modelação descrita no item 1.3. Na medida em que a AE consiste na reprodução das ações de pesquisa científica, as quais desenvolvem os conhecimentos teóricos, a modelação é incorporada pelos estudantes e deve, dadas as devidas proporções, igualmente reproduzir as relações essenciais do fenômeno substituindo-o na Atividade de Estudo.

professor, demandando que as ações sejam refeitas caso não coincidam com o **modelo**. Por fim, há ainda **ações de avaliação** nas quais o professor e os alunos verificam se de fato - e em que grau - assimilaram os conceitos científicos e os modos generalizados de ação neles embasados (Repkin, 2021b)

Até o momento definimos, a partir dos princípios gerais da psicologia histórico-cultural, que o desenvolvimento do psiquismo humano não ocorre de forma inata e unicamente interna ao próprio sujeito, mas, pelo contrário, a relação com outros seres humanos visando a superação cultural das funções psicológicas elementares é determinante em seu processo formativo, o que se dá por intermédio da atividade humana coletiva. Com a entrada da criança na idade escolar, esta transmissão cultural torna-se intencional na medida em que os professores e demais agentes educacionais devem organizar, com objetivos e métodos claros, a Atividade de Estudo de seus educandos em grupo, visando a apropriação dos conhecimentos sistematizados e superação do pensamento empírico em pensamento teórico.

O caráter coletivo da atividade humana desponta, no interior das formulações base da teoria histórico-cultural e das produções do sistema E-D-R acerca da AE, como um traço desta atividade que se destaca e adquire contornos particulares. No entanto, o caráter coletivo da AE, embora elemento que aparece repetidas vezes para definição do ensino desenvolvimental, não foi suficientemente desenvolvido nas pesquisas experimentais do sistema E-D-R. Davidov (2021b) afirma explicitamente que a teoria do ensino desenvolvimental carece da explicação deste processo em sua totalidade, como afirma na citação a seguir:

Entretanto, agora aparecem várias questões relacionadas à Atividade de Estudo coletiva (ou de grupo) (...). Já existe a fundamentação para as respostas dessas perguntas (POLUYANOV, 1983; RUBTSOV, 1987; ZUCKERMAN, 1985, 1990). **Entretanto, ainda não existe uma explicação teórica completa do processo em questão.** A internalização da Atividade de Estudo coletiva requer estudos experimentais voltados à criação de uma teoria bastante detalhada (Davidov, 2021b, p. 237, grifos nossos).

Infere-se, a partir dessa citação, que há no interior das produções do sistema E-D-R apontamentos que nos permitem apreender a centralidade do caráter coletivo da AE, mas, que são abordados de forma periférica como instrumentos à outras tarefas de pesquisa, dispersos pelos escritos do sistema E-D-R. Além da dispersão do conceito em diversos escritos sem que este seja tomado como objeto, são usados distintos termos para remeter ao caráter coletivo da AE sem suas delimitações conceituais, isto é, sem a definição precisa do que os autores compreendem por “relação”, “cooperação”, “colaboração”, “grupo”, “coletividade”,

“coletivo(a)” e outras terminologias. Embora todos estes termos se associem ao caráter coletivo da AE, compreendemos a partir da análise das obras soviéticas selecionadas que remetem a **diferentes níveis de sua formação**, isto é, a diferentes momentos do desenvolvimento e complexificação da coletividade no movimento de constituição da AE.

Em síntese, o caráter coletivo da AE está presente como pressuposto teórico geral da atividade humana; na própria necessidade que origina a Atividade de Estudo, isto é, a formação integral e de qualidade a todos os sujeitos enquanto projeto político; na sua finalidade, mediante a construção de novas formas de sociabilidade necessariamente coletivas; e em sua estrutura interna, na medida em que a educação escolar deve ser materialmente organizada para realizar-se em coletivo, encadeando as ações entre os educandos e os agentes da educação. No entanto, a compreensão de uma teoria geral sobre o “sujeito coletivo da Atividade de Estudo” (Davidov, 2021b, p. 237) e sua conversão em atividade individual não foi ainda suficientemente desenvolvida. O capítulo a seguir objetiva contribuir com a compreensão do caráter coletivo da AE em seu movimento de complexificação nos distintos níveis de extensão da coletividade.

3. MODELO TEÓRICO DO CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES À BUSCA DE SUA DEFINIÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar a definição conceitual do caráter coletivo da Atividade de Estudo, objeto de nossa pesquisa, propondo sua delimitação em distintos níveis de extensão da coletividade. Esta definição é, ao mesmo tempo, ponto de partida e resultado da análise das obras clássicas do sistema E-D-R, transformando-se no decorrer da pesquisa na medida em que não encontramos uma definição precisa e explícita do caráter coletivo da AE nas obras analisadas. Nesse sentido, a definição adotada por nós foi construída na análise dos excertos e sintetizada no modelo teórico-conceitual que será exposto ao longo do capítulo. Compreendemos que este modelo é hipotético e não esgota o conceito, demandando futuras investigações para sua comprovação e ampliação. É, no entanto, um movimento inicial de tomá-lo como objeto focal da análise, facilitando a compreensão das possibilidades de operacionalização do Caráter Coletivo da AE na educação brasileira (objetivo do próximo capítulo).

Inicialmente conceituamos o objeto de nossa investigação como aspecto coletivo da AE. Mas, analisamos que a definição do caráter coletivo da AE como um “aspecto” implica sua compreensão enquanto traço aparente, acessório ou predominantemente operacional desta atividade. Devido a isto e inspirados em Santos e Asbahr (2024), redefinimos o objeto de nosso estudo como o **caráter coletivo** da AE. Tal mudança acompanha a compreensão deste fenômeno como um traço distintivo da AE, fundamental para a formação desta atividade de acordo com os princípios do ensino desenvolvimental. Davidov (2021b) assevera sobre isso o seguinte:

Outro problema aparece durante a consideração da **relação genética coletiva e individual da Atividade de Estudo**. Há mais de quinze anos nossos colegas têm estudado experimentalmente essa relação utilizando o material das aulas de língua russa, matemática, artes visuais e física. **Foram obtidos muitos resultados interessantes que permitem a conclusão de que a principal forma da Atividade de Estudo é a sua execução coletiva** (isto corresponde a posição teórica geral de Vigotski de que os processos psíquicos individuais são formados pela interiorização de sua implementação coletiva). (Davidov, 2021b, p. 236-237, grifos nossos)

O autor, a partir dos resultados das pesquisas experimentais realizadas no interior do sistema didático desenvolvimental E-D-R, explicita a execução coletiva da Atividade de Estudo como a principal forma de sua realização, etapa fundamental para a compreensão do processo de consolidação individual desta atividade em cada aluno singular. O caráter coletivo da AE ocupa importante papel na caracterização do conceito desta atividade na teoria do ensino desenvolvimental, consistindo em um dos critérios que o distinguem da

aprendizagem funcional e da assimilação cotidiana de conteúdos particulares, conforme Davidov (2021c) explicita no excerto abaixo.

A aprendizagem funcional está relacionada com o esforço dos indivíduos que estão tentando assimilar um ou outro conteúdo, enquanto **a aprendizagem desenvolvimental envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo.** (Davidov, 2021c, p. 265, grifos nossos)

Ou seja, diferentemente das correntes pedagógicas que fazem a defesa da determinação pelo estudante de sua própria aprendizagem, falseando a centralidade da coletividade escolar e reduzindo o processo de ensino a aprendizagem funcional, individual e pragmática de determinadas habilidades, a Atividade de Estudo individual e o desenvolvimento do pensamento teórico, nos preceitos do sistema E-D-R, só pode ser uma consequência de sua execução genética e explicitamente coletiva.

A Atividade de Estudo, enquanto pilar fundamental do ensino desenvolvimental, ocorre no interior de uma comunidade escolar, em que há diversos agentes educacionais. Embora Davidov (2021c) dê ênfase aos alunos e professores, destacamos a existência de muitos outros profissionais envolvidos nesse processo - que organizam essa atividade e devem visar sua formação e desenvolvimento nos estudantes. Há, nesse caso, um objetivo teleológico comum que os guia e consiste na constituição da AE para apropriação do conteúdo teórico em cada estudante, estruturando relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Cabe destacar que a ênfase é dada aos anos iniciais do ensino fundamental, etapa da escolarização em que concentraram-se as pesquisas experimentais dos autores do sistema E-D-R, formulando a teoria da AE como atividade-guia do desenvolvimento neste período. Pretendemos demonstrar, com a exposição do modelo teórico-conceitual proposto, que o caráter coletivo da AE é fundamental no processo de aprendizagem e incorporação desta atividade, ao mesmo tempo que a AE tem importante papel no desenvolvimento da cooperação e da coletividade à nível material e subjetivo.

O modelo teórico que será exposto a seguir propõe a organização dos diferentes níveis do caráter coletivo da AE implícitos nas obras soviéticas, sendo seu princípio as ações cooperativas à nível dual professor-aluno. Estas ações, no interior da comunidade escolar orientada teleologicamente para formação da Atividade de Estudo, são a base sobre a qual se estrutura o caráter coletivo da AE e a própria formação desta atividade. Conforme se complexifica, as possibilidades de sua execução coletiva dialeticamente se ampliam, a nível grupal, de uma turma ou sala de aula; e a nível propriamente coletivo, do coletivo escolar em sua totalidade, que só se constitui pela realização da AE como atividade social e

pessoalmente significativa (Petrovski, 1984), motor do desenvolvimento não só dos indivíduos, mas, dos grupos humanos.

Nas obras de autoria de Elkonin, Davidov e Repkin notamos o predomínio da dimensão dual, isto é, na interação entre professor e aluno. Estes autores apresentam os níveis superiores (grupal, da cooperação entre os educandos de uma mesma turma, e coletivo), mas, sobretudo nas obras tardias de seu movimento de pesquisa. Por exemplo, nos quatro textos analisados da autoria de Elkonin, encontramos 10 menções a formação individual da atividade de estudo, 8 menções ao nível dual do caráter coletivo da AE, 1 menção ao nível grupal e nenhuma menção à ampliação do caráter coletivo ao nível da coletividade escolar. A menção ao aspecto grupal foi localizada em um texto publicado em 1989, tratando-se de um texto póstumo de Elkonin publicado em coletânea organizada por outros autores do sistema E-D-R

Isso se deve ao fato de a realização coletiva da AE surgir no interior de outra tarefa de pesquisa essencial aos autores do sistema E-D-R, qual seja a de definição da estrutura, objeto e finalidade da AE que de fato promova o desenvolvimento do pensamento teórico à classe trabalhadora. Tal tarefa não foi simples e, quando atingiu maior grau de desenvolvimento, as pesquisas do sistema E-D-R foram drasticamente reduzidas com o fim da antiga União Soviética, deixando novas questões de pesquisa em aberto, como aponta Davidov (2021b, p. 237):

(...) até agora as características psicológicas do sujeito foram pouco estudadas, uma vez que a atenção principal foi dada à estrutura da própria Atividade de Estudo, à natureza da tarefa de estudo e às ações de estudo, assim como a sua manifestação em disciplinas escolares específicas.” (Davidov, 2021b, p. 237)

Cabe apontar que, neste escrito, Davidov se refere tanto às “características psicológicas” do sujeito individual quanto do “sujeito coletivo” da AE. Este conceito do sujeito coletivo é introduzido por Davidov (2021b), mas, não encontramos nas obras analisadas ampliação de sua definição. Partindo das lacunas destacadas pelo autor, Rubtsov (2023) e Matis (2023) realizam experimentos específicos para análise da realização cooperativa a nível grupal das tarefas de estudo.

Para discussão do último nível de extensão do caráter coletivo da AE, a construção da coletividade escolar direcionada a promoção do ensino, estabelecemos diálogos iniciais entre a Teoria da Atividade de estudo e a teoria sócio-psicológica do coletivo sintetizada por Petrovski (1984), uma vez que o autor se debruça no estudo do desenvolvimento dos coletivos pela medição a atividade, pessoal e socialmente significativa. Embora a

proximidade de contexto histórico, não localizamos entre as pesquisas conduzidas pelo sistema E-D-R e pelo grupo de Petrovski (1984) diálogo explícito nas obras analisadas. De qualquer forma, ambas as teorizações se estruturam sobre a mesma base da psicologia histórico-cultural, isto é, o conceito leontieviano de atividade humana e da lei genética geral de formação do psiquismo sintetizada por Vigotski, permitindo um diálogo inicial (mesmo que insuficiente por hora).

Partimos do pressuposto que o caráter coletivo deve ser acoplado à Atividade de Estudo, isto é, defendemos sua organização intencionalmente coletiva, desde os níveis iniciais até os níveis mais amplos de coletividade, possibilitando a internalização das ações características da atividade de estudo e sua formação individual, ao mesmo tempo em que objetiva-se o desenvolvimento do coletivo a nível material e como referência subjetiva da personalidade do educando. A seguir, apresentaremos os níveis do caráter coletivo que identificamos nas obras soviéticas analisadas e a discussão do seu movimento de formação na consolidação da AE.

3.1. Ações cooperativas à nível dual, na unidade das ações entre professor-aluno

Uma das formas mais recorrentes e iniciais de abordar o caráter coletivo da AE é no destaque a sua dimensão dual professor-aluno, na defesa feita pelos autores da indissociabilidade entre a ação do estudante (abordado de forma singular) e seu(sua) professor(a) para constituição da AE. De acordo com Elkonin (2021a)

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. A formação da Atividade de Estudo se torna objetivo principal da educação, considerada não menos importante que a assimilação das habilidades e conhecimentos (Elkonin, 2021a, p. 149)

Nesse sentido, são organizadas ações entre o professor e o aluno que existem somente como unidade. Mesmo as ações de estudo individuais do aluno são propostas pelo professor e fazem sentido na medida em que respondem e estão encadeadas às suas ações de ensino. Na medida em que o docente tem domínio das ações de estudo, controle e avaliação do conhecimento teórico generalizado que as dão base, a formação dos elementos da estrutura da atividade em cada aluno singular só é possível mediante a organização intencional desta atividade por parte do docente. Acerca disso, Repkin (2021a) assevera o seguinte:

Ou seja, as funções do sujeito da Atividade de Estudo resultam divididas entre a criança (o aluno) e o adulto (o professor). A Atividade de Estudo não pode ser compreendida somente como uma forma de dinamismo do indivíduo. A sua natureza social autêntica consiste em que ela é uma forma de colaboração da criança

e do adulto, caracterizada pela existência de uma meta comum, pela divisão e cooperação das funções no processo de alcance dessa meta. Obviamente, o caráter e as formas da colaboração não permanecem constantes, porém essa está sempre presente na Atividade de Estudo, constituindo sua principal característica. (Repkin, 2021a, p. 316-317)

A defesa do encadeamento entre as ações do professor e do aluno tem destaque na própria definição da Atividade de Estudo, tratando-se de um pressuposto fundamental consolidado teoricamente. Destacamos, no entanto, que inicialmente o encadeamento de ações como princípio necessário à formação da AE é abordada levando em consideração cada educando singular, considerando de forma implícita a necessidade da cooperação dos alunos entre si. A dimensão dual, refletida na unidade das ações do estudante com seu professor, é base para o desenvolvimento do nível ulterior do caráter coletivo da AE, a cooperação dos alunos entre si no interior de um grupo composto pelos colegas de uma mesma turma. Esta dimensão passa a ser gradualmente trabalhada de forma explícita ao longo das produções do Sistema E-D-R.

3.2. Ações cooperativas a nível grupal professor-alunos-alunos em uma turma ou sala de aula.

Mediante a necessidade do professor de coordenar a atividade de um conjunto de estudantes, isto é, de uma turma e não de alunos isolados, devido a forma de organização da educação escolar, produz-se também a necessidade prática de estratégias grupais de ensino, de planejar e coordenar intencionalmente ações cooperativas entre os estudantes. Davidov (2021a) salienta que

As inter-relações da aprendizagem, em sala de aula, geralmente são normais quando o professor é justo, com exigência igual para todas as crianças, quando estimula o fraco por seu trabalho árduo enquanto repreende o forte por sua excessiva desenvoltura. Este cria um clima psicológico adequado para o trabalho coletivo do grupo. (Davidov, 2021a, p. 177)

Chamamos atenção com essa citação ao fato do manejo da dimensão grupal se colocar como necessidade ao docente, na medida em que suas ações de ensino estão direcionadas a um conjunto de estudantes e não a um educando em isolado. Assim, são necessárias ações de ensino que tenham por objetivo envolver os alunos em uma atividade verdadeiramente cooperativa. Não entendemos que seja necessário repreender o aluno com excessiva desenvoltura como aponta Davidov (2021a), mas, criar estratégias para que o estudante apropriado de determinado conteúdo auxilie os alunos que estão na iminência de apropriar-se, como pares mais experientes. Nesse caso, as ações de estudo singulares de cada aluno nem

sempre estarão diretamente vinculadas à apropriação do conteúdo, fazendo sentido na totalidade das ações dos estudantes em sala de aula, direcionadas a este objetivo.

Elkonin (2021b) destaca que, para além de uma necessidade prática da educação, a cooperação dos alunos entre si é igualmente fundamental para a consolidação das novas formações psicológicas da idade escolar e das ações específicas da AE:

O controle da atividade do aluno, no quadro, por parte da sala inteira, é um bom exemplo da formação do autocontrole. Para que essa ação tenha efeito é necessário que as explicações do aluno, no quadro, sejam direcionadas não apenas para o professor, mas também para os colegas de sala. Há fatos que indicam que a formação do hábito de controle acontece durante o processo de controle das ações dos outros e, depois, a criança começa a controlar as suas próprias (Elkonin, 2021b, p. 165)

Levar o aluno à lousa não é suficiente para garantir que os demais estudantes de fato acompanhem a ação do colega, demandando que a necessidade docente de encadeamento das ações de estudo entre os estudantes se materialize como necessidade também aos alunos, como necessidade do grupo frente a uma tarefa conjunta. Garantidas essas condições, o coletivo é predominantemente meio para realização da AE (Santos e Asbahr, 2024).

Rubtsov (2023) e Matis (2023) empregaram, nesse sentido, importantes investigações experimentais para compreensão do nível grupal do caráter coletivo da Atividade de Estudo¹¹. Rubtsov (2023) justifica sua investigação a partir da definição de caráter coletivo da AE preconizada por Elkonin, Davidov e Repkin, salientando que as etapas iniciais da AE só podem existir mediante sua execução coletiva, mas, reforçando que tal fato não foi tomado suficientemente como objeto de análise. Trata-se de um experimento na disciplina de física, cuja pergunta de pesquisa a ser debatida pelo autor é “como garantir a apropriação dos conteúdos nas condições do trabalho pedagógico cooperativo e coordenado?”.

Assim, o autor propõe à duas turmas dos 6º e 7º anos uma tarefa de estudo cuja solução do problema pressupõe **necessariamente** o trabalho conjunto entre as crianças, coordenado pelo docente, para desvelamento e aplicação dos conceitos de magnetismo, eletricidade, fenômenos eletromagnéticos e mecânica. A tarefa tem como base a realização do experimento físico dos anéis de Lenz, o qual consiste na modificação do campo magnético ao passar um ímã por um anel fechado de alumínio, devendo ser respondida a seguinte questão ao final da tarefa: o que acontece quando se passa um ímã por um anel de alumínio que está fechado?

¹¹ Entre os textos soviéticos que analisamos, estes são os que mais especificamente tomam o caráter coletivo da AE como objeto empírico de investigação, o que não vemos de forma explícita nos textos de Davidov, Elkonin e Repkin para além do destaque a esse caráter como lacuna de pesquisa.

O autor descreve as etapas de interação entre os educandos e o docente para solução coletiva do problema proposto. A princípio, o professor entrega para os estudantes (organizados em pequenos grupos) um esquema que contém a forma inicial do experimento e os aparatos a serem utilizados para sua transformação, mediante a ação dos alunos. Com base nisso, os educandos devem identificar e esclarecer a necessidade de solução conjunta do problema, distribuindo entre si (com a orientação do professor) as ações a serem realizadas em um esquema especial de trabalho conjunto.

Após isso, os alunos realizam, com base na atividade docente, as ações cooperativas estabelecidas e a comunicação entre os discentes surge como uma ação específica da tarefa de estudo, necessária à sua resolução. São feitos registros das ações conjuntas realizadas e das transformações produzidas no material, bem como de que maneira respondem à questão proposta mediante a aplicação dos conceitos da física. Com o preenchimento do esquema e registro do experimento realizado, o professor fomenta a troca dos relatórios entre os grupos, proporcionando o controle das ações realizadas pelos alunos no interior dos próprios grupos e entre os grupos, visando a verificação da coerência do relatório com o esquema de trabalho proposto inicialmente. Ao final, os alunos e o docente não só avaliam em que medida responderam à pergunta proposta, mas, também suas estratégias de trabalho coletivo.

Como conclusão, Rubtsov (2023) argumenta que

Os dados dos trabalhos de controle demonstram, por exemplo, que toda a série de conceitos físicos, (conceitos sobre a interação no campo magnético, sobre a interação dos campos etc.) é assimilada pelos alunos de um modo muito mais aprofundado que o estudo do programa vigente (Rubtsov, 2023, p. 240).

No entanto, consideramos que o resultado fundamental do estudo experimental seja o modo formado em nossas crianças para a solução grupal de novos problemas físicos, modo que garante um estudo independente, por parte dos alunos, dos fenômenos físicos mediante a realização de experimentos físicos (Rubtsov, 2023, p. 240).

Assim, a apropriação do conteúdo se deu de forma aprofundada quando comparado ao programa de estudo tradicional que vigorava na escola, uma vez que reproduz, de certa forma, o movimento coletivo real e histórico de produção do conceito. As crianças participaram ativamente debatendo qual o melhor curso de ação a tomar, questionando o professor e argumentando suas escolhas de forma fundamentada. Tanto as ações individuais, quanto seu encadeamento e a comunicação são engendrados por um problema conjunto, o qual cria a necessidade do planejamento cooperativo e da ação de cada aluno no interior do grupo.

No caso de Matis (2023), realizou-se um estudo experimental para análise das possibilidades da Atividade de Estudo conjunta exercer um papel formativo das ações de

estudo e controle, isto é, do seu desenvolvimento como formação psicológica. Trata-se de um experimento formativo na disciplina de língua nativa (russo) cujo conteúdo é a estruturação coerente de textos. São objetivos de ensino os modos de ação em como estruturar coerentemente um texto; e como organizar a colaboração no processo da AE conjunta. Dois tipos de organização conjunta foram aplicados ao experimento: na primeira delas cada aluno realiza uma ação individual, que é controlada e avaliada pelo grupo, selecionando a mais eficaz a ser apropriada por todos; e, na segunda, a ação de cada aluno é diretamente encadeada a ação do estudante anterior, isto é, um aluno avalia os resultados do trabalho do colega anterior e dá continuidade à tarefa.

O experimento foi realizado com alunos do 6º ano da escola experimental n. 91 de Moscou e organizado em três etapas. A etapa (1) consistiu em averiguar inicialmente a realização das ações de controle e avaliação em aulas tradicionais, que não incluíam a AE conjunta. A etapa (2) consistiu em comprovar o papel da organização coletiva da AE estruturada de acordo com o primeiro tipo de AE conjunta, na qual os alunos propuseram diferentes formas de realizar a tarefa para decidir coletivamente o mais adequado. A etapa (3), por sua vez, objetivava determinar qual o nível de formação das ações de controle e avaliação mediante o segundo tipo de organização conjunta da AE, em que cada educando continua o trabalho realizado pelo seu colega.

Foi desenvolvido para a etapa (3) um recurso metodológico nomeado metodologia das correções: o aluno escrevia seu texto e fazia correções durante a escrita, isto é, exercendo a ação de controle no interior do seu próprio movimento de estudo, em tinta violeta. Ao terminar sua produção, fazia uma primeira correção do texto finalizado com tinta azul, aplicando assim o controle total de suas próprias ações. Depois, as crianças trocam os textos e corrigem o texto de seus colegas em tinta verde, estabelecendo um nível de controle recíproco. Ao final, o texto voltava para seu autor que fazia correções finais em tinta vermelha, correlacionando a autocorreção com o controle recíproco do colega.

No que diz respeito aos resultados, Matis (2023) destaca que na etapa (1) as crianças tiveram o primeiro contato com os modos de estruturação do texto, mas, não assimilaram os modos de atividade conjunta e as diferentes formas de ações de controle pouco variaram. Na etapa (2), por sua vez, formaram-se inicialmente os modos de colaboração na atividade cooperativa e as ações de controle do próprio trabalho aumentaram quantitativamente. Na etapa (3), há grande aumento na porcentagem de correções que os alunos fazem no seu trabalho e de seu companheiro. Além do aumento quantitativo, há uma variação na qualidade da correção, diminuindo a quantidade de correções arbitrárias para correções com o objetivo

de melhorar o trabalho do colega, incluindo também sugestões para melhor estruturação do texto. Matis (2023) sinaliza que os alunos colaboraram entre si, voltados à apropriação dos modos de estruturação coerente dos textos.

Em ambas as pesquisas descritas como exemplos observa-se que a atividade cooperativa estrutura ações coordenadas entre os educandos, as quais são mediadas pelo conteúdo teórico da AE, isto é, há o que Matis (2023) nomeou como **colaboração do conteúdo**:

Em outras palavras, como resultado da introdução da realização conjunta das tarefas de estudo, formam-se nos alunos os modos da colaboração no conteúdo. Graças à colaboração entre os alunos surge um intercâmbio de modos de estruturação do texto (controle recíproco). As crianças transferem os meios de controle recíproco para a comprovação dos resultados da atividade de estudo própria (autocontrole final). Como resultado dessa assimilação (...) não só surgem as neoformações psicológicas antes mencionadas, como também se eleva o nível geral de cada aluno. (Matis, 2023, p. 254)

Nesse sentido, os alunos devem analisar e refletir em conjunto os conteúdos dos quais estão se apropriando e que embasam suas ações cooperativas (no exemplo citado, os modos de estruturação de um texto), de forma que a cooperação engendrada pelo caráter coletivo da AE não ocorre apartada do conhecimento teórico. Tais relações podem se estender para outras esferas da vida discente, mas, quando são analisadas no interior do caráter coletivo da AE, tem como característica indispensável a relação com o conteúdo para surgimento das novas formações psicológicas alvo da educação escolar.

Há outra faceta deste fenômeno que demanda nossa atenção: a formação e o estreitamento das relações entre os estudantes (e não só do estudante com seu docente) como resultado da ação cooperativa. De acordo com Vecchia (2011)¹², a cooperação é a base da grupalização humana, de forma que a ação cooperativa constitui os grupos. Com o avanço da escolarização e estreitamento das relações entre os alunos engendradas pela AE, ocupar uma posição entre os grupos discentes torna-se uma necessidade central para o estudante. Sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, a importância conferida à relação com os pares cresce e, por vezes, ocupa lugar de centralidade quando comparado ao estudo (Dragunova, 1985).

Como apontamos nos itens anteriores, é na AE que se produzem as necessidades para a próxima atividade guia do desenvolvimento: a comunicação íntima pessoal, característica da adolescência inicial. Neste período o estudante não se identifica mais como criança, mas, é

¹² O autor sintetiza a contribuição de diferentes autores marxistas do campo social acerca dos fenômenos grupais na concepção histórico-dialética dos grupos, dentre eles Petrovski, que foi, como já dito, também incorporado de forma inicial no modelo teórico-conceitual aqui proposto.

impossibilitado pela organização social de exercer sua vida adulta, isto é, realizar seu cotidiano com ampla autonomia e independência. A importância dos pares aumenta exponencialmente nesse contexto, na medida em que o sujeito visa reproduzir com seus coetâneos adolescentes as relações adultas autônomas, incorporando suas normas morais e éticas¹³ (Anjos, 2016).

A atividade de estudo e a apropriação dos conhecimentos teóricos não perdem sua importância, mas, ocorrem como linha acessória à comunicação íntima pessoal na medida em que formam as relações e grupos de adolescentes no ambiente escolar. Portanto, no movimento do desenvolvimento infantil, se intensifica a necessidade de organizar as tarefas de estudo não de forma individual e autoritária, mas, cooperativa e participativa. É sobre a base da unidade entre as ações de ensino docente e as ações de estudo de seus alunos que se constitui a necessidade de organizar as ações cooperativas entre os estudantes. Para além de promover a internalização das ações características da AE, a ação cooperativa estrutura relações grupais.

Nesse nível, introduzimos brevemente a definição dos grupos difusos e coletivos proposta por Petrovski (1984). O grupo difuso é característico de relações de outro tipo que não as de conteúdo social e pessoalmente significativo da atividade, são relações emocionais diretas que não necessariamente estarão mediadas pela atividade em comum dos sujeitos. Assim, não há a formação de ampla coesão grupal. É mediante a cooperação de uma atividade, cujo conteúdo é pessoal e socialmente significativo, que um grupo pontual no espaço-tempo se insere no processo de constituição em direção ao que Petrovski (1984) denominou coletivo, adquirindo alta coesão e tornando-se referência para a personalidade dos sujeitos que dele fazem parte (Vecchia; Tuleski, 2024).

É possível estabelecer um diálogo com a necessária cooperação para execução da Atividade de Estudo, preconizada por Elkonin, Davidov e Repkin e refinada enquanto colaboração de conteúdo por Rubtsov (2023) e Matis (2023), na consideração de que a partir da ordenação das ações conjuntas, mediadas pelos conceitos teóricos humanos e genéricos no interior das tarefas de estudo, que um grupo difuso entre em movimento de vir a ser **coletivo** no interior de uma instituição escolar, próximo nível de extensão do caráter coletivo da AE.

¹³ O período da adolescência é por si só um tema complexo e também uma lacuna teórica da psicologia histórico-cultural brasileira, sobretudo no que diz respeito à relação entre AE e a comunicação íntima pessoal, implicando questões que escapam ao escopo da nossa pesquisa. Para aprofundamento das leituras no tema, indicamos Dragunova (1985), Anjos (2016) e Pandita-Pereira (2016)

3.3. Ações cooperativas a nível da coletividade escolar e aproximações em direção à totalidade do caráter coletivo da Atividade de Estudo

Em síntese, a dimensão dual entre o docente e cada um de seus estudantes individualmente e a dimensão grupal de uma turma constituem-se em níveis de desenvolvimento do caráter coletivo por intermédio da Atividade de Estudo cooperada. Estas dimensões, quando organizadas intencionalmente pelo docente e seus estudantes, potencializam a formação das ações características da AE mediadas pelo conteúdo desta atividade e estruturam relações interpessoais no interior da instituição escolar. No entanto, não explicam o caráter coletivo em sua totalidade e complexidade.

O coletivo, como aponta Petrovski (1984), é um grau ulterior de desenvolvimento das relações grupais proporcionado pela atividade conjunta socialmente significativa dos sujeitos, incorporando e superando as relações grupais em seu movimento de complexificação. A turma de estudantes pode, por si só, tornar-se um coletivo, mas, visamos discutir em que medida é possível de fato integrar as ações voltadas à formação da Atividade de Estudo de todos os agentes educacionais para construção do coletivo, composto por todos os membros da instituição escolar. Há trechos das obras analisadas que parecem se aproximar da defesa desta possibilidade, como o que se segue:

[...] O objetivo fundamental do trabalho educativo, durante os primeiros meses de aula na escola, é imprimir nas crianças o sentimento de que seu grupo e, logo também a escola, não é constituído de gente estranha a elas, é uma coletividade favorável e sensível de crianças de sua mesma idade, companheiros, colegas menores e maiores (Davidov, 2021a, p. 177)

Nesta dimensão o caráter coletivo aparece predominantemente como finalidade (Santos e Asbahr, 2024), isto é, a possibilidade de construção da comunidade escolar como um coletivo em direção ao objetivo comum do aprendizado, mediado pela Atividade de Estudo, a qual é pessoal e socialmente significativa a seus integrantes. Embora esse seja o ponto de partida da educação escolar, isto é, o fundamento teleológico que guia sua organização, só se constitui de fato mediante a efetiva realização da atividade cooperada. Ademais, busca-se formar, por meio de ações duais, entre professor-aluno; grupais, entre uma turma ou sala de aula; e coletivistas, por meio da participação do sujeito na coletividade escolar, o coletivo como referência na personalidade do educando, isto é, como valor ético que é incorporado pelo estudante e passa a reorientar sua ação.

Para compreender o caráter coletivo é preciso superar a dicotomia subjetivo-objetivo, uma vez que o coletivo existe objetivamente, mas, só se torna coletivo mediante sua

incorporação e desenvolvimento na personalidade do sujeito. O coletivo consiste no “elo” entre a personalidade e a sociedade e é elemento mediador central da relação do sujeito com o gênero humano (Vecchia, 2011). Assim, o caráter coletivo da AE está imerso no gênero humano como princípio fundamental da psicologia histórico-cultural, isto é, do processo histórico de objetivação e apropriação da atividade humana e seus produtos.

Como apontamos nos capítulos iniciais, o trabalho surge como atividade teleológica na qual o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades. Este processo requer dos sujeitos coletivamente o planejamento prévio das ações e do resultado que buscam alcançar, o qual se objetiva na materialidade como finalidade da intervenção humana. Nesse processo, se amplia e generaliza cada vez mais os conhecimentos sobre os fenômenos. As objetivações e o conhecimento sobre elas são incorporados à humanidade como gênero na medida em que virtualmente estão acessíveis a todos os seres humanos.

É por meio da reprodução da atividade que construiu as objetivações que as novas gerações as incorporam. No caso do conhecimento teórico e científico a ser apropriado pelos sujeitos, é na Atividade de Estudo que se reproduz intencionalmente o movimento humano, coletivo e histórico de produção dos conceitos. Este conhecimento está difundido na cultura como resultado do processo humano coletivo que os produziram, materializado, por exemplo, em livros. Ou seja, ao ler um livro permeado de conceitos teóricos, se está também em contato com o gênero humano, de forma que todas as ações da AE não ocorrem apartadas desta dimensão. Repkin (2021a) e Elkonin (2021a) apontam o seguinte:

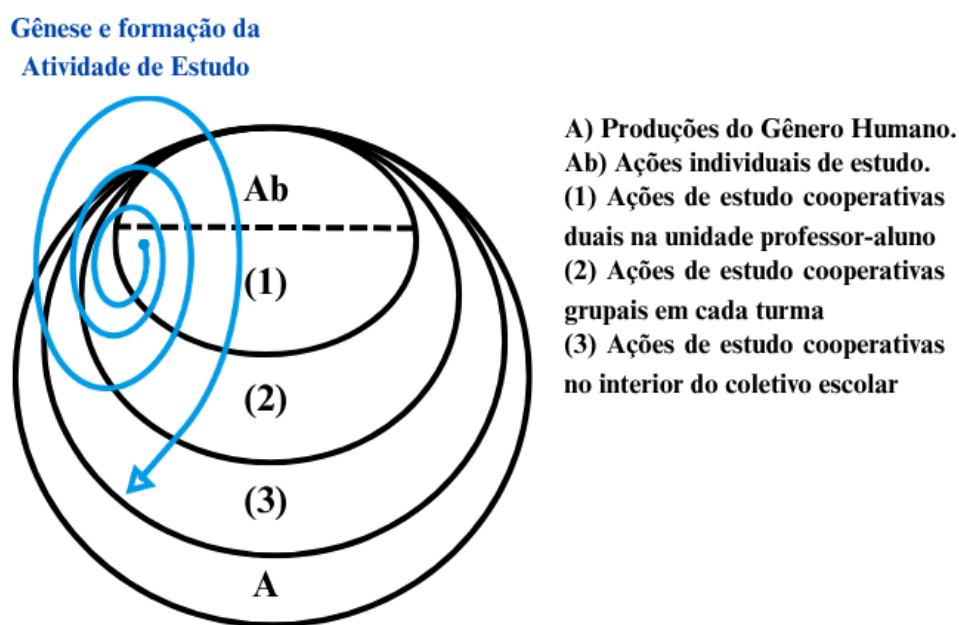
O rumo e o caráter do desenvolvimento da Atividade de Estudo são determinados, por um lado, pelo desenvolvimento da ciência e, por outro, pelas demandas da sociedade na transmissão dos conhecimentos científicos para as novas gerações (Repkin, 2021a, p. 314).

O desenvolvimento psicológico das crianças acontece na forma de assimilação. Tudo o que elas adquirem durante seu desenvolvimento psicológico é dado de maneira idealizada por meio da realidade social. Por sua vez, a realidade social serve como fonte de desenvolvimento e tudo o que as crianças adquiriram pode se tornar sua riqueza apenas por meio da assimilação (Elkonin, 2021a, p. 148)

Os autores salientam, portanto, que a AE está circunscrita a produção dos conhecimentos e é por intermédio da assimilação da realidade social, permeada por conceitos e na qual os estudantes estão inseridos, que é possível apropriar-se das objetivações do gênero humano e, conseqüentemente, desenvolver-se. Destaca-se o gênero humano não só como totalidade, mas, também em sua particularidade: as diferentes formas de organização social ao longo da história, as quais determinam as possibilidades de produção, acesso e incorporação das objetivações.

Classificamos os diferentes conceitos associados ao caráter coletivo em níveis de extensão da coletivização, os quais se ampliam gradualmente conforme a AE se desenvolve e se complexifica. A figura 1. sintetiza tais níveis no formato de um modelo teórico-conceitual, sendo importante salientar que se trata de um esquema frente às necessidades de organização dos conceitos encontrados nas obras analisadas em nossa pesquisa. Embora consista em um esforço necessário para a compreensão do caráter coletivo em sua totalidade, é inicial e não o esgota.

Figura 1 - modelo teórico-conceitual do caráter coletivo no interior do movimento de formação da Atividade de Estudo



Fonte: elaborado pelo autor

Como dissemos anteriormente, a gênese do caráter coletivo da AE está imbricada ao surgimento da própria Atividade de Estudo. Com a entrada do aluno no ensino fundamental, a relação dual entre o professor e o estudante é o ponto de partida para a formação do caráter coletivo, que pode complexificar-se a nível grupal e coletivo caso seja intencionalmente organizado dessa forma. Os níveis de coletivização não são momentos isolados na atividade real de estudo do sujeito, ocorrendo de forma concomitante a realização das diversas tarefas de estudo e em unidade com a apropriação do conteúdo, conforme exemplifica Davidov (2021e):

Além disso, as atividades conjuntas e a comunicação 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 de sua experiência expressa nos instrumentos de trabalho, nas obras científicas e artísticas, nas disciplinas escolares e etc. (Davidov, 2021e, p. 196)

Por exemplo, o professor delega uma tarefa (dimensão dual) em que os alunos em grupo (dimensão grupal) devem realizar a leitura de determinado material (contato e apropriação com as objetivações do gênero humano) e expor em um evento da comunidade escolar (dimensão do coletivo escolar). Não se trata de diferenciar radicalmente qual dimensão predomina em cada momento da AE, mas, explicitar que o caráter coletivo da AE se organiza em níveis de complexificação que não coincidem por completo, possibilitando a compreensão das crescentes possibilidades de sua formação e incorporação à consciência dos estudantes. Ou seja, no início do processo de escolarização é pouco provável a formação do coletivo escolar e que este seja incorporado pelo estudante como um valor, da ética coletivista, mas, o caráter coletivo se manifesta como possibilidade de realização intencionalmente cooperativa, dual e grupal das ações de estudo; e como possibilidade futura de consolidação e incorporação na consciência do sujeito, caso a AE seja intencionalmente organizada dessa forma.

O professor, ao realizar com os estudantes as ações de estudo, controle e avaliação, possibilita sua gradual incorporação e realização autônoma. Há dois momentos do desenvolvimento da autonomia na atividade de estudo, o primeiro deles diz respeito à autonomia do aluno no interior das ações cooperativas. Sobre isso, Davidov (2021d) assevera que

O pedido ou comunicação se encontra dentro da estrutura da atividade coletiva (atividade coletiva é aquela em que surgem problemas do grupo ou individuais) (...) A comunicação com as outras pessoas é possível apenas quando o indivíduo pensou sobre a ação, concluiu que a mesma não teve sucesso e precisou de avaliação e controle. **Dessa forma, a comunicação, além de presumir o plano ideal, considera também a reflexão da pessoa sobre si mesma, voltada para avaliar suas ações e seu papel no contexto coletivo** (Davidov, 2021d, p. 296, grifos nossos).

O autor destaca o direcionamento da atividade cooperativa à resolução de um problema coletivo, a partir do qual o sujeito deve avaliar suas ações, mas, encadeadas às ações dos demais. Como no exemplo supracitado da pesquisa desenvolvida por Rubtsov (2023), a tarefa de estudo é apresentada aos alunos pelo professor como um problema que só pode ser exitosamente resolvido cooperativamente, ou seja, cada um dos alunos deve entender o seu papel na resolução da tarefa coletiva. Assim, a ação cooperativa se manifesta aos alunos como uma necessidade e, além de presumir sua participação ativa, demanda o desenvolvimento de sua autonomia no interior do coletivo.

Portanto, todos os elementos da Atividade de Estudo ocorrem primeiramente de forma conjunta, exigindo não somente o manejo desta dimensão pelo professor, mas, o domínio dessa forma de atividade pelos alunos. O desenvolvimento da Atividade de Estudo coletiva é um dos indicadores qualitativos para aferir a efetividade do trabalho conjunto entre professor e alunos, isto é, deve-se avaliar os “níveis de formação da posição ativa do aluno no trabalho de estudo, de amadurecimento como sujeito dos tipos de atividade que realiza, sujeito das interações com outra pessoa e no trabalho conjunto (...)” (DAVIDOV, 1981, p. 207). Assim, é necessário avaliar não só se houve a apropriação do conteúdo, mas, se o aluno se coloca de forma autônoma no interior das relações cooperadas com a turma.

Mediante a organização da AE desta forma, há a reconfiguração dos motivos para estudar em direção à motivos coletivos. Márkova (2023), ao discutir a motivação para o estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, faz o seguinte apontamento:

Assim, nos anos iniciais de vida, a orientação para o modo de ações de estudo se forma da maneira mais geral. Nos anos finais do nível fundamental essa orientação se forma na atividade de estudo conjunta, coletiva dos alunos. (Márkova, 2023, p. 228)

Portanto, além da execução da atividade cooperativa entre os sujeitos e a decorrente formação de grupos e/ou coletivos, o caráter coletivo da AE passa a compor a esfera motivacional dos estudantes e demanda o desenvolvimento de sua autonomia para organização das ações individuais no interior da coletividade a qual faz parte. Com a complexificação da AE, as ações realizadas em conjunto com o docente e apoiadas em esquemas e materiais didáticos convertem-se em ações predominantemente verbais. Posteriormente, as ações verbais são incorporadas ao pensamento do estudante, conforme aponta Davidov (2021a)

(...) deve-se formar nas crianças a atitude de representar com clareza os possíveis resultados das ações que realizou apenas no plano mental (por exemplo, a representação da composição dos morfemas em certa palavra durante sua análise ‘na mente’). Para ele, é útil à execução de uma tarefa de estudo especial, em cujo processo de realização exterior de qualquer ação, (...) substitui-se pelo seu cumprimento acompanhado da expressão em voz baixa (sussurro) e, na sequência, em forma de monólogo interior (a princípio igualmente detalhado e, depois, cada vez mais resumido) (Davidov, 2021a, p.184).

Rubtsov (2023) acrescenta, mediante a análise do estudo experimental realizado pelo autor e anteriormente exposto, que o principal resultado observado foi

o modo formado em nossas crianças para a solução grupal de novos problemas físicos, modo que garante um estudo independente, por parte dos alunos, dos fenômenos físicos mediante a realização de experimentos (...) De acordo com nossos dados, o modo de solução grupal dos problemas físicos se mantém nos alunos até o fim do estudo escolar. **Em outras palavras, os dados mostram que**

dessa importante forma de organização do experimento físico decorre um modo efetivo do pensamento de cada aluno (Rubtsov, 2023, p., grifos nossos)

É neste movimento que as ações cooperadas da Atividade de Estudo passam a compor o psiquismo do estudante de forma particular até que, gradualmente, este é capaz de realizar a Atividade de Estudo de forma individual. Isso não quer dizer necessariamente que as ações duais, grupais e coletivas se perdem ou tornam-se menos importantes, mas, pelo contrário, é preciso compreender as particularidades de cada um dos momentos de formação do caráter coletivo para avaliar suas possibilidades de incorporação à consciência individual dos estudantes.

Mediante a autonomia no interior do coletivo, o desenvolvimento das ações autônomas de estudo pode atingir um novo patamar no qual o educando é capaz de avaliar quais conteúdos precisa se apropriar, colocando para si mesmo tarefas e empregando ações de estudo, controle e avaliação. Além disso, reconhecer a quais materiais precisa recorrer e em quais momentos precisa buscar o auxílio de outras pessoas que já se apropriaram do conteúdo. Com a consolidação do caráter coletivo da AE e a decorrente interiorização das ações características dessa atividade, sua execução individual se torna possível e a autonomia pode atingir um novo grau.

Repkin (2021c) sinaliza que a construção da autonomia depende de três fatores: o desenvolvimento de um interesse estável por uma disciplina; o domínio das forças produtivas de solução de uma tarefa (análise e generalização substancial da realidade); e o domínio e incorporação das ações específicas da atividade de estudo, controle e avaliação. O autor salienta que isso não é possível logo no início do processo de escolarização, mas, que deve ser desenvolvido intencionalmente primeiro na atividade coletiva, pela sua realização cooperada e com base na atividade dos demais, para depois ser incorporado e aplicado à sua própria atividade, a nível individual

O caráter coletivo é, portanto, traço essencial e distintivo **para a formação da AE**, é premissa, meio e finalidade para sua consolidação e se complexifica em distintos níveis. É um conceito amplo que engloba a realização cooperativa da AE e as relações que dela decorrem a nível dual, isto é, na relação intersíquica professor-aluno; a nível grupal, materializado nas turmas ou grupos de estudantes; a nível da coletividade escolar, englobando todos os educandos e profissionais do ensino; e está em relação com a sociedade, imersa nas apropriações e objetivações do gênero humano. Além da expressão material do caráter coletivo da AE nas ações cooperativas e relações interpessoais, destaca-se ainda sua

possibilidade de incorporação como valor subjetivo mediante a unidade entre o desenvolvimento intencional do coletivo e do psiquismo do educando.

3.4. Algumas sínteses sobre a dispersão dos níveis do caráter coletivo da AE ao decorrer das obras analisadas

A análise de textos resultantes dos quarenta anos de produção do sistema E-D-R nos permite captar indícios do movimento de formulação conceitual dos distintos níveis do caráter coletivo da AE. Podemos perceber que os níveis de complexificação não são abordados com a mesma ênfase, a imersão das ações cooperadas nas produções da humanidade como gênero é incorporado desde o princípio como pressuposto teórico fundamental, estando na base das investigações experimentais do sistema E-D-R. Há, assim, inicialmente a grande valorização e análise da dimensão dual entre o professor e o estudante (abordado de forma singular) e como suas ações podem ser encadeadas, visando que o docente organize a atividade do educando para apropriar-se do conhecimento humano, o que já se observa nos textos publicados na década de 60 por Elkonin (2021a, 2021b).

Isso se deve a necessidade de estruturar e compreender os níveis iniciais do caráter coletivo da AE no interior da tarefa de pesquisa do sistema E-D-R, qual seja a de formulação da estrutura, objetivo e conteúdo da AE, visto que se tratava de um conceito em processo de construção. Com a melhor delimitação dos níveis iniciais, foi possível definir como lacuna para trabalhos futuros a expansão do caráter coletivo da AE. A relação dual passa a ser pensada no interior do nível grupal, como parte componente do trabalho cooperado de uma turma de alunos. Isso se expressa na crescente preocupação com os processos de comunicação entre os estudantes, no reconhecimento do sujeito coletivo da AE como um problema de pesquisa ainda inacabado - sobretudo nos textos publicados entre 1996 e 1997 por Davidov (2021b, 2021c e 2021d) - e na ênfase ao processo de internalização da Atividade de Estudo e formação da autonomia - amplamente analisado por Repkin (2021c).

Rubtsov (2023) e Matis (2023) partem da sinalização da lacuna do sujeito coletivo da AE para realizar experimentos nos quais esta problemática é foco em seu âmbito grupal, publicando seus resultados em 1987. Assim, criam intencionalmente as condições para encadeamento das ações discentes, por meio da organização do professor, e as analisam. Embora aqui o caráter coletivo da AE, à nível grupal, tenha sido tomado como objeto de pesquisa, a produção de tais autores em sua totalidade não está amplamente acessível à

ciência brasileira. Reiteramos, portanto, a importância de ampliar as traduções das produções do sistema E-D-R, um trabalho ainda necessário.

Embora se amplie a compreensão do caráter coletivo, sua análise permanece circunscrita a tarefas de estudo no interior de uma turma ou sala de aula. Encontramos nas obras soviéticas analisadas poucos excertos que preocupam-se com a transposição do caráter coletivo da AE à coletividade escolar (incluindo os diversos agentes da educação presentes na instituição escolar e as famílias dos educandos), bem como da sua construção como valor ético-político que se torne referência para a personalidade do educando. Há a explicitação do trabalho coletivo como pressuposto teológico da educação escolar, no entanto, esse nível do caráter coletivo é apenas mencionado e não foram encontradas menções a estudos experimentais que o enfoquem.

Observamos na análise das produções brasileiras, objeto do próximo capítulo, maior destaque à necessidade de ampliação do caráter coletivo da AE à instituição escolar enquanto coletividade. Nossa sociedade é marcada pelo crescente individualismo e competitividade em todas as suas esferas, das quais a formação humana e a educação escolar não “escapam”. A coletividade está distante de ser um valor hegemônico na contemporaneidade, diferentemente da sociedade socialista soviética, na qual a coletividade era reconhecida como um importante valor social.

Portanto, o resgate do caráter coletivo da AE como um de seus traços fundamentais é um ato de resistência, de proposição de um projeto alternativo de formação humana, imediatamente indisponível à realidade brasileira a não ser como projeto futuro. No capítulo seguinte, buscaremos dialogar com essa questão no decorrer da análise das pesquisas brasileiras, problematizando as possibilidades de incorporação dos níveis propostos do caráter coletivo da AE à realidade do país e em que medida sua organização disputa politicamente o ensino dos nossos estudantes.

4. O CARÁTER COLETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO NAS PRODUÇÕES NACIONAIS EMBASADAS NO SISTEMA DIDÁTICO DESENVOLVIMENTAL ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN

4.1. Introdução do capítulo e análise preliminar de artigos

Como vimos no capítulo anterior, o conceito da atividade de estudo foi produzido em um contexto e momento histórico muito específico. No entanto, sua incorporação a ciência brasileira tem crescido. Acreditamos que isso se justifica pelo fato da sociedade brasileira, assim como outros países reconhecidos como de terceiro mundo, vivenciar atualmente necessidades históricas similares à Rússia pré-revolucionária, destacadas no capítulo anterior, que se resumem em projetos marcadamente distintos de educação. No Brasil, esses projetos se desenvolvem diferentemente no setor privado e público, cujas possibilidades de acesso são determinadas pela classe social do educando.

Saviani (2007) nos indica que, no estofo das transformações do capitalismo provocadas pela corrente de pensamento neoliberal, há amplos cortes nos gastos públicos e a minimização gradual e intencional do papel do estado na vida social. A educação é igualmente afetada por tais questões, uma vez que o investimento no ensino público é intencionalmente reduzido, privilegiando o setor privado. Ademais, as dificuldades enfrentadas pelas escolas estaduais e municipais são hegemonicamente atribuídas à gestão estatal, que só poderia ser solucionada pela adesão plena à lógica do setor privado ou empresarial.

O ensino tem sido reorganizado em função das exigências do mercado, isto é, em torno da flexibilidade e adaptação constante na disputa diária por um emprego, uma vez que se assume a inexistência de emprego para todos. Saviani (2007) assevera que

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (Saviani, 2007, p. 428).

A partir da década de 1990, agrava-se radicalmente o individualismo e a pragmatização das correntes pedagógicas. A defesa do papel participativo do aluno nos

processos de ensino e aprendizagem é captado por tais vertentes, subvertendo o significado de sua ação ativa e autônoma, no interior de um coletivo escolar, na capacidade individual e interna ao aluno de dominar aptidões e habilidades. Tais capacidades se distanciam da reprodução dos conteúdos teóricos e sistemáticos por meio da ação intencional do corpo docente na organização do ensino, assumindo a escola o status de “facilitadora” no processo de desenvolvimento cotidiano e imediato do pensamento empírico, pouco mediado por conceitos teóricos (Saviani, 2007).

Diferentemente da antiga união soviética, cuja coletividade foi um valor defendido na revolução e incorporado à nova sociedade socialista em construção, no capitalismo há o incentivo e a naturalização sistêmica da individualização das questões sociais e da competitividade, o que limita a formação da Atividade de Estudo nos preceitos de um ensino que se faça desenvolvimental. Na medida em que o caráter coletivo da AE se situa em sua gênese e é fator central ao seu desenvolvimento, sua subalternização mina as possibilidades de constituição da AE, enfraquecendo a construção do pensamento crítico e conformando os sujeitos para as relações sociais como estão postas.

Devido às semelhanças e diferenças com o contexto soviético, é necessário qualificar a incorporação dos conceitos e avaliar como podem se desenvolver em nossa sociedade, transpondo-os à nossa realidade concreta. Para isso, realizamos um breve levantamento de artigos para analisar inicialmente as possibilidades de incorporação do caráter coletivo da AE na realidade brasileira. Na medida em que os artigos se constituem em versões resumidas ou etapas das pesquisas que os dão base, o caráter coletivo da AE não foi foco dos artigos encontrados, aparecendo sucintamente. Identificamos, portanto, a necessidade de avaliar as teses e dissertações em que a atividade de estudo é objeto de análise para averiguar se há maior centralidade a este caráter, possibilitando a caracterização da maneira com que é incorporado ao movimento das pesquisas.

A Scielo foi a base de dados escolhida para o levantamento inicial de artigos na medida em que tem reconhecimento nacional e abarca diversas áreas do conhecimento, promovendo uma aproximação ampla com o objetivo proposto. Inicialmente, combinamos os descritores “atividade de estudo” e “caráter coletivo” ou “coletivo” ou “coletividade”, entre aspas, visando artigos que abordassem especificamente esses conceitos e não suas palavras componentes de forma arbitrária. Não foram encontrados resultados, levando-nos a pesquisar artigos apenas com o descritor “atividade de estudo” de maneira mais ampla. Desta forma, foram encontrados 13 artigos, dos quais 7 foram excluídos da análise por não abordarem

especificamente a atividade de estudo como um conceito da psicologia histórico-cultural. O quadro a seguir apresenta os artigos selecionados.

Quadro 3 - Apresentação dos artigos selecionados para o estudo bibliográfico inicial

Autores	Título	Ano
Flávia da Silva Ferreira Asbahr.	Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica.	2014
Flávia da Silva Ferreira Asbahr; Marilene Proença Rebello de Souza.	“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural.	2014
Tiago Morales Calve; João Henrique Rossler; Graziela Lucchesi Rosa da Silva.	A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na psicologia de A.N. Leontiev.	2015
Cárita Portilho Lima; Marie Claire Sekkel.	A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino.	2018
Flávia da Silva Ferreira Asbahr.	Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso.	2019
Juliana Carbonieri; Nadia Mara Eidt; Cassiana Magalhães.	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo.	2020

Fonte: elaborado pelo autor

De forma geral, pudemos perceber a predominância de estudos teórico-conceituais (Asbahr, 2014; Calve; Rossler; Da Silva, 2015; Lima; Sekkel, 2018; e Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020) em que não há delineamento empírico, mas, investigam-se determinados conceitos ou a articulação entre conceitos em obras delimitadas com profundo rigor teórico. Quatro dos artigos articulam a atividade de estudo ao sentido pessoal (Asbahr, 2014; Asbahr, Souza 2014; Calve, Rossler, Da Silva, 2015; e Asbahr, 2019;); um deles enfatiza o estudo no movimento do desenvolvimento humano, abordando com maior ênfase a transição do jogo de papéis para a atividade de estudo (Carbonieri, Eidt, Magalhães, 2020); e o último deles aborda a atividade de estudo de forma mais geral, debatendo as implicações da incorporação desse conceito para o ensino escolar (Lima, Sekkel, 2018).

Todas as pesquisas mencionam o caráter coletivo da AE, reforçando a centralidade observada nas produções do sistema didático E-D-R. No entanto, notamos que este caráter é tema acessório das produções, sem que seja feita sua delimitação conceitual. Assim, o coletivo é mencionado na forma das relações entre os estudantes (Asbahr; Souza, 2014); no

seu papel na brincadeira de papéis sociais, o qual se complexifica e adquire contornos próprios na transição para a AE (Lima; Sekkel, 2018; Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020); o coletivo enquanto humanidade, isto é, o gênero humano enquanto princípio da psicologia histórico-cultural; e, de forma geral, a defesa da referência coletivista como possibilidade alternativa de construção das personalidades.

Assim, há a incorporação de elementos do caráter coletivo da AE em todas as suas dimensões. No entanto, não se discute o que é este caráter e suas especificidades, tomado como um conceito estático e abstrato. Não há sua sistematização e compreensão em sua totalidade, reiterando as lacunas das pesquisas soviéticas e dificultando sua aplicação na nossa realidade educacional. Com base nos resultados deste levantamento inicial de artigos, ampliamos o objetivo do levantamento nacional para o mapeamento e análise das teses e dissertações cujo objeto é a AE, visando averiguar se, em trabalhos completos, o caráter coletivo desta atividade é incorporado com maior centralidade.

4.2. Análise das teses nacionais

O processo de mapeamento das produções brasileiras e o movimento de seleção das três teses para análise integral (Oliveira, 2023; Marega, 2024 e Lima, 2017) está descrito no item 1.3.2. O trabalho de Oliveira (2023) consiste na primeira tese de doutorado analisada por nós, resultante da pesquisa realizada pela autora na área da educação escolar. O objetivo geral do estudo foi “produzir repertórios teórico-práticos que pudessem contribuir para a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I comprometidas com esse propósito.” (p. 12). A autora incorpora a Atividade de Estudo como referencial psicológico da pedagogia histórico-crítica¹⁴, isto é, como atividade principal que promove o desenvolvimento do psiquismo durante a idade escolar, mediante a organização pedagógica. Portanto, Oliveira (2023) defende a necessidade de reconstituição intencional da AE, enquanto atividade-guia do desenvolvimento psicológico, em cada estudante singular nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da atuação do professor embasado na pedagogia histórico-crítica.

A autora analisa que não há um referencial pedagógico explícito na incorporação da teoria da Atividade de Estudo no Brasil, o qual fundamentaria didática e metodologicamente

¹⁴ Corrente pedagógica de base marxista, proposta inicialmente por Saviani (2015), e que consiste no referencial teórico-pedagógico utilizado pela autora. Oliveira (2023) salienta que as bases desta pedagogia e da Atividade de Estudo possuem pontos centrais de diálogo, possibilitando a fusão de ambas nos nexos teóricos estabelecidos.

a atuação escolar na produção desta atividade. Salienta, com base nisso, a necessidade de estabelecer nexos teóricos entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, contribuindo para que a AE seja tomada como categoria pedagógica e não só psicológica. Nesses moldes, para além da socialização do conteúdo, a formação da AE e das capacidades psíquicas a ela relacionadas é um dos objetivos que devem ser almejados explicitamente pela pedagogia histórico-crítica.

Sua principal referência no que diz respeito à AE abrange as produções teóricas do sistema E-D-R, enfocando sobretudo os escritos de Elkonin e Davidov. Com relação a metodologia de sua investigação, Oliveira (2023) realizou uma pesquisa teórico-conceitual com foco nas contribuições da psicologia histórico-cultural sobre a AE. A autora justifica a seleção de trabalhos por consistirem nas bases teóricas precursoras da AE no interior da psicologia histórico-cultural. Dentre os nexos essenciais possíveis entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica estabelecidos pela autora, há destaque para a tarefa de estudo como unidade de análise desta atividade e elemento fundamental no seu processo de formação. Disso deriva a tese fundamental formulada por Oliveira (2023) 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 (Oliveira, 2023, p. 16).

É por meio da organização das tarefas de estudo, no interior da metodologia didática da psicologia histórico-crítica, que a autora identifica a possibilidade de disputar a formação da AE e apropriação do conteúdo teórico na realidade do ensino público brasileiro. Para tanto, sintetiza os principais aspectos da tarefa de estudo, a saber: o caráter problemático da tarefa, isto é, a sua apresentação aos alunos como um problema a ser solucionado, próprio do movimento de produção dos conhecimentos; as ações características da tarefa, ou seja, a modelação, o controle e a avaliação; **a realização das formas cooperadas e colaborativas de consecução das tarefas**; e a formação da autonomia das ações da tarefa e da reflexão na AE.

Com base na incorporação da tarefa de estudo e dos nexos entre suas características e a metodologia pedagógica adotada, a autora formula princípios histórico-críticos para promoção desta atividade nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre eles, destacamos a necessidade docente de garantir a relação ativa do aluno com o conhecimento, não se tratando de uma relação espontânea e imediata, a qual é organizada pelo professor. A posição ativa do aluno demanda sua participação e o desenvolvimento de sua autonomia -

tanto no interior do coletivo escolar, quanto para a realização individual da AE. Assim, não se trata da direção autoritária do professor, mas, que este engendre a participação do aluno no escopo da AE.

Outro princípio fundamental é o caráter problemático do conhecimento como ponto de partida da tarefa, isto é, a compreensão dos conhecimentos e conceitos científicos como respostas construídas pela humanidade frente a um problema da atividade humana. Assim, esta problemática deve ser reproduzida na tarefa de forma a engendrar relações entre os alunos e seu professor para resolução do problema, reconstruindo o movimento de consolidação do conceito.

A ausência de neutralidade também é um princípio destacado pela autora, na medida em que afirma as bases político-ideológicas do ensino: pode reproduzir a lógica social hegemonicamente cristalizada na sociedade ou criticá-la e ir na sua contramão. A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica assumem um posicionamento explícito de comprometimento com a construção de outra forma de sociabilidade, a sociedade socialista, e a materialização de seus princípios na escola deve formar nos alunos motivos educativos-cognitivos para estudar alinhados à transformação social.

Com isso, destacamos que o caráter coletivo da AE está essencialmente imbricado à compreensão dos nexos e princípios teóricos sintetizados por Oliveira (2023). A organização cooperada e coletiva da AE se opõe ao ensino autoritário e verticalizado, o qual coloca o educando em posição de receptor passivo do conteúdo dominado pelo docente. No entanto, e em oposição ao ensino espontaneísta e pragmático, não desconsidera o domínio dos conhecimentos teóricos e das formas de organização das ações características da AE pelo docente, reconhecendo o papel específico de cada um dos integrantes do coletivo que se direciona à aprendizagem.

O caráter coletivo da AE, criando vínculos e relações distintas da competitividade e individualismo, tem papel central para a formação de motivos educativos-cognitivos que vão na contramão dos valores hegemônicos. Por intermédio da realização cooperada do estudo que se constituem as novas formações psicológicas resultantes do processo de aprendizagem. A organização grupal das tarefas para apropriação do conteúdo alvo, a partir da reprodução dos problemas práticos que levaram a construção dos conceitos, materializa a concepção do conhecimento teórico como produção coletiva a serviço de toda a humanidade. Portanto, a organização cooperada das tarefas é fundamental para a construção de motivos educativos-cognitivos que tenham o coletivo como referência, almejando em seu horizonte a

construção da sociedade em que o acesso e apropriação dos conhecimentos para o desenvolvimento de todos seja preocupação fundamental.

Ademais, Oliveira (2023) sinaliza, a partir das observações do cotidiano escolar e em consonância com as formulações teóricas histórico-culturais, que o caráter coletivo da AE responderia às próprias necessidades dos educandos. Com o avanço do processo de escolarização, a necessidade de conhecer o mundo, principiada no jogo de papéis sociais e elemento inicial motivador do estudo, perde espaço para a relação com o professor e com os pares enquanto motivo estímulo de realização da AE. Nesse sentido, a autora destaca a importância de garantir cotidianamente a indissociabilidade entre o conteúdo e as relações engendradas na AE, possibilitando a superação por incorporação do caráter coletivo como motivo estímulo aos motivos educativo-cognitivos (e também coletivos) necessariamente vinculados ao conteúdo.

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 (Oliveira, 2023, p. 160)

O item 3.4., intitulado “o estudo como atividade II: as relações entre diretividade, cooperação e o caráter coletivo da Atividade de Estudo, no âmbito das tarefas de estudo”, é específico para discussão do coletivo. Pudemos observar uma síntese bem elaborada do caráter coletivo da AE a partir dos pressupostos formulados pelos autores do sistema E-D-R e menções a este conceito em todas as suas dimensões: a nível dual, como pressuposto teórico, para formação da AE a partir da lei genética geral de formação do psiquismo; como meio de sua realização, por intermédio de estratégias cooperadas, comunicativas e grupais para apropriação do conteúdo; e como finalidade na medida em que a autora aponta a necessidade de sua incorporação aos motivos educativos-cognitivos.

Oliveira (2023) salienta a necessidade de assunção do caráter coletivo da AE como um pressuposto teleológico que orienta o trabalho pedagógico da instituição escolar, possibilitando a constituição da AE por meio da organização das tarefas de estudo. Como resultado desse processo, há a incorporação do caráter coletivo aos motivos educativos-cognitivos e à personalidade do estudante. O trecho a seguir sintetiza o papel ocupado pelo caráter coletivo da AE na tese:

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 [da tarefa de estudo], 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 (Oliveira, 2023, p. 120).

Após a análise das obras selecionadas, estabelecimento dos nexos e elaboração dos princípios histórico-críticos a autora descreve uma experiência prática implementada na escola em que atua como diretora, buscando relacionar os pressupostos teóricos formulados com a realidade educacional na qual está inserida e problematizar a concretude de suas sínteses. Tal experiência consiste na produção de uma coletânea de textos escritos por todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em formato de livro. Esta prática ocorre há dez anos na referida instituição escolar e é reconhecida pelo coletivo escolar (incluindo as famílias dos estudantes, para quem o projeto é apresentado) e está alinhada, sobretudo, ao objetivo comum de alfabetização de todos os estudantes da escola. Os docentes elaboram sequências didáticas para produção de textos e, ao final do ano, cada estudante seleciona um de seus textos para composição da coletânea.

Cada turma se responsabiliza por um gênero literário e deve se apropriar dos conteúdos necessários à sua produção. Assim, intenciona-se criar a formação da motivação educativo-cognitiva e coletiva para engajar-se na realização da tarefa, uma vez que deve se compreender em cada classe letiva como estruturar um tipo específico de gênero textual, iniciando a sua produção com a apresentação deste gênero pelo professor e identificação conjunta de suas características essenciais. Ao final, o trabalho das turmas é unido em uma coletânea com ampla pluralidade de gêneros textuais e apresentado à comunidade escolar.

Analizamos que o principal papel do caráter coletivo da AE nesta tese, para além de um princípio fundamental à consecução das tarefas de estudo, é como **intencionalidade pedagógica**. Há o planejamento de ações duais, grupais e coletivas, mediadas pelos conteúdos construídos pela humanidade, como plano de trabalho da gestão para viabilizar a função desenvolvendo do estudo e disputar sua concretização na realidade educacional brasileira.

A autora pondera, no entanto, que o exemplo se trata da idealização do trabalho e a maneira com que deveria ser desenvolvido, mas, que há divergências com as reais possibilidades de implementação devido a realidade do cenário educacional público brasileiro. São diversas as dificuldades, desde empecilhos financeiros até complicações “na gestão das ações cooperadas e coletivas no âmbito da viabilização da edição do livro” (Oliveira, 2023, p. 199) e na “minimização da importância de determinadas ações como as de modelação, controle e avaliação” (Oliveira, 2023, p. 200). Por não se tratar do escopo metodológico e objetivo principal da investigação da autora, não há uma descrição

pormenorizada de como foi conduzido o trabalho cooperativo no interior das turmas e quais as estratégias empregadas para construção coletiva do livro.

Oliveira (2023) delimita o emprego de ações de controle e autoavaliação nessa tarefa, apontando que as ações presentes nas sequências didáticas são realizadas coletivamente. A turma produz textos cooperativamente, nos quais o professor atua como escriba, e em pequenos grupos, mas, não fica claro se e como as ações de controle e avaliação são cooperadas. Como vimos no capítulo 3, Rubtsov (2023) e Matis (2023) especificam que a aplicação das estratégias grupais de ensino deve estar sobretudo vinculada às ações de controle e avaliação. Oliveira (2023) os incorpora tais autores como referência, mas, na medida em que o caráter coletivo da AE não é o foco de sua pesquisa e não está plenamente constituído na escola, sua análise pormenorizada fica limitada.

Há determinantes conjunturais da educação brasileira que dificultam a formação do caráter coletivo da AE sinalizados pela autora, mas, salientamos que a ampliação das investigações acerca do caráter coletivo em seus níveis de complexificação é, ao mesmo tempo, um fator de enfrentamento cotidiano a tais dificuldades. Defendemos, novamente, a necessidade de avaliar em pesquisas futuras o caráter coletivo da AE como objeto de análise, mensurando a condução cooperativa em todos os níveis da tarefa proposta para compreensão das suas possibilidades concretas de desenvolvimento.

A segunda tese analisada por nós é de autoria de Marega (2024). A autora desenvolve uma pesquisa de doutorado com o objetivo de “investigar quais são as condições concretas da atividade pedagógica para a constituição dos estudantes do 6º ano como sujeitos da atividade de estudo” (Marega, 2024, p. 21). Assim, define como seu objeto de estudo o processo de constituição do estudante como sujeito desta atividade (em relação com a condução ativa do professor), sobretudo no período de transição para a adolescência. A área de inserção da investigação da autora é a educação escolar

Marega (2024) apresenta como principal problemática da sua pesquisa as implicações da transição dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental, momento em que o corpo docente nota cotidianamente o gradativo enfraquecimento do interesse discente pelo estudo. Destaca que a comunidade escolar tende a interpretar essas mudanças a partir de um viés biológico, patologizando os “traços típicos” da adolescência e justifica a necessidade de ampliar a compreensão críticas das mudanças sociais e culturais, refletidas no campo educacional, ocasionadas pela entrada do educando no período da adolescência. A partir dessa compreensão, é possível readequar a condução pedagógica da AE nessa nova etapa do desenvolvimento, promovendo continuidade das ações de ensino e não ruptura.

Seu delineamento metodológico tem o método genético-experimental e o experimento didático-formativo como base, consistindo na organização intencional das condições que produzem o objeto a ser investigado para análise do seu surgimento e movimento de formação. Participaram da pesquisa dois professores, das disciplinas de Ciências e de História, e 27 estudantes de uma turma de 6º ano do Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM), na qual a pesquisadora é coordenadora pedagógica. A autora realizou observações da sala de aula e rodas de conversa com os estudantes, visando a compreensão das particularidades daquela turma na instituição escolar. Em seguida, realizou reuniões de elaboração de tarefas de estudo com os docentes, as quais foram aplicadas e analisadas.

A autora sintetiza que a constituição do sujeito da Atividade de Estudo, a partir das formulações soviéticas da psicologia histórico-cultural, é uma conquista do processo de escolarização e só é possível nos anos finais do ensino fundamental, após um longo trabalho de formação conjunta da atividade de estudo, e envolve a “tomada de consciência, autorregulação da conduta, desenvolvimento do pensamento por conceitos, planejamento das tarefas de estudo pelos professores e o **imbricamento das singularidades dos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica**” (Marega, 2024, p. 24, grifos nossos).

Destacamos a última parte dessa citação pois a autora, objetivando a formação do estudante como sujeito de sua atividade, centraliza a necessidade da organização da AE acompanhar o desenvolvimento do aluno, isto é, adequar-se ao seu momento do desenvolvimento, sintetizando este movimento na tese formulada:

A tese desta pesquisa consiste que, no 6º ano, há a iminência de uma nova situação social de desenvolvimento e, conseqüentemente, a exigência de uma nova condução pedagógica que atue diretamente no processo de autotransformação dos estudantes adolescentes. Mediante a relação mútua entre o ensino escolar e as singularidades da adolescência, é possível promover o desenvolvimento do pensamento teórico, da reflexividade e, principalmente, da capacidade autônoma de estudo, permitindo que os estudantes tornem-se sujeitos da atividade de estudo. (Marega, 2024, p. 26)

Nesta tese, o **caráter coletivo** da AE é abordado principalmente como característica fundamental do período da adolescência, identificada tanto a partir das proposições da teoria histórico-cultural quanto na atuação cotidiana da pesquisadora. Há também a maior necessidade dos estudantes de desenvolvimento de sua autonomia e da realização de produções criativas no movimento do estudo. A autora destaca que essas duas dimensões se entrelaçam: o caráter coletivo é necessidade, na medida em que se amplia a importância dos coetâneos e, igualmente, é condição para o desenvolvimento da autonomia.

A pesquisadora aponta, mediante as observações e entrevistas prévias à elaboração e aplicação das tarefas de estudo, o caráter principalmente expositivo das aulas de ciências, nas

quais não se criavam mecanismos ou estratégias para a cooperação e produção autônoma. A participação dos alunos era restrita a momentos muito específicos e consistia sobretudo na interação com a docente:

Na aula de Ciências, a professora Maria fez a exposição da prova na tela de projeção e iniciou a correção coletiva. A participação dos estudantes acontecia quando a professora solicitava a leitura da prova ou quando algum estudante manifestava que havia errado uma questão. Nesse último caso, a professora ditava a resposta correta para o registro no caderno. Enquanto a maioria acompanhava a correção, acompanhei o movimento de uma estudante que copiava a tarefa de outra disciplina do caderno de uma colega. Agia com cautela, disfarçava que prestava atenção ao que a professora estava falando. Essa estudante praticamente havia gabaritado a prova de Ciências e não estava interessada na correção (Marega, 2024, p. 172).

Há, nesse sentido, a participação formal do estudante, insuficiente para garantir o desenvolvimento de ações verdadeiramente cooperativas entre os educandos. Com isso, destaca que as singularidades e necessidades coletivas dos estudantes não são intrínsecas a eles e não se vinculam ao conteúdo teórico de forma natural, mas, devem ser organizadas pelo ensino. Não se trata somente de adequar a educação às necessidades imediatas dos estudantes, mas, unir a necessidade de grupalização e comunicação à apropriação coletiva de novos e mais complexos conteúdos, possibilitando a ampliação da autonomia. O professor não deve perder o seu papel diretivo, é preciso guiar o estudante na construção do estudo como uma atividade socialmente útil para si e para a sociedade, valorizando o caráter coletivo da AE como condição concreta para tal:

A partir do momento em que os estudantes passam a se interessar pelas relações estabelecidas com os amigos, criam-se implicações pedagógicas acerca da atividade de estudo. Diante desse quadro, a proposta de estudo coletivo, por meio de uma atividade em comum seria uma boa alternativa para que a atividade de estudo estivesse mais integrada à personalidade dos estudantes adolescentes (Marega, 2024, p. 174).

Portanto, a pesquisadora organizou, em parceria com os docentes, tarefas de estudo que demandaram a resolução coletiva e a produção criativa, planejadas para que sua resolução ocorra necessariamente em grupos, fomentando o debate entre os estudantes frente a um problema grupal. Foram aplicadas duas tarefas de estudo, nas aulas de história e de ciências da instituição escolar, utilizando como recurso pedagógico base a situação orientadora de ensino e histórias virtuais que explicitam o problema humano histórico originário dos conceitos-alvo.

O caráter coletivo da AE é uma das condições concretas analisadas pela autora para compreensão da construção da autonomia no estudo, avaliando de que forma ocorreram as ações em grupo por meio da comunicação entre a turma. O Item 6.2.2., intitulado “conduta

dos estudantes na resolução coletiva e criativa das tarefas de estudo”, é voltado à discussão do caráter coletivo da AE, observado na realização das tarefas de estudo. Portanto, descreveremos a análise realizada pela autora das tarefas com destaque à cooperação entre os educandos.

No caso da disciplina de história, o conceito alvo a ser apropriado consistiu no sistema de governo democrático. Assim, o objetivo era proporcionar aos estudantes a compreensão das principais formas de governo na Grécia Antiga e o surgimento da democracia. A história virtual apresenta o problema do político ateniense Clístenes: “Eu assumi o poder e preciso organizar o sistema político ateniense. A população continua exigindo mudanças e direitos políticos iguais. O que eu devo fazer?” (Marega, 2024, p. 141). Com base nessa questão, os educandos foram organizados em grupos e deveriam realizar a leitura conjunta da história virtual e discutir como seria possível solucionar o problema proposto, embasados nos conteúdos ensinados anteriormente.

Os alunos, a princípio, apresentaram dificuldades na resolução coletiva do problema. A distribuição da ação entre eles consistia em um dos integrantes identificar “a resposta correta” de forma imediata e simples, os demais copiavam. Na medida em que o conceito de democracia era novo aos estudantes, alguns grupos recorriam ao senso comum ou a histórias fantasiosas para responder ao problema. Outros grupos descreviam elementos da democracia, mas tinham dificuldades em sintetizá-la em um conceito. A mediação do professor foi fundamental, nesse sentido, para garantir a compreensão do problema contido na tarefa, problematizando as respostas imediatas dos alunos e suscitando questionamentos no interior dos grupos para que reflitam conjuntamente. O docente conduziu as discussões, apontando aspectos essenciais do material de leitura e elaborando em conjunto com os grupos o conceito de democracia.

A autora destaca “evidências, ainda que microscópicas, que demonstram a potencialidade da atividade de estudo transformadora” (Marega, 2024, p. 197) na medida em que os alunos se engajaram nessa tarefa, reconhecendo a diferença das aulas “comuns” em que não eram constantemente colocados na posição ativa de buscar o conceito no material, questionando os colegas e seu docente. Os estudantes demonstraram satisfação e alegria ao elaborar a síntese do conceito, por intermédio do trabalho conjunto guiado pelo professor. A autora cita como exemplo um dos grupos de alunas, o qual tinha dificuldades de entender abstratamente o conceito de democracia no início. Ao final da tarefa, as estudantes do grupo chegam à síntese da democracia:

O subtexto presente na enunciação de Alice, “Democracia!! Você sabia que a Grécia inventou a democracia? Que alegria!”, e na comemoração das demais estudantes, repleto de emoção, revela a unidade afetivo-cognitiva-volitiva da atividade de estudo e, imbricado nela, o movimento entre sentido e significado como “núcleo da estrutura motivacional da personalidade” (Marega, 2024, p. 198)

A organização das tarefas nesses moldes não só permite a formulação processual e cooperativa do conceito alvo, mas, possibilita aos alunos a compreensão de si próprios como sujeitos capazes de estudar, mobilizando a unidade afetivo-cognitiva do estudo e o sentido atribuído à esta atividade em direção à sua função desenvolvente. Após essa tarefa, os estudantes receberam textos acerca da democracia ateniense e a atual democracia brasileira, devendo compará-las criticamente em coletivo (também com a participação docente) e elaborar uma síntese escrita, aproximando os conceitos sintetizados na resolução do problema virtual com sua realidade concreta.

No caso da disciplina de ciências o conceito alvo consistia na composição química da camada de ozônio e como a ação humana poderia interferir sobre ela. Também foi elaborada uma história virtual para esta tarefa, organizada em 5 “estações” em que cada uma se refere aos gases componentes da atmosfera e a maneira com que são afetados e afetam a ação humana. As estações continham fichas de estudo com textos científicos, imagens e gráficos que deveriam ser debatidas entre os estudantes para desvendar o tema presente na estação, circulando entre todas.

Novamente Marega (2024) observou dificuldades iniciais em decifrar o conteúdo das fichas e dos conceitos científicos associados ao tema. No entanto, salienta que tais dificuldades motivaram os estudantes a interagir com o material, discutir entre si e questionar a professora. Houve, ao final, um momento de produção coletiva de um relatório síntese da tarefa, o qual deveria explicar conceitualmente a produção do Ozônio.

Para cada uma das tarefas realizadas em ambas as disciplinas foram formulados e aplicados deveres para casa, os quais deveriam ser realizados individualmente pelos estudantes. A autora destaca que, por mais que tais lições tivessem relação com o que foi visto em sala de aula e demandassem também uma produção criativa por parte dos educandos, o engajamento dos alunos foi menor nestes momentos. Marega (2024) discute possíveis fatores que poderiam levar a isso, destacando a ausência da relação com os pares como motivo estímulo enquanto elemento central. Embora não discuta ostensivamente esta questão, a autora destaca a necessidade de avançar na consolidação das ações características da atividade de estudo conjunta em sala, para que depois pudessem ser realizadas de forma individual, fora do ambiente escolar.

A autora, assim, salienta que a dimensão grupal do caráter coletivo da AE como meio é fundamental para a realização da AE. No entanto, menciona a necessidade de sua superação, observando na prática a importância de construção da coletividade escolar mediada pela compreensão da AE como uma atividade do coletivo.

(...) é possível observar que esses estudantes, como sujeitos que participam de um determinado espaço escolar, conseguem identificar quando há ou não organização [do ensino]. No entanto, diferentemente de um coletivo estudantil, ainda não conseguem se posicionar ativamente e nem analisar os processos escolares como sujeitos pertencentes àquele espaço social. Além das relações de estranhamento com as regras disciplinares, os estudantes se colocam em uma posição de não pertencimento, pois a forma como a escola é organizada é algo naturalmente distante, inacessível e imutável. (Marega, 2024, p. 166)

Marega (2024) descreve nesse ponto que a competição entre as turmas era algo estimulado e frequente na escola que sediou sua pesquisa. As turmas disputam por qual teria a melhor relação com a escola e seria identificada como a classe mais “comportada”, isto é, subserviente às regras institucionalmente valorizadas. Há também a competição entre os alunos pelas melhores notas, pela conquista do diploma de honra ao mérito (atingir média superior a 8,0 em todas as disciplinas) e da medalha de honra ao mérito (média superior a 9,0). Tais recursos arbitrários têm forte papel incentivador das ações de estudos dos alunos mais jovens, mas, conforme avançam na escolarização, deixam de ser suficientes para garantir o engajamento no estudo. No 6º ano, seu papel ainda é identificado na fala dos jovens pela pesquisadora, observando que o motivo para estudar não é predominantemente a apropriação do conteúdo, mas, sobretudo, motivos meritocráticos de conquista de premiações ou reconhecimento.

As ações disciplinares e meritocráticas não garantem a união das ações de estudo ao significado desenvolvendo da AE, mas, imprimem ao estudo os valores competitivos e individualistas. Os motivos afetivos, de relação com os pares, e coletivos podem substituir tais motivos meritocráticos como ponto de partida do trabalho pedagógico, transformando-se em motivos educativos-cognitivos no decorrer da escolarização, como sinaliza Oliveira (2023). O maior envolvimento com a comunidade escolar e a organização intencionalmente cooperativa do estudo, em oposição ao ensino verticalizado e autoritário, pode ocupar o lugar de estratégia que familiariza o adolescente com os contornos particulares que o estudo adquire no sexto ano, facilitando sua transição.

Como observado na primeira tese analisada, o caráter coletivo da AE é tema acessório do trabalho, perpassando todas as suas dimensões. No entanto, o foco consiste no caráter coletivo a nível grupal, isto é, da organização cooperativa da tarefa de estudo em turmas

específicas para analisar as possibilidades de seu desdobramento na formação da atividade de estudo autônomo e do estudante como sujeito desta atividade. A relação dual entre o professor e seus alunos, no interior do trabalho grupal da turma, é fundamental para atingir os objetivos das tarefas e organizar o trabalho cooperado. O coletivo à nível escolar, por sua vez, aparece como uma necessidade a ser desenvolvida, mas, não são organizadas intencionalmente ações dos alunos (no interior da tarefa grupal) voltadas à comunidade escolar.

O caráter coletivo da AE ocupa na tese o lugar de premissa da AE enquanto particularidade dos estudantes, a ser intencionalmente garantida, na transição para a adolescência e para formação do estudo autônomo, autoconsciente e criativo. A autora postula que, se o ensino for organizado nos moldes do ensino desenvolvimental, o caráter coletivo emerge como necessidade própria das tarefas de estudo, formando vínculos entre os alunos mediados pelo conhecimento teórico. No entanto, isso não ocorre hegemonicamente em nossa sociedade, destacando dificuldades para condução e execução do trabalho coletivo (muitas das quais extrapolam o espaço da sala de aula). A partir da organização hegemônica do estudo, os grupos e coletivos educacionais dificilmente se formarão, comprometendo também a formação da autonomia no estudo. A realidade das nossas escolas, segundo a autora, precisa ser transformada na medida em que

[...] nas aulas observadas no CPM, os estudantes dos 6º anos não assumiram a posição de sujeitos da atividade de estudo. A curtidura, ou então, o processo de repartição e planejamento das ações de estudo entre os estudantes, da compreensão mútua e da reflexão coletiva (Rubtsov, 1996), não ocorreu. Arrisco citar pelo menos dois motivos para a falta de proposição de ações de estudo intersíquicas: 1) limitações do sistema de ensino público brasileiro, como excesso de carga horária dos professores e falta de espaços adequados para o desenvolvimento de ações de estudo cooperativas; 2) enraizamento dos princípios da lógica formal no currículo brasileiro, com proposição de ações de estudo individuais, pragmáticas, direcionadas à formação do pensamento empírico dos estudantes.” (Marega, 2024, p. 177)

Assim, o resgate ao caráter coletivo da AE como ações de enfrentamento é uma necessidade do nosso momento histórico, consistindo na disputa por sua incorporação em todos os níveis: como relação dual, possibilitando que o aluno vá além do seu conhecimento imediato pela interação com o professor; no nível grupal, como recurso essencial para o desenvolvimento da autonomia e autoconsciência; e no nível coletivo, como demanda de formação da coletividade escolar em que estudar se torne atividade socialmente significativa e guie as interações, incluindo os alunos no processo de planejamento da vida escolar.

Não há, no entanto, assim como observado em Oliveira (2023), a descrição de como as crianças realizaram as ações de controle e avaliação, estando o caráter coletivo da AE a

nível grupal restrito às discussões e debates entre os alunos. Não fica claro se são empregadas ações de controle e avaliação coletiva, como vimos em Rubtsov (2023) e Matis (2023). A autora destaca os pontos positivos de implementação do debate e discussão na AE, mas, nos questionamos se isso é suficiente para construção da efetiva cooperação de conteúdo.

A próxima tese que compôs nossa análise é de autoria de Lima (2017). A pesquisa de doutorado que a deu origem é na área da psicologia escolar e seu objetivo consistiu em “Propor princípios para a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, visando promover a atividade de estudo, considerando principalmente as relações escolares e familiares” (Lima, 2017, p. 29). A pesquisa visa aprofundar a compreensão acerca da atuação do psicólogo escolar, problematizando sua forma de trabalho e formulando subsídios teóricos para sua ação nos determinantes da AE, visando sua promoção sobretudo na interface entre a escola e a família do educando.

A autora salienta que tal preocupação parte principalmente da ausência, identificada no período em que realizou sua investigação, de materiais teóricos que subsidiem a atuação do psicólogo escolar com as famílias. Não há uma exatidão no interior da teoria psicológica e no cotidiano escolar do papel da família na educação sistematizada de suas crianças, a qual muitas vezes é culpabilizada pelas dificuldades de aprendizagem do aluno. A família não se trata da instituição socialmente responsável pela aprendizagem sistemática, mas, estabelece com a escola uma relação inegável. Nesse sentido, a pesquisa se desdobra na busca pela compreensão das relações possíveis entre a escola e a família no processo de educação das novas gerações.

Ao longo de nossa análise anunciamos que a escola é guiada teleologicamente por um princípio comum, qual seja de organização da AE e apropriação do conteúdo, materializado na realização da Atividade de Estudo que, dialeticamente, pode constituir as relações escolares em um coletivo. Na tese de Lima (2017), há destaque para a inclusão da família no trabalho educativo e a necessidade de ações ativas para garantir sua participação no coletivo escolar e na construção da AE.

Isso posto, anuncio que neste trabalho parto da concepção de que a Educação é uma tarefa de responsabilidade coletiva e social e que a escola necessita construir sólidos laços com outros equipamentos e serviços públicos como os das áreas da saúde, assistência social, judiciário, organizações sociais (entre outros), bem como com as famílias e comunidade em que está inserida para conseguir sistematizar formas de enfrentamento para os desafios cotidianos com os quais nos deparamos nesse contexto (Lima, 2017, p. 25).

Para identificar os determinantes da formação da AE, qualificar como as ações do psicólogo escolar podem promovê-la e contribuir para inclusão da família no coletivo escolar

(principais objetivos da investigação), a autora realizou entrevistas em grupo com os profissionais da escola, isto é, três gestores e oito professores; com quinze estudantes do 6º ano; e duas mães de estudantes desta turma. A coleta de dados deu-se em uma escola de ensino fundamental na qual Lima (2017) identificou um “movimento coletivo no sentido de estudar, planejar e executar uma organização da escola tendo sua preocupação [de organização das ações da Atividade de Estudo] como uma de suas premissas” (Lima, 2017, p. 34).

Trata-se de uma escola municipal de ensino fundamental do litoral paulista, na qual os docentes realizam reuniões de estudos para apropriação coletiva e sistemática da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica. A autora identifica a preocupação coletiva dos professores em lidar metodologicamente com os desafios da docência, visando fundamentar teoricamente suas ações de ensino.

A partir deste referencial empírico e da revisão teórica da Atividade de Estudo, a autora identifica os principais determinantes para formação da AE e formula os princípios para atuação do psicólogo, os quais sustentam a principal tese defendida em seu trabalho de que “a atuação do psicólogo escolar, no contexto do ensino fundamental, deve favorecer a concretização de ações, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito familiar, que promovam o desenvolvimento da atividade de estudo pelo estudante.” (Lima, 2017, p. 37). A relação educativa (predominantemente assistemática) do estudante com sua família, as ações de ensino empregadas pelos docentes e gestores e as ações de trabalho do psicólogo escolar são determinantes para a formação da AE e atribuição de seu sentido, isto é, os integrantes da escola e da família são elementos mediadores da formação da AE em cada aluno singular, veiculando significados sociais do ato de estudar que são incorporados pelo estudante. O fio condutor entre os agentes de ensino e a família deve ser o objetivo comum de promoção da AE.

O primeiro princípio apontado pela autora para a atuação do psicólogo(a), visando contribuir com a efetivação do objetivo supracitado, é a assunção deste objetivo como sua finalidade explícita. O segundo princípio, por sua vez, é o conteúdo da relação entre psicologia e educação, isto é, quais as concepções de desenvolvimento humano e de psiquismo, formuladas pela ciência psicológica, que guiam o trabalho do psicólogo escolar e da instituição escolar na medida em que por esta são incorporadas¹⁵.

¹⁵ A autora aponta que outras abordagens críticas da psicologia escolar podem contribuir, mas defende a vertente histórico-cultural como fundamento teórico-metodológico que orienta seu trabalho.

O terceiro princípio, por sua vez, consiste na contribuição do psicólogo para promoção das ações de estudo (tanto no planejamento conjunto de aulas, participando e coordenando encontros de formação continuada docente, quanto na relação direta com os alunos), visando a construção de uma relação ativa do estudante com os conhecimentos científicos que promova o desenvolvimento do pensamento teórico. O quarto princípio sintetizado pela autora é “a constituição de um coletivo entre todos os sujeitos que estão articulados à rotina escolar” (Lima, 2017, p. 76). Criar condições para o desenvolvimento das relações e do coletivo escolar é uma estratégia essencial para viabilizar os demais princípios e, conseqüentemente, possibilitar a promoção da Atividade de Estudo.

O item 2.3.4. é voltado à exposição do quarto princípio e intitula-se “os coletivos como estratégia de articulação da intervenção do psicólogo no contexto escolar”. A autora destaca que, no capitalismo, a escola é fragmentada e desarticulada como reflexo da forma de organização social, prezando pela individualização das questões sociais, mascaramento da luta de classes e estimulação da naturalizada competitividade. É feita, então, a defesa de que cabe a esta instituição aceitar e reproduzir a lógica hegemônica ou posicionar-se de forma contrária, realizando atos de enfrentamento. A consideração da atividade colaborativa como central para a construção da humanidade em cada sujeito ampara a construção de práticas coletivas, direcionadas ao enfrentamento conjunto das problemáticas sociais.

Os profissionais da educação (com especial destaque ao psicólogo escolar) podem coordenar e organizar a construção do coletivo, o que pressupõe a criação de estratégias que possibilitem a efetiva participação autônoma dos profissionais da escola, estudantes e seus familiares no trabalho cooperativo, constituindo o coletivo de forma material e subjetiva. Ao mesmo tempo em que o caráter coletivo da AE das ações é condição para o desenvolvimento do coletivo escolar, as ações colaborativas precisam igualmente ser aprendidas e ensinadas. Assim, a coletividade deve ser impressa nas ações escolares para disputa de sua incorporação à consciência dos estudantes.

A ênfase, portanto, está na dimensão da cooperação na AE como princípio fundamental do trabalho escolar para possibilitar o desenvolvimento da coletividade. Os excertos a seguir, retirados das entrevistas realizadas por Lima (2017) com os docentes, exemplificam isso:

Vendo todos nós trabalhando com os mesmos alunos, com o mesmo grupo de alunos, eu vi que é diferente entre eu procurar uma resposta e o grupo procurar uma resposta. Porque nós estamos com o mesmo indivíduo, trabalhando com o mesmo indivíduo, a gente se preocupa com aquele indivíduo, então eu vou procurar

respostas com vistas a alguém concreto, não abstrato (Patrícia, professora de Língua Portuguesa, excerto retirado de Lima, 2017, p. 145).

(...) nós tentamos, em momentos específicos do ano, do bimestre, nós sentamos para discutir em torno de eixo de trabalho, assuntos específicos, de que nossa disciplina pode contribuir com aquela temática, e isso cria, na verdade, uma situação em que o que nós propomos fazer acaba sendo fruto de uma reflexão coletiva, não imposta, dialogada, mais democrático e isso também é bacana (Diego, professor de História, excerto retirado de Lima, 2017, p. 145).

Ao discorrer acerca das particularidades da AE, a autora cita explicitamente seu caráter coletivo da AE a partir das formulações do sistema E-D-R, mencionando suas dimensões iniciais, isto é, da realização dual-professor aluno como possibilidade inicial de formação da AE; e de execução cooperativa, a nível grupal, das tarefas de estudo por meio do debate entre os estudantes. Há um excerto empírico, retirado das entrevistas com os educandos, representativo do caráter coletivo da AE na especificidade da tarefa de estudo e suas ações, a seguir:

Auxiliar de pesquisa – E o que vocês acham que é mais fácil, fazer o trabalho sozinho ou junto com o colega?

Alguns alunos falam junto e outros sozinho.

Clarice – É melhor em grupo porque a gente desenvolve as ideias...

Douglas – Sozinho, porque tem algumas pessoas que não querem fazer o trabalho em grupo, né, Bruno?

Pesquisadora – E o que acontece?

Douglas – O que era para fazer em grupo, você tem que fazer sozinho.

Clarice – Eu também acho que é melhor fazer sozinha, porque tipo assim, a gente combina com o colega, e ela não vai naquele dia, isso é chato também, porque aí a gente tem que fazer sozinha.

Pesquisadora – Mas, vamos imaginar uma situação em que deu certo, as pessoas estão juntas e vão estudar, é mais fácil quando você faz com o amigo ou quando você pensa sozinho?

Clarice – Com o amigo.

Outras crianças dizem com o amigo.

Pesquisadora – Por que?

Alice – Porque ele tira uma dúvida que você não está sabendo.

Vinício – Sozinho, professora. Porque tem alguns amigos...

Pesquisadora – Vamos imaginar que está todo mundo querendo fazer, é mais legal fazer sozinho ou com o amigo?

Vinício – Junto.

Pesquisadora – Por que?

Vinício – Porque você aprende mais.

Valter – Na minha opinião, é melhor fazendo sozinho porque tem gente que não se interessa em fazer o trabalho.

Pesquisadora – Sim, eu estou entendendo...

Valter – E na minha opinião também, a pessoa tem que fazer sozinha em sua casa e cada um fazer sua parte. Aí no final junta (excerto retirado de Lima, 2017, p. 167-168)

A autora destaca com este excerto a importância do trabalho coletivo com os pares e o conflito, presente nessa escola, mas, que representa contradições da própria educação no

cenário capitalista, entre a necessidade e potência da realização cooperativa do estudo contra os impeditivos para sua implementação concreta. No entanto, não há o aprofundamento desta questão e da análise prática dos níveis iniciais do caráter coletivo da AE, correlacionando seus distintos níveis, o foco é na questão dos vínculos da coletividade escolar e dos princípios que guiam o trabalho coletivo.

A autora ressalta que, para produção desse coletivo, é importante a construção da memória do caráter coletivo da AE na escola, ou seja, instalar esse processo na instituição para que ele se objetive e seja apropriado pelas próximas gerações de educandos e profissionais da educação. Assim, importa em muito a qualidade do curso dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em especial o psicólogo escolar, orientado à organização do coletivo escolar, garantindo aos profissionais ferramentas para participar ativamente do processo de construção do coletivo escolar do qual fazem parte.

Apresentadas as teses analisadas e destacado como é realizada a incorporação do caráter coletivo da AE, podemos sintetizar o movimento de análise das produções brasileiras da seguinte forma: começamos com o caráter coletivo da AE, em todos os seus níveis, como intencionalidade do trabalho pedagógico, citando a tese de Oliveira (2023) e o exemplo prático de produção coletiva de coletâneas textuais realizado na instituição escolar na qual a autora é diretora. No entanto, vemos lacunas da sua viabilização a nível grupal e no interior das turmas da escola. Assim, os aspectos ressaltados da tese de Marega (2024) visam complementar essa análise, discutindo mais profundamente os aspectos teórico-metodológicos para viabilização do caráter coletivo da AE a nível dual/grupal nas escolas brasileiras.

Marega (2024), por sua vez, aponta dificuldades para a viabilização da participação estudantil a nível do coletivo escolar, denunciando a verticalidade do ensino, e não estabelece relações explícitas entre as tarefas de estudo desenvolvidas e a instituição escolar. Assim, trazemos o trabalho de Lima (2017) como retorno ao coletivo escolar (enquanto não só mais intencionalidade, mas, finalidade) para destacar princípios de atuação do psicólogo escolar na construção efetiva dos coletivos, criando condições para a articulação de todos os sujeitos que participam de sua rotina e objetivando garantir de fato a participação dos discentes e suas famílias na organização do ensino.

Embora identifiquemos a importância dos princípios orientadores da ação no trabalho de Lima (2017), há a descrição de poucas estratégias efetivas que nos ajudam a viabilizar isso. Sabemos que a dimensão dos princípios é importante e deverá adquirir contornos

particulares em cada instituição de ensino, mas, é necessário avançar na direção de estratégias promotoras da construção da coletividade (em todos os níveis do caráter coletivo da AE). É nesse sentido que fazemos a defesa de futuras investigações deste conceito como objeto de análise, possibilitando a verificação empírica e o aprofundamento da compreensão de seus diferentes níveis. Ademais, é preciso ir além do caráter coletivo da AE apenas como discussão e comunicação entre os estudantes, mas, incorporá-lo ao próprio planejamento da atividade (isto é, um modelo do encadeamento das ações entre o professor e os educandos), especialmente às ações de controle e avaliação.

Enquanto as investigações da área pedagógica trazem mais elementos para a organização das tarefas cooperadas de estudo a nível grupal, a tese na área da psicologia tem como foco indicar princípios para a construção do coletivo escolar. Apostamos na atuação multiprofissional¹⁶ e conjunta, no interior de coletivo escolar *em vias de se formar*, guiado pela finalidade comum, social e pessoalmente significada de constituição da AE e apropriação do conhecimento teórico. Não é possível suprimir a dimensão pedagógica da Atividade de Estudo, levando à sua psicologização indevida, ou a aplicação de teorias pedagógicas sem a consideração das particularidades do período do desenvolvimento em que os sujeitos se encontram. É por isso que defendemos o trabalho escolar cooperativo e no interior de um coletivo escolar, garantindo a unidade entre tais dimensões.

Destacamos, por fim, que a apropriação do caráter coletivo da AE nas produções brasileiras é, em seu início, abstrata para nosso contexto. Com isso queremos dizer que se incorporam as formulações soviéticas, mas, começam a ser percebidos e destacados problemas de sua aplicação na nossa realidade concreta. São diversos os empecilhos para a formação do caráter coletivo da AE em todos os seus níveis, desde os valores culturais, currículos escolares que os incorporam, falta de subsídio e incentivo às ações de trabalho coletivas e outros. No entanto, tais dificuldades não impossibilitam a incorporação de elementos do caráter coletivo da AE enquanto ação de resistência à forma de sociabilidade posta.

As finalidades da educação e o significado social da escola enquanto instituição estão em disputa, na medida em que sua função não é única dentro da sociedade capitalista. A gênese e o movimento de desenvolvimento da atividade de estudo ao longo da história da humanidade são permeados pelo embate entre a educação que reproduz o capital, isto é, atua

¹⁶ Isso se faz ainda mais importante com a implementação da lei 13.935/2019, a qual delimita a necessidade de toda a rede pública de educação no Brasil contar com psicólogos e psicólogas (Brasil, 2019). Lima (2017) nos mostra, antes mesmo da idealização desta lei, que a atuação do psicólogo deve prezar pelo trabalho coletivo como um dos elementos da atuação crítica e transformadora da realidade.

como aparelho de disseminação da ideologia dominante; e a educação que promova o desenvolvimento humano. Defendemos que ações na direção do resgate e defesa do significado coletivo do estudo estão alinhadas ao segundo modelo de educação, sendo fundamentais para a transformação da instituição escolar e da própria sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo final é voltado para a retomada do movimento da pesquisa, resgatando o objetivo geral que a orientou inicialmente e os principais elementos de ambos os movimentos analíticos, visando a compreensão de em que medida o objetivo foi atingido e ressaltando também as lacunas para pesquisas futuras. Nosso objeto consistiu no caráter coletivo da AE, visando explicitar como este fenômeno foi trabalhado pelos autores do sistema didático desenvolvimental E-D-R e de que forma este conceito é incorporado pelas dissertações e teses brasileiras.

Em seus aspectos metodológicos, consistiu em uma pesquisa teórico-conceitual que utiliza a modelação como instrumento fundamental, organizando e sistematizando as menções ao caráter coletivo da AE em seus distintos níveis de complexificação, dispersas nos escritos analisados, na proposição do modelo teórico-conceitual deste caráter. A partir do modelo, compreendemos que a gênese da Atividade de Estudo, nos preceitos do sistema E-D-R, só pode ocorrer a partir da relação dual professor-aluno. Não há como formar no estudante suas ações características sem a unidade com a ação de ensino do professor, isto é, o surgimento desta atividade só ocorre na relação intersubjetiva de socialização das ações e conteúdos historicamente formados da AE.

No entanto, o caráter coletivo da AE pode desenvolver-se e extrapolar seu nível dual inicial. A sua complexificação à nível grupal, de uma turma ou sala de aula; e à nível da coletividade escolar pressupõe sua organização intencionalmente cooperativa entre todos os seus participantes. O caráter coletivo da AE é uma necessidade imediatamente posta aos docentes, que devem direcionar suas ações de ensino para uma ou mais turmas e não para alunos isolados, devendo esta necessidade ser recriada nas ações dos alunos e compartilhada entre todos. Nas produções do sistema E-D-R, pudemos perceber que a ênfase dada à realização cooperativa da tarefa de estudo não extrapola amplamente o nível grupal, estando a dimensão da coletividade escolar apenas anunciada como princípio teleológico da educação.

A partir destas bases teóricas e visando implementá-las na Atividade de Estudo concreta dos alunos, os autores analisados postulam a centralidade do caráter coletivo da AE no processo de aprendizagem desta atividade e para a incorporação individual de suas ações características, demandando o encadeamento das ações entre o professor e seus educandos e destes entre si. Tal encadeamento engendra processos dialogados e comunicativos que possibilitam o desenvolvimento das ações características da Atividade de Estudo, a apropriação do conteúdo teórico, a autonomia para sua realização e relações interpessoais (à

nível dual, grupal e do coletivo escolar). Rubtsov (2023) e Matis (2023) partem das sínteses e perguntas para pesquisas futuras deixadas por Davidov, Elkonin e Repkin e realizam estudos experimentais enfocando o caráter coletivo da AE, mas, ainda à nível grupal e cujo acesso não é amplamente difundido na ciência brasileira.

As teses nacionais, ao incorporarem o conceito da Atividade de Estudo desenvolvido na realidade soviética, partem da definição do caráter coletivo como elemento central da AE, mas, repercutem a sua não adoção como objeto de análise. Não se trata de acusar os autores clássicos e as autoras contemporâneas de negligência, mas, sinalizar que estavam empenhados em outras tarefas de pesquisa. O aprofundamento do caráter coletivo da AE é uma necessidade que emerge da formulação base da teoria da Atividade de Estudo e adquire nova força em nosso tempo histórico na disputa pela formação cooperada e coletiva da AE dos educandos.

Assim, Oliveira (2023), Marega (2024) e Lima (2017) incorporam este caráter como conceito auxiliar em suas pesquisas. No caso de Oliveira (2023), a organização intencionalmente cooperativa da AE (à nível da instituição escolar) é um dos nexos fundamentais entre a teoria da Atividade de Estudo e a pedagogia histórico-crítica, visando a formação da Atividade de Estudo nos alunos da rede de ensino brasileira. A autora exemplifica as possibilidades de sua aplicação (enquanto intencionalidade pedagógica) no nosso cotidiano com uma tarefa de produção da coletânea coletiva de textos, elaborada pelos alunos (mediante a organização docente) da instituição escolar em que é diretora.

Marega (2024), por sua vez, planeja e realiza, em conjunto com dois professores, tarefas de estudo essencialmente dialogadas e cooperativas em uma escola brasileira, visando analisar em que medida possibilitam o desenvolvimento do educando como sujeito da AE. A autora salienta, ao final, a necessidade de alinhar a ação cooperativa no interior das turmas para o nível da instituição escolar, viabilizando o caráter coletivo da AE em todos os seus níveis. Lima (2017) ressalta a organização coletiva do trabalho escolar (incluindo a família dos educandos) como princípio fundamental da ação do psicólogo escolar, o qual possibilitaria ações na direção da formação da AE nas instituições de ensino.

Nesses moldes, as pesquisas brasileiras sinalizam necessidades (no campo da educação e em nosso tempo histórico) de resgate do caráter coletivo da AE como intencionalidade do trabalho pedagógico, almejando a superação dos seus níveis iniciais para construção da própria Atividade de Estudo e do coletivo escolar por meio do planejamento e execução cooperada da AE. Demonstram as possibilidades de realizar ações de resistência (mesmo que com limitações) para disputa de outro projeto de formação humana, pela

organização intencional e coletiva da apropriação sistemática do conhecimento teórico através da AE, indo na contramão da sociabilidade capitalista que enfraquece as relações cooperadas em detrimento da competitividade e esvazia o ensino dos conteúdos escolares.

Buscamos dar luz, com nosso estudo, a elementos centrais do caráter coletivo da Atividade de Estudo, apresentando seu movimento de complexificação conforme a AE se desenvolve. No entanto, o modelo teórico elaborado apresenta e descreve uma proposta de interpretação desses elementos em seus distintos níveis, a qual merece investigações futuras para verificar sua validade empírica. É fundamental destacar, nesse ponto, que o modelo aqui proposto descreve os níveis do caráter coletivo da AE, mas, não explicita ainda sua unidade de análise, o que demanda maiores investigações.

Sinalizamos a necessidade de análise do caráter coletivo da AE em todos os seus níveis e de aprofundar a compreensão de elementos deste caráter que apenas introduzimos, dentre os quais destaca-se a relação entre a cooperação e o desenvolvimento da autonomia no estudo; a formação das relações interpessoais, no interior dos grupos e da coletividade da instituição escolar, por intermédio da AE; a relação entre conteúdo escolar e as formas cooperativas de trabalho; e a incorporação do caráter coletivo da AE aos motivos educativos-cognitivos enquanto valor ético.

Identificamos nas pesquisas nacionais outros autores incorporados à compreensão do caráter coletivo da AE, por exemplo: os pedagogos soviéticos Makarenko (1986) e Pistrak (2013, 2018), cuja preocupação com a organização coletiva do estudo também estava presente em suas investigações pedagógicas; a autora Lídia Bozhovich (1987), continuadora da psicologia histórico-cultural que discute os coletivos infantis e sua importância na transição para a adolescência; e a pesquisa realizada por Jantos (2022) com uma turma de 9º ano, visando analisar o processo de formação da atividade de estudo conjunta dos educandos, desde a condução predominante do professor na realização das tarefas coletivas até a auto-organização dos estudantes na realização da Atividades de Estudo. Essas referências foram identificadas ao longo do nosso movimento de análise e, portanto, não foram sistematicamente incorporadas à análise.

Sinalizamos a necessidade de outras pesquisas para incorporação desses autores, bem como a análise da forma com que o caráter coletivo da AE é trabalhado em outras teorias psicológicas e pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem, que não a psicologia histórico-cultural, visando identificar possíveis contribuições e limites passíveis de crítica. Saviani (2007) nos lembra que o ideário neoliberal capta a participação ativa do aluno, excluindo de sua inserção em grupos ou coletivos direcionados a aprendizagem de todos, e a

explica como a necessidade de cada aluno individualmente construir seu conhecimento, consistindo a escola em mero facilitador desse processo. Cabe a nós empreender críticas à influência desta corrente de pensamento na proposição contemporânea do caráter coletivo da AE, ressaltando a diretividade do professor e demais agentes escolares; a centralidade do conteúdo; e a necessidade de desenvolver estratégias para que a cooperação se materialize na atividade discente e não de forma imposta.

Destacamos que as investigações teóricas, como a nossa, podem contribuir para o aprofundamento da compreensão destas questões, reorganizando os conceitos e produções teóricas já elaboradas acerca do caráter coletivo da AE e refinando este conceito. No entanto, se faz importante ponderar acerca de seus limites na medida em que a prática é critério de validação da teoria. A pesquisa teórico-conceitual é uma compreensão indireta do fenômeno, o que não diminui sua importância e rigor metodológico, mas, o caráter coletivo da AE demanda também estudos experimentais e empíricos que o enfoquem, sobretudo na realidade brasileira.

Se faz oportuno apontar, nesse momento, questões acerca do caráter coletivo da AE que identificamos como necessidade de esclarecimento e reflexão futura, como: quais estratégias podem ser criadas, no interior das instituições escolares brasileiras, para inclusão de todos os seus funcionários e educandos no planejamento das tarefas de estudo, visando ao objetivo comum da aprendizagem de todos os educandos? Como podemos incorporar as relações interpessoais entre os alunos, importantes motivos imediatamente compreensíveis para estudar, aos motivo-cognitivos, isto é, vincular as relações interpessoais ao conteúdo teórico da AE? Se o caráter coletivo da AE possibilita o desenvolvimento da autonomia e das ações individuais de estudo, cercear seu desenvolvimento não seria também cercear as possibilidades de desenvolvimento individual? Se a consciência dos sujeitos é primeiro coletiva e depois se torna individual, limitar as ações cooperativas não é também limitar o movimento de incorporação da consciência individual? Como podemos resistir a isso imersos na realidade capitalista? Como podemos também utilizar instrumentos (e quais instrumentos serão esses) para avaliar o desenvolvimento do caráter coletivo e da própria AE? Há uma relação entre o caráter coletivo da AE e a formação da consciência de classe dos educandos?

Defendemos que o caráter coletivo da AE e o seu necessário aprofundamento são grandes desafios à ciência e a prática educativa brasileiras, mas, também uma possibilidade de enfrentamento de suas dificuldades cotidianas. Este conceito responde às necessidades do campo da educação tanto a nível pedagógico quanto psicológico, uma vez que promove a apropriação do conteúdo, a formação das ações características da AE e pode se constituir em

um motivo para estudar oposto à competitividade e a meritocracia, as quais conservam maiores relações com os interesses do mercado que com a educação de fato humanizadora dos sujeitos.

A organização intencional do caráter coletivo da Atividade de Estudo não será facilitada pela forma de organização social capitalista e tão pouco solucionará todos os problemas da esfera da educação, mas, é uma das etapas necessárias para seu enfrentamento. Petrovski (1984) salienta que a personalidade e a coletividade se desenvolvem em unidade, mediante uma atividade social e pessoalmente significativa aos sujeitos envolvidos em seu processo. Disputar cotidianamente a execução coletiva da AE para apropriação de seu conteúdo é disputar também um projeto de formação da personalidade em que o coletivo é referência ao educando em todas as esferas da sua vida, ou seja, sua personalidade se emancipa não só pela incorporação do conteúdo, mas, dos valores coletivos que passam a orientá-la. A coletividade é fator fundamental para resistência e transformação social, na medida em que somente em coletivo os sujeitos singulares conseguem garantir a reivindicação de suas necessidades.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, R. E. Comunicação íntima pessoal e desenvolvimento psicológico na adolescência: pensando na organização do ensino nas séries do ensino fundamental II. In: MESQUITA, A. F.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. S. (orgs) **CURRÍCULO COMUM: ENSINO FUNDAMENTAL DE BAURU**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 119 - 145, 2016

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 265–272, maio 2014.

_____.; SOUZA, M. P. R. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, n. 3, p. 169–178, jul. 2014.

_____. Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

CALVE, T. M.; ROSSLER, J. H.; SILVA, G. L. R. DA. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 435–444, set. 2015.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C.. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A GESTAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

CARDOSO, C. G. C. **Aprendizagem Desenvolvidor: Atividade de Estudo na Perspectiva de V. V. Davidov**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

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

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021a. p. 172 - 187.

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021b. p. 231 - 246.

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021c. p. 265 - 285.

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021d. p. 287 - 298.

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021e. p. 287 - 298.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Introdução a princípios metodológicos de L. S. Vigotski: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural**. 2009.

DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. (Org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1985. p. 120-175

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004 .

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 19 jan. 2025. Acesso em: 16/01/2025.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021a. p. 147 - 156.

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021b. p. 157 - 166.

FANTIN, V. L.; FERREIRA, L. L.; ASBAHR, F. S. F. ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE DOCENTE EM CONTEXTO DE PANDEMIA E SUAS IMPLICAÇÕES. In: **Psicologia Brasileira: Pesquisas e pautas para as políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2024. p. 131-156.

FREIRE, S. B. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

JANTOS, W. Sobre a solução conjunta de problemas por parte dos alunos. In: PUENTES, V. V. et al. (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições do grupo de Berlim**. Bauru: Mireveja Editora, 2022. p. 189-201

LAZARETTI, L. M. Idade Pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: A Brincadeira de Papéis Sociais e o Ensino Sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice**. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 130-147.

LIMA, C. P.; SEKKEL, M. C.. A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 403–411, maio, 2018.

_____. **A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

_____. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução: Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

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**, n. 27, p. 5–24, set. 2004.

LONGAREZZI, A. M. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V.; DE MARCO, F. R. **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições do Grupo de Moscou - livro II**. 1. Ed. Bauru: Editora Mireveja, 2023. p. 19-49.

_____. PUENTES, R. V.; DE MARCO, F. R. **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições do Grupo de Moscou - livro II**. 1. Ed. Bauru: Editora Mireveja, 2023.

MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sociohistórica (pp. 27 – 56). In: L. M. MARTINS (org.). **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: Reflexões temáticas à luz da Psicologia SOCIOISTÓRICA**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. , p. 33-60.

_____.; **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

_____.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice**. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 130-147.

_____.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/>. Acesso em: 27. jan. 2025

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Problemas de la educación escolar soviética**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

MATIS, T. A. Pesquisa das neoformações psíquicas da atividade de estudo conjunta dos alunos. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V.; DE MARCO, F. R. **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições do Grupo de Moscou - livro II**. 1. Ed. Bauru: Editora Mireveja, 2023.

MÁRKOVA, A. K. Os motivos cognitivos de estudo e as vias para sua investigação. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V.; DE MARCO, F. R. **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições do Grupo de Moscou - livro II**. 1. Ed. Bauru: Editora Mireveja, 2023.

MENDONÇA, A. B. J. **Atividade de estudo: uma síntese à luz da psicologia histórico-cultural**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MENDONÇA, G. B.; FÁVERO, R. F. **Centro de mídias SP: uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante) - Fundação Getúlio Vargas: Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, R. E. **O ESTUDO NA IDADE ESCOLAR: Contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2023.

PANDITA-PEREIRA, A. **A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio**. 2016. 256f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

PETROVSKI, A. V. **PERSONALIDAD, ACTIVIDAD Y COLECTIVIDAD**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____.; **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem experimental. 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**. 2. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021. p. 31-53

_____.; 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**. 2. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021.

_____.; LONGAREZZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 201–242, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n1.a2020-57369. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 02 out. 2024.

REPkin, V. V. O conceito de 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021a. p. 311 - 320.

_____. 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**. 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021b. p. 421 - 429.

_____. 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.** 3. Ed. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021c. p. 329 - 340.

RUBTSOV, V. V. A atividade conjunta dos alunos durante a assimilação dos conceitos teóricos (sobre um material de física). In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V.; DE MARCO, F. R. **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições do Grupo de Moscou - livro II.** 1. Ed. Bauru: Editora Mireveja, 2023.

SALINA, A. P.; ASBAHR, F. S. F. A pesquisa teórica a partir do método materialista histórico-dialético. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 688–706, 2024. DOI: 10.9771/gmed.v16i1.56130. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/56130>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SANTOS, C. C. P.; ASBAHR, F.S.F. O caráter coletivo da atividade de estudo: uma síntese a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. Contínua, p. 01–21, 2024. DOI: 10.14393/OBv8.e2024-42. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/75488>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo. In: SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo, Terracota, 2017.

VECCHIA, M. **Trabalho em equipe na atenção primária à saúde: o processo grupal como unidade de análise da dialética cooperação-trabalho coletivo**. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2011.

_____.; TULESKI, S. C. **FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO ESTRATOMÉTRICA DA ATIVIDADE GRUPAL: UMA ANÁLISE IMANENTE DE TEORIA PSICOLOGICA DEL COLECTIVO, DE ARTHUR V. PETROVSKI**. SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3788>. Acesso em: 7 fev. 2025.

VGOTSKI, L. S. Obras escogidas – III. Problemas del desarrollo de la psique. P. 139-168. Madris, Es: Machado Libros, 2012.