

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

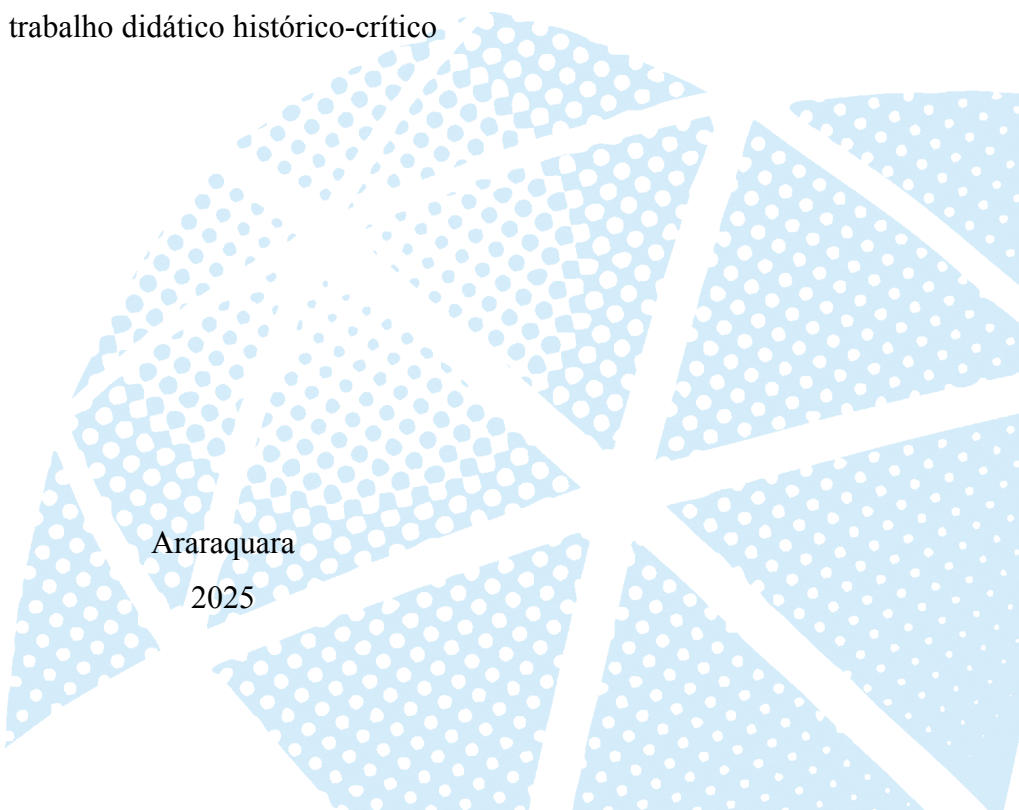
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

LEDA LEITE FERREIRA

**RELAÇÕES ENTRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES E A
FORMAÇÃO DE MOTIVOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO: contribuições ao
trabalho didático histórico-crítico**

Araraquara
2025



LEDA LEITE FERREIRA

**RELAÇÕES ENTRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES E A
FORMAÇÃO DE MOTIVOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO:** contribuições ao
trabalho didático histórico-crítico

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar, Araraquara, para obtenção do título
de Mestre em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador(a): Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Coorientador(a): Prof. Dr. Célia Regina da
Silva

Araraquara

2025

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa pretende oferecer uma compreensão científica, à luz da psicologia histórico-cultural, sobre o processo de formação de motivos para a atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Espera-se que o estudo possa colaborar em qualificar e aprimorar o trabalho teórico-prático de professores, psicólogos e demais agentes no contexto da educação básica.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research aims to provide a scientific understanding, in the light of cultural-historical psychology, of the process of forming motives for study activity in the early years of elementary education.. It is hoped that the study will contribute to qualifying and improving the theoretical and practical work of teachers, psychologists, and other agents in the context of basic education.

LEDA LEITE FERREIRA

**RELAÇÕES ENTRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES E A
FORMAÇÃO DE MOTIVOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO:**

contribuições ao trabalho didático histórico-crítico

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Data da defesa: 22/09/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lucas André Teixeira
UNESP - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Campus de Araraquara

Prof. Dr. Raquel Elizabete de Oliveira
Prefeitura de Jundiaí

Prof. Dr. Kaira Moraes Porto
UNISO - Universidade de Sorocaba

*Dedico este trabalho à todos os professores e
professoras que se dedicam, diariamente, à
formação do humano em nós.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Andréa e Denilson, por terem me sonhado desde sempre, me dando confiança para seguir os caminhos que escolhesse em minha vida. Com vocês aprendi a olhar pro outro com humanidade e a construir grandes motivos.

Aos meus orientadores, Lucas e Celinha, pelo apoio, acolhimento e confiança. Por me orientarem no caminho para a construção da escola e da humanidade que queremos.

Aos membros da banca examinadora, Raquel Oliveira e Kaira Porto, por aceitarem participar desse momento tão significativo e pelas imensas contribuições teóricas que foram condição para existência dessa pesquisa. E à Bruna Carvalho, por aceitar, prontamente, a suplência.

À minhas amigas e companheiras de caminhada, Marina Nascimento e Amanda Ramalho, por dividirem as viagens para Araraquara, as noites no quartinho de hotel e as risadas dentro e fora da sala de aula. Mas, principalmente, por mudarem radicalmente quem sou, me mostrando o que a vida é, mas também tudo o que ela pode vir a ser. Com vocês, com toda certeza, ela tem sido muito maior do que jamais imaginei.

Ao meu grande amigo e companheiro de pesquisa, Vítor Fantin, por ter trilhado comigo os primeiros passos no campo da pesquisa científica, partilhando os anseios, as angústias e os sonhos desde a graduação.

À Flávia Asbahr, minha professora querida, por ter me inserido no mundo da pesquisa científica, me mostrando como ela se concretiza com rigor metodológico e afeto. E ao TECER, por me apresentar tantas pessoas especiais, reafirmando a necessidade dos caminhos coletivos na construção de um mundo novo. Dentre elas, às minhas amigas Bárbara e Ana Bárbara, companheiras dentro e fora da pesquisa científica. Obrigada pelas discussões teóricas e pelo apoio nos momentos difíceis, mas, principalmente, pela amizade que me faz olhar pra vida com coragem.

Aos meus grandes amigos de graduação, Bia, Thomas, Vic, Fábio e Giulia (Amandinha, Mari e Vi também), pelo caminho que temos trilhado juntos desde a faculdade, cheio de risadas, histórias improváveis, cafés da tarde, docinhos e vontade de construir uma vida mais humana.

Aos meus grandes amigos, Henrique e Victor, por serem meu porto seguro há tanto tempo e por escolherem seguir caminhando comigo mesmo quando a vida nos leva para caminhos diferentes. Por serem parte tão grande de quem eu sou e de quem eu quero ser.

À casa do circo e aos amigos que fiz por lá, por terem tornado minha vida muito maior e mais feliz do que imaginei e por me mostrarem que a arte existe porque a vida não basta. Com vocês, ela tem chegado bem perto. Em especial, à minha querida professora, Tati, por acreditar mais em mim do que eu mesma, me mostrando que posso muito mais do que costume acreditar.

Ao meu querido professor e, hoje, companheiro de trabalho, Osvaldo Gradella, por mudar radicalmente os rumos da minha vida desde a disciplina de políticas públicas no segundo ano da graduação. Uma das minhas maiores referências.

Aos meus queridos professores da graduação, Juliana Pasqualini e Angelo Abrantes, por serem grandes referências na luta pela construção da humanidade que queremos.

À Lígia Márcia Martins, grande referência de professora e pesquisadora, pelas importantes contribuições na banca de qualificação e pela suplência na banca de defesa desta dissertação.

À minha família, pelo amor, afeto e cuidado. Aos almoços gostosos na casa da minha vó Ester, com macarrão pizza e pudim, ao lanchinho da tarde na casa da tia Lê, aos muitos docinhos de uva divididos com a minha prima-irmã Maria Emília e à torcida, sentida mesmo com a distância, de todos vocês pela minha vida e pelos meus sonhos.

Às minhas tias Deise e Denise, por, desde muito cedo, serem grandes exemplos de professoras. E à tia Denise, pela revisão desta dissertação.

À todos os amigos e pessoas queridas que passaram pela minha vida nesses intensos trinta meses de mestrado. Aos que chegaram, aos que precisaram ir e aos que continuam na minha vida, compartilhando tanta coisa comigo.

À minha priminha Ester, que um dia, aos oito anos, me disse “Leda, acho que nunca vou te entender”. Esterzinha, saiba que eu sonho e trabalho para que a gente consiga construir, juntas, as lentes que te permitam ver que o mundo pode ser sempre muito mais do que a gente conhece e imagina.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*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.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, de natureza teórico-conceitual, objetiva estabelecer relações entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de motivos para a atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, visando contribuir para o avanço do trabalho didático histórico-crítico. Partindo da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica, compreende-se a importância da apropriação dos signos culturais para a promoção da humanização em cada ser humano. Assumindo o conceito como unidade de análise entre pensamento e emoção, considera-se que a apropriação dos conhecimentos historicamente objetivados pelas relações sociais é capaz de requalificar a totalidade do psiquismo humano, promovendo novas relações entre afeto e intelecto. Tendo em vista a importância da formação de motivos vinculados à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, buscou-se estabelecer relações entre o processo de apropriação e a formação de motivos relacionados ao conhecimento teórico. A pesquisa aponta que a organização dos conteúdos escolares a partir das tarefas de estudo é capaz de suscitar a formação de motivos educativo-cognitivos para o estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, ao defender que a formação de motivos para o estudo é atividade que compete aos professores no interior das relações escolares, a pesquisa busca contribuir com o avanço da didática histórico-crítica, apontando as tarefas de estudo como elemento importante à organização do trabalho didático nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Atividade de estudo; motivos educativo-cognitivos; tarefas de estudo; unidade afetivo-cognitiva; didática histórico-crítica.

ABSTRACT

This master's thesis, theoretical and conceptual in nature, aims to establish relations between the appropriation of school content and the formation of motives for study activity in the early years of elementary education, with the purpose of contributing to the advancement of historical-critical didactic work. Grounded in cultural-historical psychology and historical-critical pedagogy, it underscores the importance of appropriating cultural signs for the promotion of humanization in each individual. Assuming the concept as the unit of analysis between thought and emotion, it is argued that the appropriation of knowledge historically objectified through social relations is capable of requalifying the totality of the human psyche, fostering new relations between affect and intellect. Considering the importance of forming motives linked to the appropriation of scientific, artistic, and philosophical knowledge for study activity in the early years of elementary education, the research sought to establish relations between the process of appropriation and the formation of motives related to theoretical knowledge. The study indicates that the organization of school content around study tasks is capable of eliciting the formation of educational-cognitive motives for study in the early years of elementary education. Accordingly, by arguing that the formation of motives for study is an activity that falls to teachers within school relations, this research seeks to contribute to the advancement of historical-critical didactics, identifying study tasks as an important element in the organization of didactic work at this level of education.

Key-words: Study activity; educational-cognitive motives; study tasks; affective-cognitive unity; historical-critical didactics.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relações entre os elementos que compõem as tarefas e as categorias de análise para as proposições histórico-críticas	111
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A FORMAÇÃO DE MOTIVOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO.....	18
2.1 O problema dos motivos no neoliberalismo: o ideal da força de vontade.....	18
2.2 Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e a problemática dos motivos na relação com os conteúdos de ensino: contribuições ao trabalho didático.....	30
2.3 A formação de motivos para a atividade de estudo.....	50
3 A FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A REQUALIFICAÇÃO DA UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA MEDIADA PELOS CONTEÚDOS ESCOLARES.....	65
3.1 O contexto histórico das produções sobre a atividade de estudo.....	66
3.2 A formação ontogenética da atividade de estudo.....	71
3.2.1 A formação de motivos educativo-cognitivos para a atividade de estudo e a requalificação do psiquismo infantil.....	88
4 AS TAREFAS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE MOTIVOS EDUCATIVO-COGNITIVOS: SUBSÍDIOS PARA A MEDIAÇÃO DA DIDÁTICA.....	102
4.1 A estrutura das tarefas de estudo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin.....	102
4.2 Relações entre as tarefas de estudo e a formação de motivos cognitivos de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	133

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de cunho teórico-conceitual, tem como objeto de análise a formação de motivos para a atividade de estudo. Seu objetivo é estabelecer relações entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de motivos para a atividade de estudo, no intuito de contribuir para a organização do trabalho didático histórico-crítico nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ela emerge de minha trajetória como estudante na graduação em psicologia na UNESP *campus* Bauru, que me permitiu conhecer a concreticidade do trabalho escolar devido às atividades que compõem o tripé e razão de ser da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão. Esse conjunto de experiências me apresentou não apenas o que a escola pública é e vem se constituindo, mas sobretudo, o que ela *poderia ser* a partir de trabalho coletivo orientado para outro amanhã. Afinal, já dizia uma professora muito querida na graduação, cabe à ciência não apenas retratar sobre o existente, mas versar sobre suas diversas possibilidades de devir, indicando caminhos para a construção de um mundo mais humano (Pasqualini, 2020).

Assim, a construção deste problema de pesquisa iniciou-se com o desenvolvimento de minha iniciação científica intitulada “Implicações do ensino remoto emergencial: sentido pessoal atribuído à atividade de estudo de alunos do ensino fundamental”¹ realizada entre julho de 2021 e junho de 2022. Em colaboração com Vítor de Lima Fantin², que pesquisava a “Atribuição de Sentido Pessoal à Atividade Docente em contexto de pandemia e suas implicações”, buscamos investigar os sentidos pessoais atribuídos à atividade pedagógica de estudantes e professores em um momento marcado pela organização remota do ensino em toda rede de educação básica devido à pandemia de Covid-19.

Paralelamente à pesquisa, no último ano de graduação, realizamos o estágio supervisionado em “Psicologia da Educação” na mesma instituição de ensino, realizando um conjunto de atividades voltadas à promoção do desenvolvimento dos estudantes e à formação docente. Nessa caminhada, o contato com professores e professoras, seja durante o trabalho sistemático de formação teórica ou nos momentos do “cafézinho” na sala dos professores, tornou possível a troca sobre uma série de questões enfrentadas no seu cotidiano: a precarização de condições básicas de trabalho - como a falta de tempo para o planejamento

¹ A pesquisa em questão foi financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa de São Paulo (FAPESP), Processo FAPESP nº: 21/02490.

² Psicólogo formado pela Unesp *campus* Bauru e Mestre em Desenvolvimento e Aprendizagem pelo programa de pós-graduação na mesma universidade. A pesquisa de iniciação científica mencionada também foi financiada pela FAPESP, atribuída ao Processo FAPESP nº 21/02491-8.

das aulas, a ausência de autonomia para a proposição de atividades, a precarização dos contratos de trabalho e as baixas remunerações -; as dificuldades materiais dos estudantes; os altos índices de evasão escolar e falta de engajamento dos alunos durante a aula; entre outros.

Contudo, ocupando o papel de futuros psicólogos no interior das relações escolares, algumas questões nos eram frequentemente dirigidas: Como fazer com que os estudantes se vinculem ativamente às atividades escolares? Como promover o interesse pelos conteúdos ensinados na escola? Em última instância, como fazer com que os estudantes *tenham vontade de estudar*?

Essas questões representavam um desafio significativo, levando-nos a dias de intensa reflexão, pesquisa e elaboração de possibilidades formativas que pudessem abordar tamanha complexidade. Simultaneamente, era imperativo defender o compromisso ético e político dessa resposta, comprometidos com uma compreensão teórica, científica e crítica desse problema, capaz de superar o pragmatismo e as respostas simplistas que culpabilizam estudantes e sua família pelo insucesso escolar.

Essas questões apontavam, então, para a necessidade de uma compreensão aprofundada acerca da *formação de motivos para atividade de estudo*, a fim de buscar respostas capazes de contribuir para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Por essa razão, ao ingressar no mestrado em Educação Escolar na UNESP, *campus* Araraquara, em 2023, elaborei um projeto de pesquisa com o objetivo de realizar um experimento formativo voltado à promoção de motivos geradores de sentido ao estudo. Diante da urgência de respostas para uma questão tão importante ao fazer educativo, considerava que uma pesquisa experimental seria o melhor caminho para a investigação desse objeto.

Contudo, as disciplinas do programa de pós-graduação me introduziram às diversas teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho educativo escolar, especialmente a pedagogia histórico-crítica. A apropriação da importância da socialização dos conhecimentos objetivos e clássicos para a humanização; o protagonismo dos professores na seleção e organização dos conteúdos de ensino, cruciais para as transformações no psiquismo, personalidade e concepção de mundo dos estudantes; e a necessária subordinação da psicologia à pedagogia no campo da educação escolar, levaram-me a questionar concepções anteriores sobre a formação de motivos para a atividade de estudo. Em essência, esses conhecimentos suscitaram indagações: *a quem compete a formação de motivos para a atividade de estudo na escola – aos psicólogos ou aos professores?* Seria a formação de motivos desvinculada dos conteúdos socializados em sala de aula? E as situações promotoras

de interesse, organizadas por psicólogos, seriam suficientes para subsidiar motivos relacionados ao estudo e ao conhecimento?

Ao longo desse processo, essas e muitas outras perguntas surgiram, transformando minha concepção acerca da investigação e formação de motivos para a atividade de estudo. Pautados em Salina (2022, p. 33), entendemos que “objetos particulares, com propriedades particulares, requerem procedimentos particulares de investigação, adequados às propriedades do fenômeno investigado” e, por essa razão, defendemos que a compreensão da formação de motivos para a atividade de estudo demandava, nesse momento, *um estudo teórico-conceitual*, capaz de respaldar o desenvolvimento de futuras pesquisas experimentais.

Em um contexto histórico que tende a descredibilizar a teoria em detrimento da prática, defendemos que a produção de conhecimento teórico não significa a adoção de uma postura passiva com relação à prática social. Acreditamos que o pesquisador deve ser capaz de qualificar os conhecimentos encontrados, discernir quais aspectos foram superados ao longo do desenvolvimento histórico e quais continuam importantes para sua forma atual e identificar como o conhecimento produzido se relaciona com a realidade atual, apontando as verdadeiras relações entre a teoria elaborada e a prática social (Salina; Asbahr, 2024). Evidencia-se, portanto, a importância da pesquisa teórico-conceitual para o avanço da produção de conhecimento científico, permitindo a elaboração de sínteses capazes de orientar futuras práticas interventivas e transformadoras.

A necessidade de uma teoria pedagógica que embase a compreensão da constituição de motivos para a atividade de estudo revelou uma lacuna teórica importante nas produções brasileiras sobre o tema. Ao realizarmos uma revisão sistemática de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “atividade de estudo” (termo exato), motivos, ensino fundamental, psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, não encontramos nenhuma pesquisa³ que assumisse como objeto de análise a formação de motivos para a atividade de estudo. Contudo, ao excluir o descritor “pedagogia histórico-crítica”, mantendo os demais descritores utilizados, foram encontradas onze teses e dissertações⁴ sobre o assunto.

³ Em fevereiro de 2025, foram encontradas as pesquisas de Posso (2024), Camargo (2018), Ferracioli (2018) e Prates (2023), que versavam sobre o processo de elaboração do saber escolar a partir da formação do pensamento teórico; a análise do processo de formação de consciência no ensino superior; a formação da atenção voluntária nos anos iniciais do ensino fundamental; e o desenvolvimento da categoria trato com o conhecimento na educação física, respectivamente.

⁴ Além das quatro pesquisas mencionadas anteriormente, foram encontradas as pesquisas de Marino Filho (2011), que versava sobre a formação da motivação para o estudo no ensino fundamental; uma tese e uma dissertação dirigidas à compreensão do sentido pessoal (Asbahr, 2011; Prudente, 2023), pesquisas no campo da educação matemática (Peres, 2020; Silva, 2013), um estudo relacionado à transição da educação infantil para o

Magalhães e Martins (2020) denunciam a recorrência de situações no interior da escola em que a psicologia é valorizada em detrimento da pedagogia e defendem a imprescindibilidade da unidade entre as duas ciências para a compreensão dos fenômenos escolares em sua totalidade. No entanto, os resultados encontrados mostram que tal unidade ainda tem sido desconsiderada nas pesquisas acerca da formação de motivos para a atividade de estudo no ensino fundamental.

Ademais, embora as pesquisas encontradas apresentem consideráveis avanços na compreensão do objeto, a maioria desconsiderava a importância da apropriação dos conteúdos escolares na formação de motivos para a atividade de estudo. Apesar de defenderem o papel da educação escolar na socialização dos conhecimentos historicamente objetivados e sua relevância para a formação de uma nova maneira de pensar e atuar na realidade, essas pesquisas não destacavam a apropriação de tais conteúdos como elemento crucial para a formação de novas necessidades e motivos para o estudo na criança escolar.

Tendo em vista a necessidade de consideração dessas questões, buscamos compreender, na presente pesquisa, *quais relações podem ser estabelecidas entre apropriação dos conteúdos escolares e a constituição de motivos no processo de formação da atividade de estudo?*

Reconhecendo as limitações dessa pesquisa, esperamos que ela forneça alguns instrumentos capazes de fomentar novas análises, sínteses, indagações e hipóteses necessárias para que, enfim, possamos encontrar caminhos que nos orientem na construção do trabalho educativo que queremos. Desejamos, por fim, que ela também possa contribuir, minimamente, para a formação de tudo o que a escola ainda não é, mas pode *vir a ser* rumo a um mundo mais humano, desenvolvente e emancipador, que só poderemos construir *juntos*.

ensino fundamental (Machado, 2022) e uma pesquisa voltada à investigação da atividade mediadora (Costa, 2018).

2 A FORMAÇÃO DE MOTIVOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

Este capítulo aborda a problemática central de nossa pesquisa: a formação de motivos para a atividade de estudo. Iniciamos a discussão com a apresentação de uma das concepções hegemônicas acerca dos motivos para o estudo na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, considerando o contexto educacional: *o ideal de “força de vontade”*. Posteriormente, explicitamos a necessidade de uma compreensão materialista histórico-dialética dessa questão, visando contribuir com a promoção do desenvolvimento infantil nos anos iniciais do ensino fundamental.

No segundo tópico, apresentamos as bases teórico-conceituais de nossa pesquisa, apontando os nexos entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Considerando a defesa do caráter social do desenvolvimento humano, apontamos como as necessidades especificamente humanas são produzidas a partir da apropriação dos signos culturais e, nesse processo, a educação escolar deve cumprir papel inegociável na promoção da humanização de cada pessoa, ao socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de maneira intencional e sistemática.

À vista disso, psicologia e pedagogia estabelecem uma relação de indissociabilidade, isto é, são ciências com diferentes objetos de investigação, mas que se interrelacionam na busca pela promoção da humanização de cada ser humano. Enquanto a psicologia volta-se à compreensão das leis do desenvolvimento psíquico e do *destinatário* da educação escolar, cabe à pedagogia a identificação dos *conteúdos* necessários à humanização e as *formas* mais adequadas de organizá-lo. Destacamos, contudo, que apesar da importância basilar da ciência psicológica, no campo da educação escolar, esta deve subordinar-se aos conhecimentos da pedagogia.

Por fim, no último tópico, buscamos reconstituir a necessidade a partir da qual emerge nosso problema de pesquisa, apontando a necessidade da apropriação dos conteúdos escolares para a formação de motivos vinculados ao conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 O problema dos motivos no neoliberalismo: o ideal da *força de vontade*

- Como o mundo é grande! - disse um dia a Nicolau.

- É, e apesar disso a humanidade vive apertada...

(Gorki)

Dentro e fora da psicologia, a questão dos motivos para a ação é debatida por diversas perspectivas, não raro com concepções antagônicas sobre esse fenômeno. Buscando elaborar

uma compreensão científica dos motivos para a atividade humana, Leontiev (2021, p. 208) apresenta um breve panorama de como esse termo era compreendido:

Na psicologia contemporânea o termo ‘motivo’ (motivação, fatores motivacionais) se refere a fenômenos completamente distintos. São chamados motivos os impulsos instintivos, inclinações biológicas e apetites, assim como a vivência de emoções, interesses e desejos; entre o variado rol de motivos é possível encontrar tanto objetivos de vida e ideais quanto impulso por corrente elétrica.

Apesar da falta de consenso, de maneira geral, foram considerados como motivos um conjunto de aspectos internos capazes de mobilizar a ação do sujeito no mundo. O motivo seria, então, o *motor* das atividades humanas, pautado em vontades inatas, internas e individuais. Contudo, com a ascensão do neoliberalismo, uma concepção acerca dos motivos ganha força especial: o ideal da “*força de vontade*”.

Por isso, neste tópico, buscaremos problematizar o papel ocupado por esse elemento ideológico imprescindível à manutenção do capital e uma de suas principais implicações para o campo da educação: o predomínio da justificativa de que o fracasso escolar tem como causa central um problema de ordem individual associado à falta de “força de vontade”. Para isso, partimos das elaborações de Marx acerca da determinação material da vida social e caminhamos para a compreensão da atual fase de acumulação capitalista, apontando suas relações com os processos de subjetivação e as concepções que alicerçam o trabalho educativo na escola.

Diante da necessidade de compreender a sociedade burguesa, Marx elaborou um método capaz de apreender seu objeto de estudo a partir de princípios materialistas, históricos e dialéticos. Com isso, a esfera produtiva tomou importância ímpar, não pela compreensão de uma determinação mecânica e direta da dimensão econômica sobre as outras instâncias da vida social, mas pela compreensão de *como o modo de produção determina as formas de reprodução da vida humana* (Netto, 2011; Mesquita, 2018).

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. (Marx apud Netto, 2011, p. 34)

Essa citação explicita a defesa de Marx acerca da impossibilidade de compreensão da realidade social descolada de seu lastro material. É assim que o autor afirma as bases para uma compreensão científica da realidade a partir de uma perspectiva materialista da história. Marx consolida a necessidade de compreendermos a produção material da realidade como elemento fundamental para a compreensão dos objetos e fenômenos da vida social e

individual, pois sem essa base objetiva, não poderemos conhecê-la verdadeiramente. Por esse motivo, defendemos que a apreensão de nosso objeto de estudo demanda o entendimento da atual fase de acumulação capitalista e suas implicações para o campo da formação humana.

A crise nas taxas de lucro nas décadas de 1970 e 1980 impulsionou a necessidade de reestruturação produtiva, superando a rigidez dos modelos fordistas e tayloristas ao promover o desenvolvimento de um regime de acumulação flexível. Isso provocou a horizontalização do capital produtivo e a possibilidade de desconcentração do espaço físico devido ao desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação e ao avanço da microeletrônica. O proletariado industrial, estável e especializado abriu espaço para o trabalhador polivalente e multifuncional que vivencia a desregulamentação, informalidade, terceirização e privatização das relações de trabalho (Antunes; Alves, 2004).

As transformações suscitadas pela reestruturação provocam a decadência do estado de bem estar social e o desmonte de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. O neoliberalismo consolida-se a partir de uma perspectiva política de mínima interferência estatal, mas supera essa lógica, sendo transposto de forma generalizada para todas as esferas da vida social (Mendonça, 2024), consolidando-se, também, como um *processo subjetivo*. Precisamos compreender, assim, como isso ocorre.

Diante de um mundo tão instável e passível de transformação, o capital passa a exigir que o sujeito seja capaz de *gerenciar a si mesmo*. O controle que anteriormente se restringia ao local do trabalho e era exigido majoritariamente pela figura do patrão passa, pouco a pouco, a ser realizado pelo próprio trabalhador. Em sua relação com o mercado, é necessário que ele seja capaz de reatualizar seu valor de maneira semelhante a uma empresa, adaptando-se às tendências necessárias (Mendonça, 2024).

Esse modo de organização pautado na flexibilização da produção, precarização dos vínculos de trabalho, competitividade, instabilidade e constante atualização demandou a formação de um novo perfil de trabalhador: o colaborador. Este deve ser capaz de tornar-se resiliente às dificuldades, aprendendo a viver em um cenário inconstante, utilizando seu tempo livre para adquirir maior “empregabilidade” e reatualizando constantemente seu valor ao converter-se em capital humano (Mendonça, 2024).

E como ocorre esse processo de revalorização? Mendonça (2024, p. 144, grifos nossos) explica que é “por meio das *escolhas* que os sujeitos realizam nas situações de concorrência, decisões estas tomadas a partir das competências, habilidades e informações que distinguem um indivíduo dos demais, possibilitando que *aproveite as oportunidades* que lhe surgem no mercado”. Assim, o neoliberalismo confere centralidade ao processo de

escolha que, diante de uma realidade extremamente competitiva, seria capaz de assegurar o sucesso ou fracasso do sujeito a partir de sua competência para empreender a si mesmo.

Amparados pelas análises de Marx, entendemos que as transformações no modo de produção capitalista a partir da queda da taxa de lucro produziram, necessariamente, novas formas de reprodução da vida social. Há a exigência de uma tendência subjetiva pautada no individualismo, competitividade, autogerenciamento e, conforme nos aponta Mesquita (2018, p. 18), em uma *alteridade ontonegativa* com “a expressão de relações com outrem em suas potencialidades negativas, destrutivas, alienadas, etc.”. O neoliberalismo impera sobre a lógica do todos contra todos, visando à consolidação de perspectivas individualistas e competitivas na tentativa de minar projetos coletivos e solidários da classe trabalhadora (Mendonça, 2024).

Entretanto, é importante pontuarmos que essas mudanças não acontecem sem resistência. Segundo Mesquita (2018, p.21, grifos nossos), “a grande questão que diferencia os sistemas taylorista-fordista do toyotismo é a tentativa de controlar não somente os movimentos dos trabalhadores, mas *o que eles pensam e sentem*”. Superando uma grande fragilidade dos modelos anteriores, o neoliberalismo busca capturar a subjetividade do trabalhador, fazendo com que ele “vista a camisa da empresa” e assuma em sua vida os valores corporativos.

Fisher (apud Mendonça, 2024) utiliza o conceito de *realismo capitalista* para explicar a forma de cooptação dos trabalhadores à essa realidade. Segundo o autor, as doutrinas neoliberais consolidam a ausência de alternativa à sociedade em que vivemos, persuadindo os trabalhadores a aceitá-la como eterna e imutável. Nesse contexto, basta que aprendam a se adaptar e autogerir-se da melhor maneira possível, pois *existiriam coisas sobre as quais não se pode agir*.

Tendo isso em vista, Mendonça (2024) defende que, nesse momento histórico, a voluntariedade da conduta se expressa por meio do *autogerenciamento* (self-management), isto é, enquanto algo absoluto e descolado da totalidade da vida social, promovendo a falsa ideia de que os sujeitos podem ter pleno controle sobre si e suas ações, podem se autodeterminar de forma absoluta, independentemente das condições em que se encontram.

Surge, assim, a ficção neoliberal de que o indivíduo tem o poder de se tornar o que quer que seja, basta ter *força de vontade*. A partir das relações instituídas materialmente pelo modo de produção capitalista, tornou-se possível à ideologia dominante fabricar a ideia de que basta o indivíduo dar o melhor de si, desenvolver suas competências e habilidades, esforçar-se ao máximo, que o mesmo logrará obter o sucesso econômico tão valorado no presente contexto (Mendonça, 2024, p. 150, grifos nossos)

Essa ideia consolida uma das bases ideológicas do neoliberalismo: ao defender um indivíduo descolado da materialidade da vida e de suas determinações, capaz de se autovalorar por meio de uma autogestão empresarial, o capital busca consolidar a farsa de que um destino próspero é possível para todos, *basta querer*. Deteremos-nos a essa questão tão cara à apreensão de nosso objeto de estudo, buscando compreender suas reais implicações.

Em seu célebre texto “Introdução”, Marx (2024) já tecia considerações acerca de uma compreensão de indivíduo descolada da sociedade, apontando como a burguesia busca generalizar sua concepção de individualidade para todos os momentos históricos. Ao valer-se de uma perspectiva anacrônica, a classe dominante busca descolar o indivíduo da coletividade que o produz, produzindo a falsa ideia de que o sujeito precede a sociedade.

No intuito de refutar essa concepção, Marx (2024) defende a tese da *determinação social da produção dos indivíduos*. Mas o que isso significa? A partir da tradição marxista, compreendemos que a vida em sociedade precede a existência do indivíduo. Partindo das palavras do próprio autor: “quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior” (Marx, 2024, p. 55). A ideia hegemônica de uma sociedade formada pela soma de indivíduos oculta as determinações sociais que permitem ou limitam o desenvolvimento singular de cada pessoa, conforme exemplifica Salina (2024):

Na sociedade capitalista, em que a música se torna uma mercadoria e passa a ser produzida em escala, minha relação pode ser muito próxima de um consumo inconsciente. Nesta mesma sociedade, também posso me aproximar de artistas anti-capitalistas, que se utilizam da música como forma de questionamento a esta sociedade. [...] O que define o desenvolvimento da estética musical de cada sujeito não é apenas o fato destas músicas terem sido produzidas por alguém, mas as condições sob as quais estas músicas são distribuídas e podem ser apropriadas: quais artistas têm mais recursos financeiros para acessar uma produtora renomada e disputar tempo de rádio, quais os gêneros musicais propensos a serem consumidos, quanto tempo a classe trabalhadora tem para se debruçar para a arte, quais são as condições de formação estética da classe trabalhadora, dentre muitos outros. O fato de eu gostar de sertanejo ou MPB não é uma simples decisão individual, mas um produto social — sem que esse gosto deixe de ser “meu”, singular.

Assim, ao descolar a produção do indivíduo das determinações sociais e históricas, o capital busca esconder e falsear as condições materiais responsáveis pela reprodução da vida social. Afinal, é necessário para a manutenção do mercado que a classe trabalhadora não seja capaz de compreender porque a vida é assim e não de outra forma; porque precisamos conviver com a fome, a precariedade das moradias, a insegurança, a violência, o desemprego, o racismo, a LGBTQIA+fobia, o machismo, a competição, a guerra e a barbárie; porque há

uma tendência de formação subjetiva marcada pelo individualismo, competição, resignação ao capital, o adoecimento e o escamoteamento da possibilidade de imaginar uma vida e um mundo diferentes; porque as relações sociais são marcadas pela alteridade ontonegativa; entre tantas outras questões com as quais nos deparamos diante dessa realidade. Com isso, compreendemos que a *força de vontade* é peça chave ao capital ao construir a idealização de um indivíduo absoluto que pode vencer todas adversidades sozinho e descolado da materialidade que as produz; tal idealização também se manifesta no campo da educação, como veremos adiante.

Consideramos relevante destacar um aspecto relacionado aos conceitos de determinismo e determinação. Uma das principais críticas à obra de Marx dirige-se a um suposto determinismo econômico, no qual há uma compreensão mecanicista, direta e absoluta da economia sobre as outras esferas da realidade. Contudo, a determinação da produção sobre a reprodução social defendida por Marx, de maneira alguma busca negar ou suprimir as demais determinações da realidade. Seu intuito é, a partir de uma compreensão dialética, apreender a exata relação de cada determinação com a realidade de maneira a hierarquizar suas dimensões. Assim, busca compreender o que é mais importante para que o fenômeno assuma determinada forma e não outra, entendendo a dinâmica que se estabelece entre essas determinações.

Isso posto, temos defendido que o ideal de *força de vontade* tem sido o grande trunfo do neoliberalismo na tentativa de absolutizar uma perspectiva de indivíduo descolado das relações sociais que o produzem. Contudo, fazer essa afirmação não significa assumir uma concepção de mundo estruturalista, tampouco implica na crença de que o indivíduo é passivo, pois defendemos que a história se constroi pelo conjunto da ação dos seres humanos ao travarem uma relação ativa com a realidade. Estamos apontando, somente, a necessidade de compreensão científica dessa questão, buscando suas múltiplas determinações, sem desconsiderar a importância da ação do sujeito.

Tecidas essas considerações, apresentaremos como essas transformações tem se expressado no cenário educativo, principalmente na educação escolar, uma vez que “a educação no interior do sistema capitalista tende não apenas a reproduzir as formas de relações da sociedade do capital, mas também as produzem” (Mendonça, 2024, p. 155).

Cabe aqui uma defesa importante: apesar de apresentarmos as ideias vinculadas ao capital como tendência hegemônica nesse tempo histórico, a compreensão da contradição e do movimento do real possibilitam a *disputa* por outras formas possíveis de vida, abrindo espaço para movimentos de luta e resistência. Conforme aponta Marx (2024) o avanço do

capitalismo produz a concentração da riqueza e a desumanização da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que gesta as condições para a superação desse modo de produção. Assim, nos situamos no interior da disputa pela construção e fortalecimento de espaços capazes de promover o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades históricas, no qual encontra-se a razão de ser da educação escolar.

Com a ofensiva neoliberal, a produção do campo educativo, notadamente a função social da escola, também foi cooptada pela lógica empresarial, se adaptando às exigências do mercado. Diante da necessidade de formação de um trabalhador polivalente, há um movimento de desvalorização dos conhecimentos escolares, com a justificativa de sua obsolescência e distanciamento da vida cotidiana dos estudantes (Mendonça, 2024). O importante, neste momento, não seria aprender a partir de conhecimentos ensinados pelo professor, mas “aprender a aprender” (Duarte, 2001) adaptando-se às tendências e exigências do capital. Há uma *centralidade da aprendizagem* em detrimento do ensino no interior da escola, que deve preparar os estudantes para um cenário de incertezas e intensas transformações, oferecendo os conhecimentos mínimos necessários para que possam promover sua “empregabilidade”.

Nesse contexto, as avaliações de larga escala tornam-se fundamentais, pois buscam quantificar a aprendizagem dos estudantes a partir de métricas que são *insuficientes para avaliar a qualidade do trabalho pedagógico* realizado na escola (Mendonça, 2024). Tornam-se, com isso, um fim em si mesmas, regendo quais conteúdos devem ter maior ou menor importância no ensino em sala de aula. Ademais, essas avaliações têm implicações na própria organização financeira da escola, levando à produção de escores em que as instituições de ensino com maiores pontuações são premiadas com bônus.

Assim como ocorre com os outros trabalhadores, as relações de trabalho dos professores tornam-se precarizadas, marcadas por contratações frágeis, temporárias e regidas pela lógica do produtivismo. Diante da ofensiva do “aprender a aprender” (Duarte, 2001), seu trabalho de ensino encontra cada vez menos possibilidade de um fazer criativo, “se aproximando da mera reprodução de apostilas, as quais possuem a função de atingir as metas impostas pelas avaliações externas” (Mendonça, 2024, p. 163).

Nesse cenário, há a descridibilização da escola pública e a expansão exponencial de instituições privadas de ensino. Como as demais produções humanas, o conhecimento produzido historicamente pelo conjunto da humanidade torna-se *mercadoria*, garantindo que as classes sociais marginalizadas e não possuidoras dos meios de produção para a própria

existência não tenham acesso aos conhecimentos necessários para a compreensão da inteligibilidade da realidade e a formação humana omnilateral⁵.

Buscando apresentar uma contradição importante para a compreensão da realidade da escola pública brasileira, recorreremos à Marx e Engels (2012, p. 11-12) e sua discussão acerca da relação entre a burguesia e o desenvolvimento do Estado moderno:

Vemos assim, como a burguesia moderna é ela mesma o produto de um longo processo [...] Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada por um progresso político correspondente. Segmento social oprimido sob a dominação dos senhores feudais; organizado em associação armada autogerida na comuna; aqui república urbana independente, ali terceiro estado sujeito aos impostos da monarquia; ou, mais tarde, no período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta; no geral, principal fundamento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. *O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo* (grifos nossos).

A partir disso, os autores fornecem as bases para uma teoria marxista do Estado, fundamental para o entendimento da educação pública brasileira, conforme aponta Saviani (2021a, p. 250):

Está aí o desafio fundamental posto para a educação pública na sociedade de classes representada pela sociedade capitalista, isto é, a sociedade na qual vivemos. O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar da educação, não pode realizá-la plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores, mas a sociedade capitalista funda-se na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destina, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Isso posto, a escola pública só pode ser verdadeiramente compreendida a partir da contradição que assume na sociedade capitalista: por um lado, precisa compartilhar

⁵ Segundo Pasqualini (2015, p. 202): “O termo omnilateral, empregado por Karl Marx para contrapor-se ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões e direções. Como princípio educativo, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará revoluções em seu psiquismo, (trans)formando seus processos psíquicos superiores.”

conhecimentos basilares para a formação da força de trabalho e, por outro, não pode viabilizar a apropriação plena dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a classe trabalhadora.

Esse entendimento refuta uma série de críticas dirigidas à educação pública, que argumentam uma gestão ineficiente do Estado e a necessidade de incorporação da lógica privada de gerenciamento escolar. Auxilia, também, a compreendermos os vínculos estabelecidos entre o ensino público e uma infinidade de empresas privadas, que se tornam cada vez mais estreitos. Acima disso, essa relação aponta para uma determinação importante ao entendimento científico dos baixos índices de aprendizagem, dos altos índices de analfabetismo funcional, da produção do fracasso escolar (Patto, 2015) e da evasão escolar mesmo após a universalização do acesso à educação no Brasil.

Ademais, como o neoliberalismo busca a produção de uma valoração específica de subjetividade, com adoção de uma postura voluntária às demandas do mercado, torna-se fundamental que a escola passe a contemplar todas as esferas da vida da criança, inclusive a gestão de suas próprias emoções, difundida por meio das *competências socioemocionais* (Mendonça, 2024).

Segundo o material “As competências socioemocionais no cotidiano da escola” (IAS, 2021, p.4), desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, as competências socioemocionais são entendidas como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas”.

Diante das transformações no mundo do trabalho, as competências socioemocionais são apresentadas como elementos fundamentais para o “desenvolvimento integral” dos estudantes, superando a mera apropriação de conhecimentos supostamente “desatualizados” e desvinculados das vivências cotidianas. Compreendemos que essa concepção pedagógica pautada no desenvolvimento de competências busca a formação de um trabalhador adequado às necessidades do capital, isto é, polivalente, capaz de ser resiliente às inconstâncias e imprevisibilidades da vida, dotado de autoconfiança para seguir buscando suas metas e objetivos individuais de maneira a empreender a si mesmo.

Assim, o neoliberalismo consegue superar uma das maiores fragilidades do fordismo-taylorismo ao tornar a escola o local mais adequado para o *treinamento emocional* de crianças e adolescentes, com o intuito de desenvolver uma sociabilidade competente,

capaz de capturar a subjetividade da classe trabalhadora⁶, resignando seus afetos à manutenção do capital (Mendonça, 2024).

Ainda segundo o Instituto Ayrton Senna (2021, p. 4, grifos nossos), tratar as competências socioemocionais na escola de maneira intencional é fundamental para “*superar a fragmentação e o conteudismo* que muitas vezes predomina nos currículos escolares e passar a trabalhar o socioemocional com a mesma atenção que os elementos mais tradicionalmente enfocados”. Ao valerem-se do argumento de uma cisão entre os conteúdos escolares e o desenvolvimento integral do estudante, nas quais o “conteudismo” traria contribuições insuficientes para o desenvolvimento infantil, *defendem a possibilidade de desenvolvimento afetivo descolado da dimensão cognitiva*⁷. Nesse processo, o trabalho educativo responsável pela formação humana é reduzido a um processo de adaptação às demandas do capital, desenvolvendo reações intelectuais e emocionais previsíveis a esse contexto (Mendonça, 2024).

Compreendemos, assim, que o capital não é opositor à promoção do desenvolvimento dos sujeitos, contanto que este não contrarie sua lógica, pois “tal transformação se dá apenas ao nível individual, nunca coletivo, e visa meramente o aumento da eficiência, da produtividade, do desenvolvimento de competências e habilidades que criam a valorização do capital humano” (Mendonça, 2024, p. 145). Eis a divergência fundamental entre a concepção de desenvolvimento humano defendida pela pedagogia das competências e a defendida pela pedagogia histórico-crítica: enquanto a primeira busca um desenvolvimento adaptado e resignado ao capital, nós trabalhamos pela formação de um novo ser humano para a construção de uma nova sociedade capaz de superar a propriedade privada dos meios de produção. Disputamos, assim, a *intencionalidade* desse desenvolvimento.

Em síntese, as competências socioemocionais consolidam a lógica neoliberal no interior da escola, com a falsa justificativa de promover o desenvolvimento humano integral, reduzir os gastos públicos, a situação de pobreza e as desigualdades sociais (Mendonça, 2024). Essa concepção busca promover o gerenciamento das emoções e sentimentos dos estudantes a partir de uma lógica empresarial, na qual o ideal de *força de vontade* ocupa papel central. Ao aprender a gerenciar a si mesmo, o aluno poderá, a depender de sua *motivação*, empregar as competências desenvolvidas em busca de melhores condições de

⁶ Recomendamos a leitura da tese “A formação das competências socioemocionais como estratégia para a captura da subjetividade da classe trabalhadora” (Silva, 2018) para o aprofundamento dessa temática.

⁷ Para situar o leitor, a defesa de uma unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento humano é central para a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, sendo desenvolvida de maneira mais detida ao longo da dissertação.

vida e trabalho. Esse seria, então, *o motor da aprendizagem escolar*, que se distancia das condições materiais que produzem e reproduzem a vida social.

Apesar da imensa contradição entre esse discurso ideológico e a vida cotidiana da classe trabalhadora, o capital busca, das mais variadas formas, capturar a subjetividade dos trabalhadores levando-os a pensar que sua vida marcada pela miséria, insegurança e violência é fruto de suas próprias *escolhas*. Ao transmitir a mensagem de que o sucesso é possível, contudo, apenas se almejado individualmente, o neoliberalismo busca desarticular a classe trabalhadora e lançá-los em uma luta contra seus próprios companheiros. O capital tenta afirmar que, nessa sociedade, não há espaço para a luta coletiva e a vitória só será possível na medida em que os sujeitos *individualizam seus esforços em busca de força de vontade e motivação*, visando o desenvolvimento de *resiliência* para suportar a competitividade colocada pelas sucessivas crises do capitalismo.

Neste sentido, a busca de sucesso pela *força de vontade* se torna uma ilusão no capitalismo. Esta afirmação pode ser traduzida nas palavras de Saviani (2010, p. 431):

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Essa perspectiva ilusória não se restringe aos estudantes e seus familiares, visto que tais conteúdos tornam-se curricularizados, mas ganha força também entre professores e professoras, que passam a esperar que seus estudantes tenham *força de vontade* para aprender desde o início de sua trajetória escolar. Nesse processo, várias das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como a evasão, os baixos índices de aprendizagem e a falta de engajamento dos estudantes encontram, nessa concepção, uma justificativa plausível e socialmente aceita, como se o enfrentamento dos problemas sociais que são causados pela estrutura do modo de produção da vida social dependessem, exclusivamente, de uma força de vontade do indivíduo por si só, desconsiderando as várias camadas que constituem a materialidade e a complexidade da trama social. E ainda, busca culpabilizar o indivíduo caso não consiga superar todas as dificuldades impostas pela estrutura, já que o pressuposto dessa abordagem não considera a dimensão coletiva para o enfrentamento de tais problemas.

Com isso, o problema da formação da vontade para estudar ganha centralidade dentro da escola, e reafirmamos a necessidade de encontrar respostas científicas para uma questão tão desafiadora ao trabalho pedagógico. O compromisso com o enfrentamento desse desafio visa contribuir para a superação de explicações pautadas no senso comum em que, a partir da perspectiva hegemônica, a resposta a essa questão supostamente teria a capacidade de resolver a maioria das dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano de professores e professoras. Afinal, se os alunos tivessem *força de vontade para aprender* os professores conseguiriam ensiná-los, mesmo não tendo condições que assegurem o tempo para o planejamento pedagógico e a garantia de formação continuada que assegure autonomia ao trabalho docente. Essa força seria capaz de assegurar a aprendizagem mesmo em escolas superlotadas, sem infraestrutura e com estudantes que precisam trabalhar concomitantemente às atividades escolares para auxiliar na renda de sua família, pois com a *motivação* correta, os estudantes saberiam *escolher* o que é melhor para seu futuro.

Assim, compreendemos que atribuir à *força de vontade* a capacidade de determinar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes significa *negligenciar as determinações sociais e históricas por trás desse processo*. Com isso, não desconsideramos as dificuldades do fazer pedagógico em um momento histórico no qual professores têm adoecido na relação com seus próprios estudantes devido à falta de atenção às aulas, ao desrespeito no tratamento e, em casos extremos e não raros, em situações de violência verbal e física. Sabemos que a falta de engajamento com a escola e o estudo é um problema real do cotidiano educativo, no entanto, é preciso compreender a totalidade desse fenômeno na busca por respostas científicas para os diversos problemas enfrentados na educação escolar e não atribuí-la a uma força idealizada puramente na subjetividade isolada da objetividade.

Ao creditar à força de vontade a capacidade de engajar estudantes na aprendizagem, toma-se como ponto de partida o que deveria ser produto da educação escolar, pois a formação de uma consciência sobre a intencionalidade do estudo constitui um processo posterior no desenvolvimento infantil (Leontiev, 2021). Superando uma concepção abstrata acerca dessa questão, torna-se imprescindível compreender a base material para o engajamento da criança com o estudo e as determinações sociais e históricas para a formação de motivos para essa atividade.

Ademais, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica ao compreenderem o trabalho educativo como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021b, p. 13) demarcam uma posição política ao fazer

educativo. Ao buscar a *formação de motivos para a atividade de estudo*, não nos preocupamos em engajar os estudantes em sua aprendizagem escolar individual de maneira a resignar sua conduta voluntária à manutenção da sociedade capitalista. A intencionalidade da formação humana que buscamos volta-se para a produção de motivos capazes de superar uma perspectiva intelectualista e adaptacionista do estudo, na qual a aprendizagem dos conteúdos desvincula-se da formação de valores humanos dos estudantes; para a produção de motivos capazes de proporcionar a inteligibilidade da realidade e a formação de uma concepção de mundo materialista, histórico e dialética, possibilitando a transformação intencional da realidade por meio do trabalho coletivo.

2.2 Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e a problemática dos motivos na relação com os conteúdos de ensino: contribuições ao trabalho didático

Peito tranquilo não faz sonho
Olho seco não faz poesia
(Fi Barreto)

No tópico anterior, demonstramos como a formação de motivos para a atividade se expressa, no neoliberalismo, a partir do ideal da *força de vontade*. Com isso, explicitamos a necessidade de superação dessa concepção ideológica acerca do desenvolvimento humano, defendendo a urgência de uma compreensão materialista, histórica e dialética da produção de motivos para a atividade humana, especialmente para a formação da atividade de estudo.

Diante disso, este tópico apresenta a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como ciências articuladas em torno de uma mesma *concepção social de desenvolvimento*. Ambas compreendem que as características especificamente humanas não estão asseguradas pelo corpo biológico, mas se afirmam como *conquista* para todo indivíduo. Nesse movimento, defendemos a necessária articulação dessas teorias em prol da promoção do desenvolvimento omnilateral de crianças e adolescentes, apontando o protagonismo da pedagogia como ciência responsável pela *materialização das ações* que se voltem à transformação da personalidade e concepção de mundo dos estudantes.

Segundo Marx (2010), é por meio da atividade de trabalho que o ser humano relaciona-se com a natureza, transformando-a. Nesse processo, também transforma a si mesmo, *produzindo novas necessidades*, mais complexas, de caráter histórico e social, que, gradativamente, superam a determinação das leis da causalidade biológica. É nesse movimento que os seres humanos superam sua condição de ser hominizado (dotado

meramente de um corpo biologicamente humano), transformando-se em *ser humanizado* (Leontiev, 2004).

Assim, entendemos que cada pessoa nasce apenas como *candidata à humanidade*. Segundo Martins (2020, p. 21), o que determinará as possibilidades de seu desenvolvimento enquanto ser humano não será seu corpo biológico ou suas condições sociais de vida, mas dependerá da “natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos”. Isso posto, cada indivíduo deverá se *apropriar do legado objetivado pela prática histórico-social a partir da mediação de outros seres humanos*, o que explicita caráter coletivo desse processo. A dinâmica entre apropriação e objetivação⁸ configura, então, movimento fundante do processo de humanização de cada pessoa.

É por meio do trabalho que o intercâmbio do ser humano com a natureza complexifica-se, firmando-se na qualidade de *atividade consciente*. Nesse processo, o ser humano passa a estabelecer uma relação mediada com a realidade, a partir da construção de uma *imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de signos*. De acordo com Martins (2020), os signos assumem o papel de ato instrumental interpsíquico, interpondo-se entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente, sendo responsáveis por profundas transformações no psiquismo humano:

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume (Martins, 2020, p. 16).

Nessa direção, o processo de internalização de signos pela atividade de trabalho marca uma forma *mediada* de relação entre ser humano e natureza. Assumindo o papel de instrumentos psicológicos, os signos provocam mudanças sem precedentes no comportamento, fazendo com que o ser humano seja capaz de dominar a si mesmo a partir desse conjunto de mediações simbólicas.

Na busca pela compreensão da natureza social do desenvolvimento humano, Vigotski foi pioneiro nos estudos acerca do papel dos signos na formação do psiquismo. Para isso, o autor apontou a diferença entre as *funções psíquicas elementares*, pautadas na relação imediata entre sujeito e objeto e presente também em outros animais, e as *funções psíquicas*

⁸ A dinâmica entre apropriação e objetivação, consiste no movimento dialético pelo qual o sujeito internaliza formas historicamente produzidas de atividade humana (apropriação) e, ao mesmo tempo, produz objetivações singulares de sua própria atividade na cultura. Trata-se, portanto, de um processo em que o desenvolvimento humano é constituído pela mediação dos signos, instrumentos e relações sociais, e que evidencia a indissociabilidade entre aprendizagem e produção cultural.

superiores, que se formam a partir da atividade e requalificam a relação do sujeito com o mundo a partir de seu caráter mediado. Nessa direção, Martins (2013, p.44) aponta:

Foi ao introduzir o conceito de signo que Vigotski aplicou o xeque-mate na concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguir, nele, os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, *conquistas do desenvolvimento do ser social* (grifos nossos).

É a partir da apropriação dos signos culturalmente formados que tencionamos formas de relação biológicas e imediatas com a realidade, transformando-as em maneiras refletidas e intencionais de estar no mundo. Assim, o processo de requalificação das funções psicológicas a partir da internalização de mediações culturais é responsável pela transformação do psiquismo em sua unidade, o que aponta para sua compreensão enquanto *sistema interfuncional*.

Ao assumir o materialismo histórico como esteio para a construção de uma psicologia científica, Vigotski adotou uma compreensão sistêmica do psiquismo humano, capaz de superar a análise estrutural e fragmentária a partir de seus componentes isolados que era defendida pela psicologia tradicional. Dessa maneira, passou a compreender o psiquismo a partir do *trânsito* instituído entre as funções que o constituem, como *sistema* em que as funções encontram-se imbricadas e inter relacionadas. Segundo Martins (2013), ao realizar esse movimento, o autor assumiu o princípio da *totalidade* em suas análises: ao mesmo tempo que foi capaz de compreender a complexidade do psiquismo sem tomá-lo como uma somatória de funções, também não desconsiderou a especificidade de cada função psíquica.

À vista disso, a compreensão do psiquismo enquanto sistema interfuncional, a partir da adoção do método marxista, configura um marco importante para as elaborações acerca da natureza social do desenvolvimento humano, conforme aponta Martins (2013, p.66-67):

A adoção do método da unidade abria, segundo Vigotski, amplas possibilidades para a resolução do problema das relações e conexões interfuncionais, inalcançável pela psicologia tradicional em seu caminho de análise por elementos [...] Foi pelo método de análise por unidade que encontrou na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o “signo dos signos”, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo.

A partir dessa compreensão, Vigotski provou que o processo de internalização⁹ de signos era capaz de requalificar o psiquismo em sua totalidade. Isso significa que sua apropriação não transforma de forma isolada uma ou outra função, *mas incide sobre todo o*

⁹ Nas elaborações de Vigotski, compreendemos a internalização como um processo pelo qual algo que primeiro existe de forma externa, social e compartilhada passa a existir de forma interna, psicológica e individual.

sistema psíquico, pois “o uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica” (Martins, 2013, p. 67). Na contramão dos estudos psicológicos que buscavam compreender as transformações em cada função psíquica isolada, Vigotski aponta que o elemento mais importante para sua compreensão verdadeira são *as relações que as funções estabelecem entre si*, isto é, os nexos das funções, a depender da atividade que o sujeito realiza.

O emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais – não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como todo (Martins, 2013, p. 70).

Ao dedicar-se ao estudo das relações entre pensamento e linguagem, o autor pôde apreender no aspecto semântico do signo um caminho profícuo para a compreensão do psiquismo em sua unidade. O significado da palavra constitui, assim, uma possibilidade de compreensão da unidade não somente entre pensamento e linguagem, mas de todo sistema psíquico que configura a consciência humana, incluindo-se as relações entre *pensamento e afeto*:

A significação imbrica pensamento e linguagem, e, também, razão e afeto. Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela afeta a pessoa. Assim, *toda ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa* (Martins, 2013, p. 69, grifos nossos).

A defesa do psiquismo humano enquanto sistema interfuncional aponta, então, para sua compreensão enquanto *unidade afetivo-cognitiva*, elemento fundamental para a compreensão de nosso objeto de estudo. Superando a marca do dualismo cartesiano caracterizada pelo conflito inconciliável entre razão e emoção, a psicologia histórico-cultural dá um salto na compreensão do psiquismo em sua totalidade, compreendendo *o conceito como unidade entre pensamento e emoções*, pois “o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc” (Martins, 2013, p. 252).

Com relação à importância da mediação cultural para o desenvolvimento do psiquismo humano, os estudos de Vigotski apontam que “a *qualidade* dos signos

disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação psíquica conquistada pelos indivíduos” (Martins, 2020, p. 22, grifos nossos). Isso posto, defende a necessidade da formação dos “verdadeiros” conceitos que, pautados nas leis da ciência e do movimento da realidade, são capazes de *tensionar a formação de um sistema conceitual responsável pela inteligibilidade do real*.

A formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas requalificando o sistema formado por elas, na base do qual a imagem subjetiva da realidade objetiva se edifica. Conforme o autor, ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções - incidir sobre a personalidade dos indivíduos, o que significa dizer, em sua maneira de ser e operar no mundo (Martins, 2020, p. 22).

Assim, a possibilidade de apropriar-se de conceitos científicos, artísticos e filosóficos provoca transformações em todo sistema funcional, inclusive em sua dimensão afetiva, sendo determinante para a formação da personalidade do sujeito.

Em uma sociedade marcada pela luta entre classes antagônicas, na qual o conhecimento objetivo assume a forma de mercadoria e, conseqüentemente, não é acessível à grande maioria das pessoas, os conceitos teóricos assumem papel ainda mais importante na tarefa de tornar o mundo inteligível por meio da apreensão de sua totalidade, movimento e contradição, permitindo a superação de uma postura contemplativa em direção à atuação intencional na realidade por meio da articulação entre teoria e prática, isto é, pela *práxis*. Os conceitos científicos assumem, então, uma tarefa que os conceitos cotidianos¹⁰ não são capazes de sustentar nesse momento histórico.

Retomando as ideias até aqui apresentadas, apontamos que por meio do trabalho os seres humanos desenvolvem formas especificamente humanas de intercâmbio com a natureza, atribuindo caráter consciente à imagem subjetiva da realidade objetiva. Esse processo assenta-se na apropriação de signos culturais, capazes de elevar as funções psicológicas a uma nova qualidade, nas quais os comportamentos culturalmente complexos encontram base para sua formação. Nessa direção, os signos apropriados são responsáveis pela rearticulação completa do psiquismo, apontando para sua unidade afetivo-cognitiva. Destaca-se, com isso, que as necessidades especificamente humanas não estão colocadas a princípio no processo de desenvolvimento, mas se formam, paulatinamente, a partir do

¹⁰A distinção entre conteúdos cotidianos e não cotidianos é central tanto na psicologia histórico-cultural quanto na pedagogia histórico-crítica. Enquanto os conteúdos cotidianos se formam na experiência espontânea, vinculada às práticas imediatas da vida social, os conteúdos não cotidianos correspondem aos conhecimentos sistematizados, científicos e artísticos, produzidos historicamente e transmitidos pela escola. Essa diferenciação evidencia a função mediadora da educação escolar, responsável por promover a passagem da experiência empírica ao pensamento teórico-conceitual, condição para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

processo de apropriação das objetivações produzidas pelas relações sociais. O desenvolvimento humano, portanto, é produzido a partir da *tensão* entre as necessidades biológicas e a internalização de signos culturais cada vez mais complexos, que apontam, assim, para outro vir a ser.

A compreensão da formação social do ser humano a partir da internalização de signos situa a educação como elemento imprescindível para a formação humana, sendo responsável pelo estabelecimento de novas relações entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Se anteriormente a concepção hegemônica apontava que a aprendizagem da criança assentava-se em seu nível de desenvolvimento real, Vigotski defende uma condicionalidade recíproca entre ensino e desenvolvimento (Martins, 2020). O autor argumenta, com isso, que o bom ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento da criança, promovendo as transformações mais importantes e necessárias ao psiquismo infantil. Ao mesmo tempo, considera que o desenvolvimento da criança confere base para o planejamento das ações pedagógicas a serem realizadas e, por isso, institui-se um movimento dialético entre ambos.

A partir disso, Vigotski reforça a tese da *produção social do desenvolvimento humano*, superando ideias maturacionistas do desenvolvimento infantil que se encontravam fortemente enraizadas no cenário pedagógico, tal como a ideologia da *força de vontade* apontada anteriormente. Defende, assim, que os adultos não devem esperar que a criança se desenvolva para que possam ensinar os conteúdos fundamentais para sua formação, pois como apontam Asbahr e Nascimento (2013), as crianças não irão amadurecer como as frutas, mas demandam a relação de um conjunto de ações intencionais e sistemáticas voltadas para a promoção integral de seu desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, torna-se possível compreender que nem toda teoria pedagógica alinha-se a uma concepção social de desenvolvimento. Segundo Duarte (2011), por exemplo, as pedagogias do “aprender a aprender” pautam-se em quatro princípios valorativos: a aprendizagem individual é superior à aprendizagem mediada pela transmissão de outras pessoas; o método de construção dos conhecimentos é mais importante do que a apropriação dos conhecimentos já elaborados; a atividade do estudante deve ser impulsionada por seus interesses e necessidades próprias; e a educação deve preparar os indivíduos para adaptarem-se à sociedade em vigor.

Ao criticarem o suposto caráter passivo das pedagogias tradicionais, as pedagogias do “aprender a aprender” não consideram a natureza social do desenvolvimento humano, relegando cada criança e família à própria sorte na busca por conhecimentos capazes de tornar a realidade inteligível e promover seu desenvolvimento. Assim, essas concepções

vinculam-se fortemente ao ideário neoliberal ao se pautarem em uma concepção inatista e biologizante do desenvolvimento infantil, pautada nos interesses e necessidades naturais da criança e desconsiderando a importância do ensino para a formação de necessidades especificamente humanas. À vista disso, podemos concluir que nem toda concepção pedagógica alinha-se, de fato, a um projeto de humanização.

Ao considerarmos a sociedade pautada na luta de classes, em que o conhecimento científico - objetivo - torna-se mercadoria e não está disponível à maioria das pessoas das classes populares, a escola precisa cumprir a função primordial de socialização do que há de mais desenvolvido no campo das artes, da filosofia e da ciência, firmando-se como *espaço privilegiado de socialização desses conhecimentos*.

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado - o enriquecimento do universo de significações -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empírica dos fenômenos (Martins, 2013, p. 272).

Apesar disso, para as pedagogias do “aprender ao aprender”, a escola deve trabalhar com os interesses imediatos das crianças, considerando que uma perspectiva “conteudista” de ensino seria responsável pela promoção de sujeitos passivos e pouco criativos. Nesse movimento, negligenciam a importância dos outros seres humanos na promoção do desenvolvimento infantil e o protagonismo dos professores na formação de seus estudantes. Conforme apontamos no primeiro tópico, assumem caráter ideológico na luta de classes, distanciando a maioria das crianças dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos fundamentais para a promoção de seu desenvolvimento e da inteligibilidade da realidade, transformando-as em sujeitos resignados ao capital, muitas vezes, trabalhando em prol de sua manutenção.

Na contramão dessas concepções, a pedagogia histórico-crítica assenta-se na referida compreensão da natureza social do desenvolvimento humano, postulando que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o *trabalho educativo*” (Saviani, 2021, p. 7, grifos nossos). Nessa direção, cabe à pedagogia o trabalho de formação humana a partir da socialização dos conhecimentos historicamente objetivados pelas relações sociais e, por isso, o autor define o trabalho educativo como:

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos

culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 13).

Assim, cabe à pedagogia a *seleção dos conteúdos e suas formas de organização didática*, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento de cada pessoa. Com relação ao primeiro aspecto, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (Saviani, 2021, p. 13). É a partir dessa necessidade de critérios para a seleção dos conteúdos de ensino e elaboração dos currículos escolares que o autor elabora o conceito de *clássicos* como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2021, p. 13) na história do desenvolvimento da humanidade, já que se trata de um conhecimento que instrumentaliza o ser humano a captar, em sua prática social, as contradições que são próprias do desenvolvimento da humanidade, independentemente do período histórico ou do modo de produção que caracteriza as sociedades.

O clássico afirma-se como um tipo de conhecimento que se universalizou enquanto resultado das atividades voltadas à satisfação das necessidades humanas, cujo processo decorre da relação entre objetivação e apropriação. Nas palavras de Gama e Duarte (2017, p. 527)

Foi a partir da forma primeira e fundamental de atividade de trabalho, ou seja, a transformação da natureza com vistas à satisfação das necessidades humanas, que se desenvolveu a dialética entre os processos de objetivação e de apropriação, que constituem a dinâmica fundamental de relacionamento entre cada indivíduo e a cultura historicamente construída. A partir dessa forma básica de trabalho, indispensável a todo tipo de sociedade, surgiram e desenvolveram-se novas necessidades que geraram esferas mais elevadas de objetivação, chegando-se às formas mais desenvolvidas e complexas que são a ciência, a arte e a filosofia.

Neste sentido, os conhecimentos clássicos se referem às objetivações que decorrem do conjunto de conhecimentos e práticas culturais que foram produzidos pela contraditória história da humanidade, tornando formas de interpretações da realidade em abstrações que se universalizaram como parâmetro ou critério de compreensão da vida humana e que se objetivaram nas esferas da ciência, da filosofia, da arte. Na medida em que essas abstrações ou conhecimentos refletem a realidade objetivamente existente, fruto do trabalho humano socialmente construído, esse tipo de conhecimento permite revelar ao ser humano a essência do fenômeno natural ou social para além daquilo que se observa em sua aparência, isto é, permite tomá-lo e interpretá-lo da forma como o fenômeno é na realidade concreta e não a partir daquilo que ele parece refletir de forma imediata aos olhos humanos. Eis então o saber objetivo: um saber que é fruto da atividade prática e teórica do ser humano a fim de compreender e transformar a realidade natural e social. Trata-se de um saber que é objetivo

porque existe independentemente da consciência individual de cada ser humano (Duarte, 2016).

Dito de outra maneira, o conhecimento objetivo não é uma invenção de cada indivíduo ou um consenso construído a partir da subjetividade ou das ideias advindas de uma negociação ou convenção trivial, e muito menos da *força de vontade do indivíduo*, como se fosse uma força da sua natureza interna que deve ser mobilizada, independentemente das forças naturais e sociais que são externas ao ser social. Ao contrário, trata-se de um saber que é resultado de um processo coletivo, histórico, antagônico, não consensual, por vezes conflituoso, em foi testado empiricamente pela indução, confrontado abstratamente pela generalização, buscando sistematizá-lo para refiná-lo e sintetizá-lo na forma de conhecimentos que explicam da maneira mais fidedigna possível a realidade concreta existente, concomitantemente à construção dos valores, afetos, sentimentos e emoções humanas advinda da relação entre o sujeito e o objeto. Assim, esse conhecimento objetivo pode ser objetivado em instrumentos, ferramentas, máquinas, símbolos, livros, obras de arte, práticas culturais e populares, teorias e conceitos científicos, filosóficos e artísticos que se tornam um patrimônio do gênero humano e que deve ser transmitido aos outros seres humanos, especialmente pela educação escolar.

É por esse motivo que Saviani (2021), no livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, postula de forma categórica uma das principais objetivos dessa pedagogia em relação à educação escolar:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o *saber objetivo* produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do *saber objetivo* em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o *saber objetivo* enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2021, p. 8-9, grifos nossos)

Desta forma, os conhecimentos clássicos se interpõem como um dos critérios para a seleção de conhecimentos ou conteúdos escolares objetivos¹¹. Isso significa dizer que eles se interpõem como critério válido para a seleção de conteúdos e, concomitantemente, podem se interpor como critério válido para pensar e propor formas de organização didática, já que, de acordo com Saviani (2021, p. 145), “a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das

¹¹ É importante destacar que o conceito de clássico aqui apresentado aborda uma definição genérica e se configura apenas como um critério válido e tangível para a seleção de conhecimentos ou conteúdos escolares objetivos. Ademais, é importante frisar que existem outros critérios específicos para a definição de conhecimentos objetivos clássicos, de acordo com as áreas de conhecimento específicas, tais como: ciência, literatura, arte, filosofia, geografia, etc.

formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma”. Neste sentido, os conteúdos clássicos - portanto objetivos - também são importantes para pensar as formas, já que “tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos” (Saviani, 2021, p. 145).

Pensando na formação e desenvolvimento do ser humano, a pedagogia histórico-crítica postula que a apropriação de conhecimentos clássicos e objetivos no desenvolvimento da educação escolar afirmam-se como fundamentais para que os alunos possam desenvolver a inteligibilidade da realidade, corroborando para o desenvolvimento de uma *concepção de mundo materialista, histórico e dialética*:

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o ensino das ciências, das artes e da filosofia na educação escolar, sem qualquer hierarquização entre essas três áreas de objetivação do gênero humano, deve ter como objetivo a transformação da concepção de mundo materialista, histórico e dialética. Para uma concepção de mundo materialista, a prática social objetiva é o contexto a partir do qual as ideias são produzidas e tem sua significação. Mas não basta ser materialista, é preciso considerar tanto a prática social objetiva como as ideias nela existentes, em seu movimento histórico, que gera alternativas, possibilidades perante as quais os seres humanos fazem escolhas, num constante movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir. Esse movimento histórico é gerado pelas contradições, ou seja, trata-se de um movimento dialético, que exige do pensamento o desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente a realidade (Duarte, 2016, p. 63-64)

Tendo isso em vista, não por acaso as teorias pedagógicas hegemônicas buscam distanciar a classe trabalhadora dos conhecimentos objetivos e clássicos que se desdobram em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, acusando as pedagogias e os professores que defendem a socialização de tais conhecimentos de conteudistas, anacrônicos e autoritários. Em contrapartida, defendem a hegemonia das perspectivas que endossam uma concepção de mundo individualista, subjetivista e fragmentada, como é o caso dos exemplos que estamos tratando em que a *força de vontade* se torna um dos princípios curriculares de organização dos conteúdos didáticos..

Diferentemente do discurso hegemônico, o trabalho com os conteúdos objetivos e clássicos não provoca transformações passivas nos estudantes e não constitui um mero exercício de memorização. Ao compreender a realidade de maneira científica, o ser humano tem condições de entender tudo o que a realidade humana *poderia vir a ser nesse tempo histórico, mas não é*. Poderia compreender que seus sentimentos não são naturais e individuais, mas são determinados pelo modo de produzir e reproduzir a vida, em um momento marcado pela precarização das relações de trabalho, o desemprego, a barbárie, a

miséria, a desesperança, a resignação ao capital e ausência de um projeto de vida e futuro verdadeiramente humanos. Poderia compreender que o ser humano é artífice de sua própria história, buscando a construção coletiva de uma sociedade mais humana para todas as pessoas.

Nessa direção, Duarte (2016, p. 95) defende que o critério de ensinar os conteúdos mais desenvolvidos para que o indivíduo possa concretizar em sua vida a humanização alcançada nesse tempo histórico, é “uma tomada de posição nesse embate entre as concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si”. Diante da luta de classes, cabe à educação escolar o trabalho de socializar os conhecimentos sistematizados em busca de níveis mais elevados e desenvolvidos de concepção de mundo e de formação da personalidade.

Em artigo posterior, Duarte (2022) defende algumas contribuições do conhecimento científico para o desenvolvimento da concepção de mundo dos estudantes. Ao apontar o desenvolvimento dos conhecimentos científicos como forma mediada de compreensão da realidade, que corrobora para uma perspectiva materialista histórico-dialética de mundo, o autor defende que a apropriação das leis da ciência contribui para a compreensão do real a partir de um sistema conceitual pautado no que os fenômenos realmente são, não no que aparentam ser. Ademais, a ciência contribui para uma compreensão da realidade humana a partir de sua imanência e finitude:

A imanência significa que a realidade se movimenta a partir de relações que existem dentro dela própria, não sendo esse movimento resultado da intervenção de forças e seres transcendentais que existiriam num mundo além deste ou em “outras dimensões”, “realidades paralelas”, ou como quer que sejam chamadas as diversas versões de crenças místicas em espíritos, deuses, forças transcendentais etc. Sendo os seres humanos parte do mundo realmente existente, o princípio da imanência nos convoca a assumirmos a responsabilidade sobre o passado, o presente e o futuro. Juntamente com a imanência está o princípio da finitude. Em primeiríssimo lugar, é claro, a finitude da vida humana. As pessoas têm, indiscutivelmente, o direito de acreditarem em vida eterna, mas a ciência não confirma essa crença, o que ela mostra é a finitude da vida e, também, sua fragilidade. Ao contrário do que muitos pensam, o reconhecimento da finitude da vida humana não é um convite a uma vida voltada à satisfação imediata de prazeres egoístas, mas sim um desafio à construção do sentido da vida a partir das ações, das escolhas e das objetivações da individualidade para si (Duarte, 2022, p. 63).

Tendo isso em vista, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são responsáveis por mudanças *revolucionárias* no psiquismo da criança. A consideração de sua importância, no entanto, não nega a relevância dos conhecimentos cotidianos, pois entre ambos estabelece-se uma relação dialética em que “a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de

superação por incorporação.” (Duarte, 2016, p. 59). Isso significa que o ensino dos clássicos não ignora a socialização de saberes cotidianos, contudo, é estabelecida uma hierarquia entre ambos, de forma que os conhecimentos clássicos sejam o ponto de chegada da educação escolar, elevando os níveis de desenvolvimento dos estudantes¹².

Retomando as ideias de Saviani (2021) sobre a definição do trabalho educativo, mas agora se voltando ao segundo aspecto destacado, cabe à pedagogia a elaboração e a descoberta das *formas* mais adequadas de socialização dos conhecimentos que compõem o currículo, isto é, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo, procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2021, p. 14). Nessa direção, conteúdo e forma de ensino precisam estabelecer uma unidade dialética, demandando que os professores aprendam a transformá-los em *saber escolar*, isto é, a dosar e sequenciar os conhecimentos de forma que a criança passe, gradativamente, a seu domínio.

Isso posto, a pedagogia histórico-crítica postula o trabalho educativo como responsável pela promoção da humanização de cada ser humano, a partir da seleção dos conteúdos mais importantes para sua formação e da sua devida organização. Essa teoria pedagógica, portanto, consolida o *ensino* como elemento imprescindível para o campo da formação humana, conforme aponta Duarte (2016, p. 59).

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para o aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a seres preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade estudo pelos alunos.

Diante da tarefa que assume, a pedagogia histórico-crítica assenta-se em cinco momentos¹³ propostos por Saviani (2008) em seu célebre livro “Escola e democracia”: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social.

¹² Entendemos como “elevação do nível de desenvolvimento dos estudantes” a possibilidade de formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva mais fidedigna ao movimento da realidade, capaz de subsidiar uma forma requalificada de compreender e atuar na realidade a partir de conceitos.

¹³ Na primeira edição do livro *Escola e Democracia*, Saviani utiliza a denominação “passos” e, posteriormente, justifica no prefácio de outras edições, que utilizou esse termo em virtude da analogia com as pedagogias da “essência” e da “existência”, utilizando o termo de modo comparativo. Nos últimos anos, a obra *Fundamentos da didática histórico-crítica* (Galvão, Lavoura e Martins, 2015), discute exaustivamente a necessidade de superação dos “passos” por “momentos”, colocando a necessidade de incorporar o movimento dialético em detrimento de passos mecânicos e didatizados na abordagem proposta pela pedagogia histórico-crítica.

O primeiro momento refere-se à *prática social* compartilhada entre professores e estudantes. De acordo com Saviani (2008), superando concepções em que a centralidade era conferida ao professor (pedagogia tradicional) ou ao estudante (concepções escolanovistas), a pedagogia histórico-crítica confere destaque às *relações estabelecidas entre professor e aluno*, sendo ambos tomados como agentes sociais. Aponta, com isso, que apesar de suas práticas sociais estarem postas desde o princípio do trabalho educativo, professores e estudantes ocupam *níveis distintos de compreensão da realidade*.

Isso posto, o autor defende que os docentes possuem uma *síntese precária* da realidade social, pois apesar de disporem de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fundamentais à inteligibilidade do real, “a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária” (Saviani, 2008, p. 56-57). Por outro lado, os alunos dispõem de uma visão sincrética¹⁴, porque seus conhecimentos ainda são insuficientes para uma compreensão da totalidade da trama social.

O próximo momento consiste na *problematização*, que difere radicalmente da concepção de problema defendida pelas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001). Assim, torna-se necessário compreender quais questões colocam-se na prática social para que seja possível ensinar e, segundo Martins (2013, p. 291), “trata-se, outrossim, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções”. Com isso, esse segundo momento assenta-se em uma compreensão filosófica da acepção de problema, entendendo-o como algo que ainda não se sabe, mas se torna necessário conhecer (Saviani, 2013).

O terceiro momento diz respeito à *instrumentalização*, que se trata da apropriação dos elementos necessários à solução dos problemas detectados na prática social. Segundo Martins (2008):

Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”.

O quarto momento refere-se à *catarse*, isto é, o processo de verificação das transformações provocadas pela intencionalidade educativa. Martins (2013), aponta que esse

¹⁴Saviani (2021) entende por *síncrese* o momento inicial do processo de conhecimento, caracterizado por uma apreensão global, ainda fragmentada e pouco articulada da realidade, a qual será posteriormente desdobrada pela análise e recomposta em nível superior pela síntese.

momento confere materialidade à concepção de trabalho educativo elaborada por Saviani, pois torna possível verificar, em cada estudante singular, a produção da humanidade conquistada pelo conjunto das relações historicamente produzidas.

Por fim, o quinto e último momento consiste no retorno à *prática social*, em que o aluno não apresenta mais uma concepção sincrética da realidade e a síntese do professor supera sua condição de precariedade inicial. Nesse sentido, compreende-se a prática social enquanto partida e chegada do trabalho educativo a partir de sua apreensão dialética.

A prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (Saviani, 2008, p. 58).

À vista disso, segundo Martins (2013), os momentos propostos pelo autor extrapolam o campo da didática, constituindo elementos de cunho filosófico que contribuem para o avanço das elaborações histórico-críticas. Isso significa, portanto, que esses momentos não constituem aspecto procedimental da referida pedagogia, e “consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor.” (Martins, 2013, p. 289).

Por isso, os referidos passos constituem fundamentos filosóficos que contribuem para o avanço das elaborações no campo da pedagogia histórico-crítica, sem a pretensão de fornecer respaldo procedimental e didático para a implementação dessa teoria pedagógica no interior da escola. Isso não significa, contudo, a ausência de um esforço coletivo na construção de uma didática histórico-crítica capaz de materializar as teorizações no planejamento de ações de ensino.

O livro “Fundamentos da didática histórico-crítica” organizado por Galvão, Lavoura e Martins (2015), apresenta um primeiro esforço de sistematização de proposições didáticas para a organização do ensino a partir da pedagogia histórico-crítica. Consideramos a didática um campo de inúmeros desafios a serem enfrentados coletivamente, principalmente devido aos fundamentos filosóficos e metodológicos no materialismo histórico-dialético, que compreende a insuficiência manuais e protocolos de ensino, incapazes de dar conta da complexidade do trabalho educativo a ser realizado no interior da escola. Essas dificuldades

não significam, contudo, a impossibilidade de elaboração de proposições que corroborem com o desenvolvimento da didática, como observarmos, por exemplo, nas elaborações de Oliveira (2023) e Nardy (2022).

Especificamente em relação à didática, destacamos a importância da categoria *catarse*. De início, é importante pontuar que o processo catártico

[...] é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (Duarte, 2019, p. 3)

Em termos didáticos, a catarse é entendida como “um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social” (Duarte, 2019, p. 15). Esta definição aponta para a importância da mediação didática do professor no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, pois importa defender, no referido processo, a necessidade de possibilitar *a apropriação de conhecimentos que permitam a transformação da concepção de mundo do aluno*.

Assim, o que está em tela nesta discussão é a importância dos conteúdos no processo catártico; entretanto, não se trata de um processo individual ou fechado em si mesmo, isto é, da apropriação mecânica do próprio conteúdo. O conhecimento objetivo como referência para a interpretação do mundo se torna instrumento cultural e social que, uma vez disponibilizado e organizado por meio da mediação didática do professor, permite que o aluno se aproprie de uma compreensão mais complexa e elaborada das formas imediatas e cotidianas de interação com o objeto, isto é, com a sociedade natural e social.

Esse processo, além de não ser mecânico, diz respeito aos procedimentos didáticos que o professor escolhe a partir dos conteúdos e dos objetivos éticos e políticos que almeja formar nos estudantes, o que requer ênfase em mediações que possibilitem a incorporação de novas formas de interpretar o mundo, não se restringindo apenas ao ensino do conteúdo em si. Assim, “o aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum” (Duarte, 2019, p. 15).

A mediação didática, neste sentido, refere-se ao processo de socialização do conhecimento que vai além da apresentação do conteúdo em si mesmo, buscando relacioná-lo com a prática social política. Além disso, a formação ética do indivíduo não se separa do desenvolvimento da sua concepção de mundo, isto é, “da formação de seu posicionamento político em relação à sociedade que, no caso do capitalismo, significa um posicionamento em

relação à luta de classes” (Duarte, 2019, p. 15). Trata-se, pois, de um processo que envolve o plano individual e coletivo ao mesmo tempo, “pois o posicionamento ético-político envolve necessariamente a organização coletiva dos indivíduos para o enfrentamento de lutas e a efetivação de mudanças em direção a uma profunda transformação da sociedade e da vida humana” (Duarte, 2019, p. 15).

Defendemos, com isso, que a catarse só poderá se constituir como resultado de um processo de mediação didática que coloca o *conteúdo* como centro do processo de ensino e aprendizagem visando a transformação da concepção de mundo do aluno e, concomitantemente, do desenvolvimento de sua prática social no mundo. Assim, o conteúdo é responsável por tensionar as formas necessárias para sua apropriação exigindo uma organização didática que promova o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas determinações.

Do ponto de vista da didática histórico-crítica é importante levar em conta que o processo de catarse se relaciona com a tríade *conteúdo-forma-destinatário*. Como dito anteriormente, um dos principais objetivos da pedagogia histórico-crítica é a socialização dos conhecimentos objetivo e clássicos como parte do processo de mediação didática que pode possibilitar momentos catárticos de transformação da concepção de mundo. Isto requer o desenvolvimento de um trabalho educativo que depende não apenas do conteúdo, mas das formas de “conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos tomando como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou, possibilitando projetar sua transformação” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 103-104).

Assim, o saber escolar requer um tratamento pedagógico para ser tomado como mediação no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, exige um trabalho de seleção, organização, sequenciamento e dosagem a ser elaborado pelo professor visando a assimilação e apropriação pelos alunos:

em meio às tarefas escolares realizadas (*correlação dialética entre forma e conteúdo*), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*). (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, 104, grifos no original).

Neste sentido, as formas pedagógicas são aquelas que contribuem para se atingir os fins da transmissão do saber escolar. No âmbito da organização didática, isso significa elaborar os “procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos

levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário)”. (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 104).

Resgatando a concepção gramsciana de catarse, é importante ter em vista que a mediação didática do método pedagógico histórico-crítico deve reconhecer que “a prática social é também catarse e catarse é também prática social” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 114), visto que a prática social deve levar em conta que os indivíduos singulares incorporam novas concepções de mundo, como uma segunda natureza, na medida em que a mediação didática realiza o processo catártico como finalidade da prática pedagógica, tanto no plano universal como no plano singular. Neste sentido, de modo algum a catarse deve ser compreendida como um ponto fixo no sentido estrito da palavra no método pedagógico (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 114). Assim, de igual modo,

problematização e instrumentalização são também práticas sociais, visto que os problemas e instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas e instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. Os problemas são problemas da prática social global, bem como os instrumentos culturais (os conhecimentos das ciências, artes e filosofia convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino) são objetivações humano-genéricas que se acumulam nessa prática social.

Na mesma proporção, a problematização e a instrumentalização são também catarses, na medida em que a mediação didática (*forma*) orientada pelo método pedagógico histórico-crítico também deve se pautar pelas determinações dos elementos culturais (*conteúdo*) de modo a se interpor nas transformações da concepção de mundo dos indivíduos singulares (*destinatário*), considerando-os elementos ativos de transformação social. Eis a tarefa precípua da mediação didática: a organização de uma série de tarefas e procedimentos, recursos e técnicas como elementos que possibilitam concretizar a formação humana com novas possibilidades de compreensão do mundo concreto.

Como vimos inicialmente, a formação de uma concepção de mundo que confronte o estado das coisas no capitalismo na educação escolar busca como referência o trabalho pedagógico pautado na formação dos “verdadeiros” conceitos, capazes de tensionar a formação de um sistema conceitual através da mediação dos símbolos responsáveis pela inteligibilidade da prática social concreta, instrumento de interpretação do mundo pela *práxis*. O ensino na pedagogia histórico-crítica, neste sentido, se apoia na psicologia histórico-cultural a fim de considerar e promover o desenvolvimento da criança ao objetivar a transformação do psiquismo infantil na direção da apropriação dos conteúdos objetivos e clássicos que permitem o desenvolvimento de tal inteligibilidade. Portanto, esta teoria

psíquica oferece suporte teórico ao professor para desvendar o desenvolvimento da criança como base para o planejamento das ações pedagógicas necessárias à mediação didática a ser concebida e praticada no seio da sociedade global, visando a incorporação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

À guisa de síntese, nesse tópico, buscamos evidenciar as afinidades e inter-relações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Ao pautarem-se no materialismo histórico-dialético, compreendem a natureza social do desenvolvimento humano, considerando a importância da dinâmica apropriação-objetivação para a formação de novas necessidades humanas, de caráter histórico e social. Nessa medida, ambas teorias postulam a importância da *qualidade* dos signos a serem apropriados pela criança na promoção de seu desenvolvimento, corroborando para a formação de sua personalidade e de uma concepção de mundo materialista, histórico e dialética. Assim, enquanto a psicologia ocupa-se da compreensão do desenvolvimento psíquico do destinatário da educação escolar, a pedagogia volta-se ao estudo dos conteúdos e formas de ensino.

Isso posto, Magalhães e Martins (2020, p. 4) apontam que entre a psicologia educacional e a pedagogia escolar estabelece-se uma condição de indissociabilidade, em que ensino e desenvolvimento configuram uma unidade contraditória, “de modo que um pólo afirma sua existência pela presença de seu contrário. Ou seja, só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem”. Essa condição de indissociabilidade não significa, contudo, a identidade entre psicologia educacional e pedagogia escolar, uma vez que essas ciências ocupam-se de objetos distintos de investigação:

a especificidade da prática pedagógica escolar define-se pelo seu objeto de estudo – as leis de ensino, quando conteúdo e forma se apresentam como figuras sobre o fundo representado pelo destinatário; e a especificidade da prática da psicologia educacional define-se pelo seu objeto de estudo – as leis do desenvolvimento psíquico, quando o destinatário se apresenta como figura sobre o fundo conteúdo e forma consubstanciados no ensino (Magalhães; Martins, 2020, p. 10).

Assegurando suas especificidades, psicologia e pedagogia estabelecem uma relação de figura-fundo, em que uma oferece as condições para o desenvolvimento da outra. Assim, é a partir da relação entre conteúdo-forma-destinatário que o trabalho educativo dos professores poderá se concretizar na escola, na busca pela transformação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em saber escolar. Pontuamos, nessa direção, que *os professores são os agentes responsáveis pela concretização da formação humana no interior da escola*, a partir da relação que estabelecem com seus estudantes, e, apesar da psicologia

subsidiar elementos fundamentais para a compreensão do destinatário da educação escolar, seu papel é secundário ao da pedagogia.

Com isso, uma pontuação faz-se necessária. Ao decorrer do texto, expusemos que o presente momento é marcado pelo avanço das pedagogias do “aprender a aprender” que distanciam a escola dos conhecimentos mais importantes para a formação de seus estudantes, no intuito de formar sujeitos resignados ao capital. Nessa direção, deparamo-nos com a precarização das formações dos professores, seja no âmbito da graduação ou das formações continuadas; a falta de autonomia na escolha dos conteúdos e formas de ensino em sala de aula; a precarização das relações de trabalho, com cargas extensas de trabalho e as baixas remunerações; e a destituição da especificidade do trabalho de ensino dos professores, transformados em tutores ou meros colaboradores na aprendizagem da criança. Evidencia-se, com isso, um movimento sistemático de descaracterização do trabalho educativo dos professores na formação de seus estudantes.

Apoiados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, defendemos que a especificidade e razão de ser da escola se faz através da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos a partir de sua organização sistemática e intencional pelos professores. Assim, embora outras ciências corroborem para o desenvolvimento de sua função e para efetivação da promoção da humanização dos estudantes (dentre elas encontra-se a psicologia), a materialização do trabalho educativo só pode acontecer a partir da organização do trabalho didático dos conteúdos que compõem o currículo, por meio do trabalho dos professores.

Com isso, gostaríamos de destacar que a psicologia pode contribuir (muito) para o avanço do trabalho educativo ao explicar as leis gerais do desenvolvimento psíquico dos estudantes, fornecendo subsídios que norteiam a organização dos conteúdos e formas necessárias ao ensino. No entanto, *essa ciência não deverá ser protagonista na escola*, muito menos assumir para si a ação na promoção do desenvolvimento das crianças e adolescentes, uma vez que esse trabalho compete aos professores.

Assim, anunciamos uma das defesas assumidas na presente dissertação: *as transformações psíquicas e na formação da personalidade almejadas aos estudantes poderão ser concretizadas a partir da socialização dos conteúdos escolares organizados pelo trabalho didático dos professores*. Nossa defesa coaduna com os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, ao considerarmos o papel transformador da apropriação dos signos culturais complexos (no caso da escola, dos conteúdos escolares) para a promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes e a função

social do trabalho do professor, que se refere à seleção dos conteúdos e das formas mais adequadas para sua organização em vista desses objetivos.

Acreditamos que apesar da psicologia apresentar diversas contribuições ao campo da educação escolar, os psicólogos não deverão ser os protagonistas na concretização do desenvolvimento infantil nas atividades curriculares¹⁵ da escola. Nessa direção, consideramos a pertinência dessa pontuação diante da recente implementação da Lei 13.935/19, que estabelece a necessária contratação de psicólogos e assistentes sociais para a atuação em equipes multidisciplinares nas escolas públicas nacionais. Embora a psicologia possa contribuir significativamente para a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem no interior da escola, as práticas profissionais devem ser analisadas com bastante cautela, tendo em vista a denúncia há décadas realizada por Patto (2015) acerca do processo de *psicologização da educação*.

À vista disso, consideramos que é a partir da defesa do protagonismo da organização do ensino pelos professores e professoras que a escola pode assegurar a tarefa de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021, p. 13). Em um momento em que a função social da escola é constantemente ameaçada pelo avanço da ofensiva neoliberal, a afirmação da potência do trabalho de ensino dos professores e professoras configura defesa política fundamental.

Diante do objetivo que assumimos na presente pesquisa, que visa ao estabelecimento de relações entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de motivos para a atividade de estudo, reiteramos nossa posição de que a materialização das transformações almejadas aos estudantes é tarefa que compete à organização didática dos conteúdos escolares pelos professores. Assim, em um momento histórico marcado por diretrizes nacionais curriculares pautadas na formação de competências sócio-emocionais, defendemos a importância da socialização dos conteúdos objetivos para a formação de motivos capazes de orientar o desenvolvimento da atividade de estudo às suas máximas possibilidades, requalificando a personalidade e concepção de mundo dos estudantes a partir das transformações na unidade afetivo-cognitiva de seu psiquismo.

¹⁵ Para Saviani (2021), as atividades curriculares constituem a essência da escola, pois concentram o processo sistemático de socialização do saber elaborado, enquanto as chamadas extracurriculares aparecem como atividades complementares, muitas vezes secundárias, que não substituem nem devem se sobrepor à função precípua da instituição escolar, que é a mediação entre o conhecimento científico e os estudantes.

Tendo isso em vista, no próximo tópico, buscaremos reconstituir a necessidade a partir da qual emerge nosso problema de pesquisa, apontando as relações entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de motivos para a atividade de estudo.

2.3 A formação de motivos para a atividade de estudo

Diante da necessidade de formação de uma nova sociabilidade para um novo tempo histórico, pesquisadores de toda a União Soviética empreenderam esforços em direção à elaboração de uma psicologia geral verdadeiramente científica. Fundamentados no marxismo, com o objetivo de superar concepções a-históricas e biologizantes do desenvolvimento humano, passaram a compreender esse fenômeno como determinado pela *atividade social*. Mas o que isso significa?

Ao alçar a atividade ao posto de *motor* do desenvolvimento humano, os autores soviéticos tornaram-se capazes de compreendê-lo a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, conforme aponta Pasqualini (2020, p. 68):

Ao eleger a atividade como categoria nuclear para a explicação do psiquismo - e para o problema específico dos períodos do desenvolvimento-, os autores soviéticos garantem a perspectiva da *totalidade* na explicação do *psiquismo individual*. Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade (grifos da autora).

Isso significa superar explicações maturacionistas de desenvolvimento, expressas pela concepção de um “ciclo vital” natural e universal (Pasqualini, 2009), em direção à compreensão de sua determinação social e histórica, isto é, da *natureza social do desenvolvimento humano*. Conforme apontamos no tópico anterior, os autores da escola de Vigotski elaboram uma nova abordagem teórico-metodológica desse problema, apontando que o desenvolvimento é determinado pela possibilidade de relação do sujeito com o mundo, isso é, pelo conjunto de *atividades possíveis* que dependem do momento histórico e das condições objetivas a que tenha acesso. Em uma sociedade pautada na propriedade privada dos meios de produção, o conjunto de atividades possíveis à classe trabalhadora torna-se extremamente limitado, alienado e destinado à produção de valor de troca, distanciando a grande maioria das pessoas do que o ser humano poderia vir a ser nesse tempo histórico.

A partir disso, compreendemos que a *qualidade* das atividades que podem ser realizadas ao longo da vida do sujeito determina as possibilidades de seu desenvolvimento e do processo de formação de sua personalidade¹⁶. Isso significa que assumimos como

¹⁶ A Psicologia Histórico-Cultural compreende a formação da personalidade como um processo mediado pela atividade social, pela linguagem e pelas relações concretas que o indivíduo estabelece em seu contexto histórico.

atividades capazes de promover maior desenvolvimento aquelas que se aproximam das produções mais desenvolvidas acumuladas ao longo do gênero humano. Essa perspectiva supera, ao mesmo tempo, o idealismo de um desenvolvimento descolado da materialidade da vida e a perspectiva materialista mecânica de que o ambiente seria determinístico nesse processo, sem que o sujeito pudesse desempenhar papel ativo em sua própria vida.

Ao tratarmos da atividade especificamente humana, não podemos perder de vista que ela se concretiza enquanto atividade *consciente*. Conforme apontamos anteriormente, ao longo do desenvolvimento histórico, a atividade humana complexificou-se a partir do uso de instrumentos capazes de mediar sua relação com a natureza e, nesse processo, essas transformações tensionaram o desenvolvimento de uma nova qualidade para a imagem subjetiva da realidade objetiva. Assim, gradativamente, a consciência tornou-se requisito necessário para a ação humana, possibilitando o desenvolvimento de uma imagem psíquica mediada pelos signos, capaz de superar as circunstâncias imediatamente apresentadas (Martins, 2013).

Com isso, a atividade humana tem condições de superar sua dimensão meramente adaptativa à natureza, desenvolvendo sua dimensão *teleológica*, isto é, a capacidade de orientar-se *intencionalmente* ao amanhã. Essa característica torna-se primordial à atividade humana, pois somente o ser humano possui a possibilidade de projetar-se para o futuro, desenvolvendo uma relação mediada com a natureza e apresentando possibilidade de transformá-la ativamente (Carvalho; Martins, 2020).

No intuito de sistematizar uma teoria geral da atividade, Leontiev (2021) formulou um conjunto de elementos estruturantes de seu desenvolvimento, capazes de auxiliar na compreensão científica de sua lógica interna. O autor apontou que a estrutura geral da atividade é composta por uma cadeia de ações - executadas por uma série de operações - que se dirigem a finalidades específicas tendo como horizonte o motivo. Assim, dentre os elementos componentes da atividade estão as operações, as ações, as finalidades, as *necessidades e os motivos*. Por se tratarem do foco de nossa pesquisa, conferimos destaque a estes dois últimos elementos.

O motivo tem origem no encontro de uma necessidade, material ou ideal, com o objeto capaz de satisfazê-la. Isso significa que, na contramão de teorias com uma

Nessa perspectiva, a personalidade não é entendida como um conjunto de traços inatos presentes desde o nascimento da criança, mas como uma síntese complexa das experiências e das condições objetivas de vida, articuladas pela apropriação de significados culturais. Autores como Vigotski, Leontiev e Luria enfatizam que a personalidade se forma ao longo do desenvolvimento e se constitui pela internalização das práticas sociais e pela participação ativa do sujeito no conjunto de atividades possíveis, marcando sua formação como um processo histórico, dinâmico e dialético.

compreensão abstrata das necessidades humanas, defendemos que a necessidade é sempre necessidade *de algo*, é a carência de algo que existe no mundo objetivo fora do sujeito (Leontiev, 2021). Como resultado, a necessidade não conhece, a priori, qual objeto será capaz de satisfazê-la e “até ser satisfeita pela primeira vez, a necessidade ‘não sabe’ do seu objeto, ele ainda precisa ser revelado. Apenas como resultado de tal revelação, a necessidade adquire seu caráter objetivo” (Leontiev, 2021, p. 208).

A princípio, essa concepção pode levar ao entendimento de que as necessidades humanas têm seu papel negligenciado na ciência psicológica de orientação marxista. Contudo, Leontiev (2021, p. 211) evidencia as verdadeiras implicações dessa compreensão:

Temos diante de nós dois esquemas básicos que expressam a ligação entre necessidade e atividade. O primeiro reproduz a ideia de que o ponto de partida é a necessidade e, portanto, o processo como um todo é expresso por um ciclo: necessidade → atividade → necessidade. Nesse ponto, como observa Lucien Sève, são realizadas as ‘necessidades materiais’, que correspondem à noção pré-marxista sobre a esfera do consumo como base. O outro, em contraposição, é o esquema do ciclo *atividade → necessidade → atividade*. Ao responder à compreensão marxista sobre as necessidades, este esquema é fundamental também para a psicologia, na qual “nenhuma concepção baseada na ideia de um ‘motor’ que antecede por princípio a própria atividade pode desempenhar um papel de ponto de partida, capaz de servir como base suficiente para uma teoria científica da personalidade humana” (grifos nossos).

O trecho acima explicita como a psicologia histórico-cultural não negligencia as necessidades no processo de compreensão da atividade humana. Divergindo de outras abordagens psicológicas, considera que as necessidades, por si só, são insuficientes para determinar a orientação da atividade, pois “é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação” (Tuleski; Eidt, 2020, p. 45). Com isso, institui-se um movimento dialético, no qual as necessidades superam a noção inicial de “motor” das atividades humanas, sendo apreendidas em sua dimensão material e histórica.

Assim, consideramos que ao decorrer do desenvolvimento da atividade, as necessidades inicialmente biológicas transformam-se, gradativamente, em necessidades históricas e sociais, a partir da apropriação dos elementos culturais apresentados pela mediação de outros seres humanos. Dessa forma, é a partir da *tensão* entre necessidades de caráter orgânico e a apropriação cultural que são gestadas necessidades especificamente humanas, que encontram objetos culturais cada vez mais complexos ao decorrer de seu desenvolvimento. Nessa direção, o autor aponta:

O encontro da necessidade com o objeto é um ato extraordinário. Ele foi observado já por Charles Darwin, é atestado por alguns dados de Pavlov, é referido por Dimitri Uznadze como condição para a emergência de propósito e foi descrito brilhantemente por etnólogos contemporâneos. Esse ato extraordinário é um ato de

objetivação da necessidade, “preenchimento” de seu conteúdo, o qual é extraído do mundo circundante. É isso que traz a necessidade para um nível propriamente psicológico (Leontiev, 2021, p. 109).

Assim, do encontro da necessidade com o objeto (ideal ou material) capaz de satisfazê-la, surge o motivo, a quem compete a função de conferir *intencionalidade* ao desenvolvimento da atividade humana. Nessa direção, o Leontiev (2021, p. 110) aponta que “as necessidades dirigem a atividade do sujeito, mas elas são capazes de cumprir essa função apenas sob a condição de serem objetais”, isto é, quando transformam-se em motivos capazes de conferir *orientação e direção* à atividade.

À vista disso, entre a atividade e os motivos estabelece-se uma relação dialética, em que os motivos *engendram* a atividade humana, constituindo elemento inegociável para seu desenvolvimento. É nessa direção que Leontiev (2021) aponta a impossibilidade de atividades serem desenvolvidas sem motivo, apesar do sujeito não necessariamente tomar consciência dos motivos que orientam sua atividade no mundo. Por outro lado, os motivos não devem ser considerados como *motores* do desenvolvimento da atividade, isto é, serem apontados como o estímulo inicial, a “faísca” responsável pelo início de uma cadeia de ações, conforme apontam certas correntes da psicologia. Por essa razão, destacamos que as leis acerca do desenvolvimento humano apenas poderão ser verdadeiramente compreendidas a partir da lógica dialética, uma vez que a lógica formal mostra-se insuficiente para a apreensão de suas relações marcadas pela contradição, movimento e múltiplas determinações.

Apontamos anteriormente que a consciência humana só pode desenvolver-se a partir da realização de atividades que a requeiram, requalificando-se a partir da apropriação dos signos culturais. À vista disso, as relações entre os motivos para a atividade e a consciência seguem essa mesma lógica, complexificando-se, gradativamente, ao longo do desenvolvimento ontogenético de todo ser humano. Isso significa que, a princípio, os motivos capazes de orientar a atividade não são plenamente conscientes e dotados de sentidos à criança, pois a consciência sobre os motivos é um produto posterior do desenvolvimento das atividades humanas (Leontiev, 2021).

Isso posto, tendo em vista a promoção dos máximos alcances de desenvolvimento psíquico possíveis nesse tempo histórico, compreendemos que a *formação de motivos conscientes para a atividade* é elemento fundamental para sua transformação e complexificação. Por isso, os motivos são fundamentais para a *qualidade* da atividade que se forma. Afirmamos, assim, que os fins que direcionam o desenvolvimento da atividade são

fundamentais para a maneira como ela poderá vir a se formar e para o desenvolvimento da personalidade humana.

Diante disso, destacamos que o *motivo consciente não tem condições de criar a atividade infantil*, como assumido pelas concepções neoliberais pautadas no ideal de *força de vontade* no campo da educação escolar. Essa tese é fundamental para a compreensão científica do psiquismo humano e do estudo das atividades que o engendram. Defendemos, com isso, a apreensão do movimento dialético que se estabelece entre o desenvolvimento da atividade e a formação de novas necessidades e motivos nesse processo, a partir da gradativa apropriação de elementos culturais pela mediação das relações sociais. Assim, a consciência do motivo apresenta-se como fruto de um longo processo de desenvolvimento e complexificação da atividade infantil.

Apesar de o motivo não ser o impulso inicial que leva a criança a agir nos anos iniciais do ensino fundamental, ele configura parte essencial do desenvolvimento dessa atividade, tornando-se, futuramente, capaz de conferir-lhe intencionalidade e orientação. Nessa direção, são os motivos que possibilitam o desenvolvimento de uma relação consciente com a realidade, assegurando o caráter teleológico da atividade humana.

Diante disso, Leontiev (2021, p. 220) aponta para a existência de dois tipos de motivos: os estímulos e os geradores de sentido.

[...] certos motivos, ao suscitar a atividade, conferem a ela, ao mesmo tempo, um sentido pessoal; serão denominados motivos formadores de sentido. Os outros, que coexistem com estes, desempenham a função de fatores estimulantes (positivos ou negativos), às vezes agudamente emocionais, afetivos e desprovidos da função de formação de sentido; serão denominados convencionalmente motivos-estímulos.

Enquanto os motivos-estímulo instigam o sujeito a agir, marcados fortemente pela afetividade, os motivos geradores de sentido formam-se a partir da articulação e coerência entre as ações realizadas pelo sujeito e suas finalidades, sendo resultado de um longo processo de desenvolvimento da atividade, complexificando-a nesse movimento.

Apesar da classificação elaborada pelo autor, devemos compreender que as atividades humanas são complexas e *polimotivadas*, isto é, orientam-se por vários motivos simultaneamente. Esse é um elemento facilmente perceptível em nosso cotidiano. Por exemplo, posso ser professora por reconhecer a importância social dessa profissão, ao mesmo tempo em que sou docente porque uma pessoa muito querida em minha vida também exercia essa profissão e, ao seguir seus passos, busco continuar seu legado. E sendo professora, posso encontrar sentido em meu trabalho ao disputar um projeto de formação humana desenvolvendo e emancipador, apesar de, nessa profissão, receber baixíssimas remunerações

em uma sociedade em que precisamos de dinheiro para sobreviver. Todos esses motivos e, muitos outros, podem orientar o exercício do trabalho docente. Assim, a todo tempo, nos deparamos com atividades orientadas por motivos-estímulo e motivos geradores de sentido, concomitantemente.

Nessa direção, Leontiev (2017) aponta a importância das atividades humanas complexas *serem orientadas por mais de um motivo*. Segundo o autor, enquanto os motivos geradores de sentido tem um caráter mais geral e amplo, os motivos estímulo são mais particulares e estreitos:

O primeiro é mais constante, atua durante muito tempo e não depende de situações casuais. O segundo tipo atua durante pouco tempo e seguindo circunstâncias diretas (por exemplo, a atitude do professor). Quando motivos de um e outro gênero atuam simultaneamente, formam uma espécie de sistema único, no qual cada um deles tem papel distinto: os motivos gerais e amplos dão ao estudo do estudante um sentido determinado, e os do segundo grupo estimulam a ação imediata (Leontiev, 2017, p. 50)

Ambas as categorias de motivos mostram-se importantes para o desenvolvimento de atividades culturalmente complexas. O exemplo apresentado pelo autor pode nos ajudar a compreender isso de maneira mais explícita:

Por exemplo, o motivo geral permanente para os estudantes dos últimos anos de curso é a ideia de trabalho futuro, e isso dá um sentido vital ao estudo de cada dia. No entanto, nem sempre isso é suficiente para estimular o aluno a estudar: a tarefa pode ser deixada de lado apesar desse motivo. *É aqui que entra em jogo o papel dos demais motivos, que servem de estímulo complementar*. Esses motivos podem ser as indicações feitas por alguém da família, a ideia de que na classe o estudante possa receber alguma crítica etc. Esses motivos particulares não mudam, naturalmente, o sentido do estudo, mas estimulam o estudante a realizar aquilo a que se havia proposto (Leontiev, 2017, p. 50, grifos nossos)

Tendo isso em vista, consideramos que o desenvolvimento de atividades complexas pressupõe a formação de um *conjunto de motivos*. A partir das considerações de Leontiev (2017), apontamos que os motivos geradores de sentido e os motivos estímulo são necessários para a promoção de seu desenvolvimento, entendendo o caráter polimotivado da atividade humana como elemento fundamental para sua concretização.

É necessário compreender que os vários motivos para a atividade não necessariamente encontrarão coerência entre si. Questiona-se, então, como vários motivos distintos podem orientar uma mesma atividade? Leontiev (2021) defende que os motivos para a atividade *hierarquizam-se*, fenômeno essencial para o desenvolvimento da personalidade.

O autor defende que os diferentes motivos serão hierarquizados e organizados a depender do conjunto de atividades sociais realizadas pelo sujeito em sua vida concreta. Assim, há uma divergência significativa entre as ideias defendidas pelo autor e as teorias que

estabelecem uma mesma hierarquia de motivos e necessidades para todas as pessoas, independentemente de suas condições de vida, como a pirâmide das necessidades de Maslow¹⁷. Isso posto, Leontiev (2021) defende que o movimento de hierarquização consciente dos diferentes motivos coexistentes em uma mesma atividade é uma das tarefas mais árduas do desenvolvimento da personalidade, pois demanda *valoração* de cada motivo.

Nesse movimento, o autor aponta que “a distribuição das funções de formação de sentido e apenas do estímulo entre motivos de uma mesma atividade é o que permite compreender as relações principais que caracterizam a esfera motivacional da personalidade, isto é, relações de *hierarquia* dos motivos” (Leontiev, 2021, p. 220). Essas categorias de motivos nos ajudam a compreender, então, o que tem se tornado *principal* na orientação da atividade do sujeito (e no desenvolvimento de sua personalidade) e o que se mostra *secundário*.

Um aspecto bastante interessante a ser destacado acerca dos motivos-estímulo e geradores de sentido são as distintas relações que estabelecem com as emoções. Conforme apontou o autor, os motivos-estímulo costumam ter íntima vinculação afetiva e emocional, servindo como estímulos (positivos ou negativos) da atividade. Por outro lado, os motivos formadores de sentido desempenham função principal no processo de hierarquia e estabelecem uma relação distinta com as emoções:

Um traço característico: quando uma atividade importante por seu sentido pessoal para a pessoa se defronta no processo de sua realização com um estímulo negativo, que suscita uma vivência emocional forte, *o sentido pessoal não se altera por isso*; com frequência ocorre outra coisa, isto é, *tal emoção emergente é logo desacreditada psicologicamente*. Esse fenômeno bastante conhecido nos obriga novamente a refletir sobre a questão das relações entre vivência emocional e sentido pessoal (Leontiev, 2021, p. 220, grifos nossos).

À vista disso, os motivos-estímulo e formadores de sentido estabelecem distintas relações entre afeto e intelecto. Enquanto os primeiros são afetados agudamente pelas emoções, apresentando caráter mais imediato e situacional, os motivos geradores de sentido estabelecem uma relação entre afeto e intelecto *mediada por conceito*. Conforme apontamos no tópico anterior, a apropriação de determinados signos culturais é capaz de transformar todo o psiquismo, requalificando a unidade afetivo-cognitiva. Assim, a apropriação dos sistemas conceituais, ao tensionar o desenvolvimento de uma nova forma de pensamento, é

¹⁷ A teoria da motivação humana elaborada por Abraham H. Maslow organiza as necessidades em uma hierarquia representada graficamente como uma pirâmide. Na base estão as necessidades fisiológicas (alimentação, sono, abrigo), seguidas das de segurança (proteção, estabilidade), de amor e pertencimento (relações afetivas e sociais), de estima (reconhecimento, valorização) e, no topo, a de autorrealização, que diz respeito à realização do próprio potencial. Segundo Maslow, todas as pessoas apresentam a mesma hierarquia de necessidades, desconsiderando suas diferentes atividades e forma de relação com o mundo.

capaz de transformar a maneira como cada pessoa compreende seus sentimentos, emoções e afetos, possibilitando uma *nova forma de entendimento e atuação na realidade*. Novamente, destacamos a centralidade dessa tese para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Em síntese, a partir de uma leitura materialista histórico-dialética, compreendemos por motivo a instância orientadora da atividade humana que a engendra e lhe confere intencionalidade. Diferentemente do ideal de *força de vontade* apresentado no tópico anterior, não são os motivos conscientes que determinam a origem da atividade, pois a consciência constitui o produto de um longo processo de seu desenvolvimento. A partir da lógica dialética, superamos, com isso, a ideia comum de que os motivos são o motor da atividade humana. Compreendendo-os, assim, como elementos determinantes para a *qualidade* da atividade que se forma a partir da intencionalidade para qual se dirige, constituindo os alicerces para o desenvolvimento da personalidade humana, ao demandarem que o sujeito seja capaz de valorar quais elementos são principais e quais são secundários.

Nosso objeto de pesquisa, contudo, não contempla a formação de motivos para atividades gerais, mas busca compreender como esse processo ocorre na atividade guia da criança em idade escolar: o estudo. Para isso, primeiramente, precisamos compreender que, dentre o conjunto de atividades sociais possíveis, algumas são capazes de produzir mudanças mais importantes no desenvolvimento do psiquismo, conforme aponta Leontiev (2006, p. 63):

A vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividade. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à *atividade principal* e não à atividade em geral (grifos nossos).

Assim, as atividades-guia (ou atividades principais) governam o desenvolvimento, pois promovem as mudanças mais essenciais nesse processo. Para isso, três características são importantes: 1) em seu interior surgem outros tipos de atividade, 2) nela os processos psíquicos são reorganizados e 3) ela produz as principais mudanças na personalidade (Leontiev, 2006).

No entanto, esse conjunto de atividades capazes de provocar as mudanças mais importantes no psiquismo são organizadas de maneira lógica, pois “os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança” (Leontiev, 2006, p. 65). Elkonin (1987) sistematizou a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico pautado nas atividades capazes de promover

as máximas possibilidades de transformação no psiquismo em cada período da vida. Com isso, o autor aponta que a atividade de estudo firma-se, nesse momento histórico, como máxima possibilidade de desenvolvimento da criança em idade escolar.

O estudo tem sua gênese ainda na brincadeira de papéis sociais, emergindo da contradição entre a necessidade de compreender mais profundamente o mundo dos adultos e a falta de instrumentos psicológicos para isso. A brincadeira de papéis sociais que, aos poucos, torna-se insuficiente para que a criança seja capaz de apropriar-se das leis gerais responsáveis por tornar a realidade inteligível, gesta a necessidade do estudo como nova possibilidade de entendimento do mundo.

Em nossa sociedade, a escola é o principal local onde a criança poderá ter acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se firmam como fundamentais ao longo do desenvolvimento histórico (Saviani, 2013). Sua entrada nesta instituição proporciona um período de mudanças decisivas em seu desenvolvimento, transformando a posição que ocupa no sistema de relações sociais. As exigências para essa nova atividade como a necessidade de manter-se sentada, de controlar seu próprio comportamento, de cumprir os acordos com o professor e de realizar as tarefas exigidas são fundamentais para a formação de uma *postura de estudante* (Oliveira, 2023) que a torne capaz de engajar-se voluntariamente nas ações de estudo, compreendendo o mundo a partir de leis científicas.

Para isso, o conteúdo dessa nova atividade consiste, justamente, no conhecimento teórico e, por meio do ensino do professor, o estudante poderá se apropriar dos sistemas conceituais capazes de proporcionar as transformações mais essenciais em seu psiquismo, permitindo a superação da dimensão empírica e aparente da realidade. A apropriação dos conhecimentos escolares é responsável pela principal neoformação deste período, tornando possível o desenvolvimento do *pensamento teórico* (Davidov; Markova, 2019).

O pensamento torna-se, assim, a função psíquica norteadora da reorganização do sistema psíquico, sendo responsável por sua intelectualização. Segundo Vigotski (apud Martins, 2013), os conceitos científicos, ao contrário dos conceitos cotidianos, são capazes de tensionar a relação com o mundo, complexificando as atividades que se colocam em curso ao longo do desenvolvimento, de modo que a apropriação do conhecimento científico contém a possibilidade de requalificação da consciência. De acordo com Martins (2013), a superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico, mediado por conceitos, eleva a mera vivência cotidiana à condição do *saber sobre o vivido*.

A formação de conceitos, portanto, ultrapassa a esfera do pensamento, condicionando as transformações mais essenciais de todo sistema psíquico: em última instância o

pensamento teórico incide sobre a personalidade, na medida em que possibilita a consciência de si e da realidade (Martins, 2013). Uma educação que se coloca, portanto, em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico é aquela que pretende, intencionalmente, formar nos indivíduos a capacidade de superar a aparência sensorial dos fenômenos apreendendo-os em sua dimensão materialista, histórica e dialética (Abrantes, 2013).

Assim, o desenvolvimento do estudo enquanto atividade principal da criança entre seis e dez anos demanda a organização didática direcionada ao ensino concebido e executado pelo professor, pois é justamente pela mediação didática planejada, sistemática e intencional com os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que a criança terá condições de apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, requalificando sua forma de compreender a realidade pela inteligibilidade da prática social. Conforme apontamos anteriormente, Martins (2013) defende a tríade conteúdo-forma-destinatário como elemento imprescindível à organização do ensino, apontando a necessária relação entre a psicologia - voltada à compreensão do destinatário da educação - e uma teoria pedagógica que se volte à unidade conteúdo-forma de ensino.

Para que o estudo possa promover as transformações mais importantes no psiquismo e personalidade da criança em idade escolar, é necessário que os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos ocupem um lugar estrutural na formação dessa atividade. Nesse processo, os motivos podem se desenvolver e complexificar, superando a condição de estímulos situacionais e emocionais, em direção à formação de um sentido pessoal capaz de promover um engajamento intencional com a atividade. É nesse movimento dialético entre o desenvolvimento da atividade e a complexificação de motivos já existentes, concomitantemente à formação de novos motivos, que estes poderão vir a se tornar cada vez mais conscientes para a criança, uma vez que “a tomada de consciência dos motivos é um fenômeno secundário, que surge apenas no nível da personalidade e se reproduz constantemente no curso do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2021, p. 222).

Tendo isso em vista, defendemos a impossibilidade de aguardarmos o desenvolvimento da consciência da totalidade dos motivos como ponto de partida para a aprendizagem escolar, pois o trabalho educativo consiste, justamente, na busca pela formação de motivos mais complexos que orientem a atividade do estudante a fins mais desenvolvidos. Conforme sintetiza Asbahr (2020, p. 175) ao se referir aos estudos de Leontiev, a “arte da educação é justamente a transformação dos motivos apenas compreensíveis em motivos eficazes”.

Ainda segundo a autora, o professor deve trabalhar na transformação desses motivos-estímulos em motivos formadores de sentido pessoal. Nessa direção, os primeiros, marcados inicialmente pela afetividade, ao longo do desenvolvimento da trajetória escolar da criança e a partir do trabalho intencional e sistemático do professor, devem complexificar-se e tornar-se *cada vez mais orientados pelo aspecto cognitivo*, tendo o pensamento enquanto função norteadora.

Nessa direção, Elkonin (2021d) aponta a importância da *formação de motivos educativo-cognitivos*¹⁸ (ou cognitivos de estudo) para a formação da atividade de estudo. Segundo o autor, “a diferença deles, com os interesses cognitivos mais genéricos, consiste em ter o foco na assimilação do modo generalizado de ação e não apenas na aquisição de informações” (Elkonin, 2021d, p. 161). São motivos, assim, voltados ao desenvolvimento de uma *nova forma de compreender e atuar na realidade*, pois vinculam-se à formação do pensamento teórico-conceitual. De acordo com o autor, esses motivos são fundamentais para o desenvolvimento dessa atividade, defendendo que “a formação desses motivos é a tarefa principal dos anos iniciais do ensino fundamental. O futuro sucesso da educação depende desses motivos” (Elkonin, 2021d, p. 161).

Na busca pela compreensão do processo de formação de motivos para a atividade de estudo, Marino Filho (2011) e Asbahr (2011) defendem a formação de motivos para a atividade de estudo como *produto* do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, superando concepções hegemônicas que a assumem como pressuposto para o trabalho educativo de professores e professoras. Ambos autores também apontam para a necessidade de formação de um sentido pessoal para o estudo e para a apropriação do conhecimento socializado na escola, no intuito de superar uma perspectiva intelectualista da aprendizagem escolar, apontando a necessidade dos conhecimentos apropriados na escola tornarem a realidade inteligível à criança nessa idade, requalificando seu psiquismo e sua personalidade.

Segundo Leontiev (2021), o sentido pessoal emerge da articulação entre as ações e os motivos da atividade, sendo um elemento fundamental para a compreensão da parcialidade do psiquismo humano. No entanto, ao considerarmos a especificidade da formação da atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se necessário refletir sobre a possibilidade de consciência tão desenvolvida acerca dos motivos da atividade para crianças

¹⁸ A depender da edição do livro, o termo também pode aparecer como “motivos cognitivos de estudo”. Na presente dissertação, optamos pela utilização do termo “motivos educativo-cognitivos” em consonância com as elaborações de Oliveira (2023).

ainda pequenas, pois segundo Leontiev (2021) a consciência dos motivos ocorre apenas em momento posterior do desenvolvimento.

Concordamos com a defesa de Asbahr (2011) acerca da importância de atribuição de sentido pessoal para o desenvolvimento da atividade humana em suas máximas possibilidades, no entanto, apoiados nas elaborações de Leontiev (2021), consideramos que a atribuição de sentido à atividade *não deve ser condição* para o ensino da criança pequena na escola. A atribuição de sentido pessoal ao estudo, de maneira a requalificar seu papel na vida do estudante, vai se produzindo *ao longo do processo de escolarização* da criança, como produto gradativo das ações pedagógicas dos professores e, nesse processo, torna-se capaz de complexificar o desenvolvimento dessa atividade, requalificando-a.

Tendo isso em vista, consideramos que as pesquisas de Asbahr (2011) e Marino Filho (2011) apresentam contribuições importantíssimas para a investigação da atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, apontando de forma pioneira no Brasil a maneira como os estudantes vinculam-se a essa atividade e defendendo a formação de motivos como conquistas da educação escolar organizada de maneira intencional e sistemática.

No entanto, devido à ausência de uma teoria pedagógica que embase a concepção psicológica de seus trabalhos, as elaborações dos autores ainda não apontam elementos da organização do ensino responsáveis pela formação de motivos para a atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental¹⁹.

À vista disso, ainda no campo da psicologia histórico-cultural, mas amparada também pela pedagogia histórico-crítica, Oliveira (2023) defende que os motivos para a atividade de estudo e a consciência sobre eles desenvolvem-se ao decorrer da própria atividade, apontando a importância da organização de situações pelos professores e professoras que *fomentem a necessidade do estudante se apropriar dos conteúdos escolares*:

A criação de situações, no âmbito da educação escolar da idade escolar, nas quais o estudante tenha a necessidade de assimilar os objetos da cultura (das artes, da filosofia e das ciências), possibilita o acesso a um rol de objetos, que podem vir a configurar novos motivos de suas atividades [...] Nesse contexto, a transmissão de conhecimentos, que ocorre na educação escolar, na Atividade de Estudo, por meio das tarefas de estudo, assume um papel fundamental, pois o acesso aos conhecimentos teóricos, que são o conteúdo dessa atividade humana específica, coincide com a possibilidade de formação de “necessidades superiores de caráter social” (LEONTIEV, 2017, p. 43), que os filhos da classe trabalhadora, comumente, não acessariam nos demais contextos de suas relações sociais. O estudo como

¹⁹ É importante ressaltar que o objeto de análise da pesquisa de Asbahr (2011) volta-se à compreensão do sentido pessoal atribuído à atividade de estudo de alunos do ensino fundamental, não diretamente à formação de motivos para essa atividade. Contudo, como a apreensão do sentido pessoal demanda a necessária compreensão dos motivos correspondentes, a pesquisa da autora torna-se referência nacional também no campo de estudo dos motivos para a atividade de estudo.

atividade na educação escolar, que se proponha a estar a serviço da classe trabalhadora é, nesse contexto, possibilidade para os membros da classe trabalhadora de desenvolvimento de novas necessidades (Oliveira, 2023, p. 156)

Como podemos observar no trecho, a autora aponta a apropriação dos conhecimentos como elemento importante para a formação de necessidades humanas mais complexas, vinculadas propriamente aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, em consonância com os fundamentos pedagógicos e psicológicos apresentados no tópico anterior. Assim, é na base da formação dessas novas necessidades, vinculadas propriamente ao conhecimento, que motivos educativo-cognitivo poderão ser gestados na criança, promovendo novas formas de orientação e intencionalidade de sua atividade e também novas vinculações afetivas com o estudo.

Nessa direção, consideramos que as ideias da autora encontram sustentação nas elaborações de Martins e Carvalho (2017), que apontam *o conceito científico como unidade mínima de análise entre o pensamento e a emoção no psiquismo humano*. A partir disso, as autoras demonstram como o conhecimento elaborado é capaz de requalificar as dimensões afetivas e cognitivas do psiquismo em unidade, transformando todo o sistema funcional. Esses conteúdos mais desenvolvidos são capazes, então, de tensionar uma nova relação entre afeto e intelecto, uma vez que as emoções, sentimentos e afetos só podem se expressar na forma de ideias e, por isso, encontram-se visceralmente vinculados ao pensamento. Assim, ao possibilitarem uma compreensão mais fidedigna da realidade, pautada em seu movimento, contradição e totalidade, esses conhecimentos são capazes de transformar também a forma como a realidade afeta o sujeito.

Ademais, as elaborações de Oliveira (2023) amparam-se também em Duarte (2016), o qual defende que a apropriação dos conteúdos clássicos pelo estudante não provoca transformações passivas em seu psiquismo e personalidade, mas *requalifica sua concepção de mundo* permitindo uma compreensão materialista, histórica e dialética de sociedade e natureza e, nessa direção, a transmissão do conhecimento não se desvincula da formação de valores dos estudantes, ou seja, da formação de sua concepção de mundo.

No entanto, ao defender a necessidade da socialização dos conhecimentos historicamente elaborados para a formação de motivos para a atividade de estudo, Oliveira (2023) é contundente em sua defesa de que a *forma* como esses conteúdos são organizados é imprescindível para a efetivação do ensino dos estudantes. Por isso, indica que os conteúdos escolares precisam ser socializados à criança a partir da mediação das *tarefas de estudo*.

Referindo-se às elaborações de Davidov, a autora aponta que “a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para seu alcance” (Oliveira, 2023, p. 36), constituindo o elemento mais importante para o desenvolvimento da atividade de estudo. Segundo a autora, as tarefas de estudo são organizadas de maneira intencional e sistemática pelos professores, promovendo novas formas de relação da criança com o conhecimento.

No decurso da formação da Atividade de Estudo, esses objetos [os conhecimentos escolares] são acessados pelos estudantes *por serem os conteúdos das tarefas*, atuando como motivos da atividade do estudante. Na realização regular dessas atividades com esses objetos, o estudante tem a possibilidade do desenvolvimento de novas necessidades, que encontram nesses objetos a sua satisfação (Oliveira, 2023, p. 157, grifos nossos).

Assim, as tarefas de estudo medeiam a relação da criança com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, possibilitando que ela se aproprie desses conteúdos de maneira a produzir novas necessidades e motivos para sua atividade.

Entendemos que as condições das tarefas podem engendrar motivos, na medida em que têm potencial de *levar o estudante a assumir necessidades que não tinha ao iniciar a tarefa*. Trata-se de fazer com que o estudante assuma subjetivamente novas necessidades cognitivas que, de acordo com Leontiev (2017, p. 44), inserem-se no âmbito das necessidades superiores e satisfazem-se pela aquisição de conhecimentos (Oliveira, 2023, p. 157, grifos nossos).

Nessa direção, a autora apresenta contribuições fundamentais para a compreensão da formação de motivos para a atividade de estudo. Em primeiro lugar, defende a importância da apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos para o desenvolvimento de novas necessidades que encontrem nesses conteúdos seu objeto de satisfação. Aponta, assim, para as complexas relações que se estabelecem entre afeto e cognição no desenvolvimento de novas necessidades e motivos para a atividade.

Ademais, indica que a socialização de tais conteúdos demanda uma organização específica, isto é: deve acontecer a partir da elaboração de tarefas de estudo pelos professores e professoras, de maneira a colocar a criança em atividade, travando uma relação ativa com o conhecimento. Em consonância com as considerações apresentadas no tópico anterior, a autora situa a formação de motivos educativo-cognitivos no campo da organização do ensino, isto é, no interior da didática.

Diante disso, temos a compreensão de que o processo de formação de motivos deve superar as concepções hegemônicas pautadas nas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001), que distanciam os estudantes dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos, uma vez que sua apropriação é fundamental para o desenvolvimento de necessidades humanas mais complexas. Ao mesmo tempo, a apropriação dos conteúdos

escolares deve superar uma visão meramente intelectualista da apropriação desses conteúdos, que compreendem a aprendizagem como um processo de memorização, pois a apropriação dos conteúdos clássicos provoca mudanças em todo o psiquismo infantil, contribuindo para uma futura concepção de mundo materialista, histórico e dialética, o que diz respeito, em suas máximas, à formação de valores dos estudantes. Assim, a organização didática dos conteúdos escolares precisa acontecer de maneira a possibilitar o desenvolvimento de uma *nova forma de relação com a realidade, mediada pelo pensamento teórico-conceitual*.

Levando em conta a importância da organização pedagógica como condição para superar as concepções que tangenciam o processo de ensino e aprendizagem pela ideologia neoliberal da *força de vontade*, nossa pesquisa busca entender *quais relações podem ser estabelecidas entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de motivos para a atividade de estudo*. Se levarmos em conta a relação dialética entre conteúdo e forma, pode-se aventar que as tarefas de estudo, reconhecidas como uma forma de desenvolver no aluno os motivos para as atividades de estudo, configuram-se como possibilidade para a apropriação dos conteúdos. Assim, temos o intuito de contribuir para a compreensão de um processo fundamental para o desenvolvimento da atividade de estudo em suas máximas possibilidades históricas, apontando alguns elementos capazes de auxiliar na organização do trabalho didático de professores e professoras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assumimos como *hipótese* que a organização dos conteúdos escolares a partir das *tarefas de estudo* é capaz de suscitar a formação de motivos educativo-cognitivos para a atividade de estudo nesse nível de ensino. Defendemos, com isso, que a apropriação dos conteúdos escolares provoca mudanças não somente na esfera do pensamento, mas é capaz de requalificar todo o psiquismo infantil, uma vez que os conceitos configuram a unidade entre o pensamento e as emoções e são capazes de requalificar a concepção de mundo da criança. Dessa maneira, essa apropriação tem a possibilidade, também, de transformar os afetos, sentimentos e valores dos estudantes. Contudo, para que sejam capazes de proporcionar todas essas transformações, consideramos ser necessário que os conteúdos escolares sejam organizados de uma maneira específica, a partir das tarefas de estudo.

3 A FORMAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A REQUALIFICAÇÃO DA UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA MEDIADA PELOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Diante do objetivo assumido na presente pesquisa, que visa ao estabelecimento de relações entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de motivos para a atividade de estudo, assumimos, no primeiro capítulo, a tarefa de reconstituir a necessidade de nossa problemática de pesquisa. Para isso, explicitamos a importância da apropriação dos conteúdos historicamente objetivados pelo conjunto das relações sociais para o campo da formação humana e, especificamente, para a produção de novas necessidades e motivos para a atividade. Assim, na dinâmica estabelecida entre apropriação e objetivação, o ser humano supera as leis da causalidade biológica, caminhando em direção à produção de *necessidades especificamente humanas* (Leontiev, 2004). Entretanto, na contradição instaurada pelo modo de produção capitalista, os conhecimentos acumulados pelo gênero humano, que permitem a compreensão da realidade objetiva e sua transformação intencional, não podem ser apropriados pela maioria das pessoas, distanciando-as da possibilidade de se tornarem o que o ser humano poderia (e merecia) ser nesse tempo histórico.

A partir desse entendimento, defendemos que o existir humano não se pode fazer sem educação (Abrantes, 2008). Nesse movimento, apontamos que toda concepção educativa carrega em si um projeto de humanidade, compreendendo contudo que “nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização” (Martins, 2013, p.11). Por essa razão, amparamo-nos na pedagogia histórico-crítica enquanto teoria responsável pela promoção da humanização no interior da escola, ao defender o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021b, p.13), orientando seu projeto de formação humana para a construção de uma nova sociedade e sociabilidade.

Com relação à formação de motivos para a atividade de estudo, apontamos como a apropriação dos conhecimentos objetivos mostra-se necessária para o estabelecimento de novas relações entre afeto e intelecto, requalificando todo o psiquismo infantil. Nesse processo, são produzidas novas necessidades e motivos para essa atividade, possibilitando sua complexificação e a requalificação da personalidade e a futura concepção de mundo da criança. Dessa forma, refutamos teorias que negligenciam a unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano, apontando a necessidade de organização dos conteúdos escolares de uma maneira específica, a partir das tarefas de estudo.

Tendo isso em vista, neste capítulo, apresentaremos a formação da atividade de estudo, conferindo destaque à produção de novas necessidades e motivos a partir da

apropriação dos conteúdos historicamente legados aos seres humanos. Defendemos que ao socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a partir da organização do ensino nas tarefas de estudo, os professores e professoras têm a possibilidade de produzir necessidades mais complexas e desenvolvintes em seus estudantes, capazes de promover novas maneiras de compreender e atuar na realidade, formando as bases para uma concepção de mundo materialista, histórico e dialética.

Para isso, a exposição divide-se em dois momentos. Inicialmente, apresentamos o movimento histórico de produção das pesquisas acerca da Teoria da Atividade de Estudo, destacando a centralidade dos conteúdos escolares na formação do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Em seguida, versamos sobre o desenvolvimento ontogenético da atividade de estudo na criança, apontando suas principais características e neoformações, assim como a especificidade de sua formação nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 O contexto histórico das produções sobre a atividade de estudo

Agora, posso falar um pouco de mim própria e dos meus...porque já compreendo a vida, e comecei a conhecê-la quando pude comparar. Antes, não tinha pontos de referência.
(Gorki)

Em um momento histórico marcado pela hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001), que consolida a pedagogia das competências como referencial teórico das principais diretrizes curriculares nacionais, a educação escolar tem socializado conhecimentos cotidianos e alienados, que direcionam a formação de seus estudantes para a manutenção do capital.

Curvando a vara para o outro lado, muitas teorias pedagógicas progressistas buscam disputar o campo educativo a partir de concepções pós-modernas e relativistas que refutam a possibilidade de um conhecimento objetivo sobre a realidade. Valendo-se do argumento da disputa entre narrativas, essas teorias não possuem uma compreensão da totalidade das relações sociais e defendem, em última instância, a inexistência de uma verdade histórica. Como a realidade se apresenta enquanto um produto subjetivo, os currículos escolares deveriam pautar-se na socialização de narrativas contra hegemônicas, distanciando os estudantes de diversos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que, ao serem apropriados, possuem a possibilidade de tornar a realidade inteligível.

Em ambos os casos, a escola tem sido sistematicamente afastada dos conhecimentos objetivos e clássicos, conforme apontamos no capítulo anterior. Por esse motivo, realizamos, nesse tópico, uma breve exposição do contexto histórico de produção das pesquisas sobre a

atividade de estudo, destacando sua *defesa política* diante da necessidade de formação de uma nova sociedade pautada em valores coletivistas.

Consideramos que a compreensão desse movimento histórico seja capaz de fortalecer nossa defesa, amparada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, de que a *socialização dos conhecimentos* elaborados é condição inalienável para a promoção do desenvolvimento omnilateral do ser humano, constituindo condição necessária para a formação de uma sociedade socialista. Assim, consideramos que em um momento histórico marcado por ataques sistemáticos ao currículo e ao conhecimento, essa defesa mostra-se tão urgente quanto necessária.

A partir da revolução de 1917, ao assumirem a tarefa histórica de formação de uma sociedade socialista, especial atenção precisou ser direcionada ao campo educativo na União Soviética, que buscava priorizar as demandas de uma sociedade altamente desenvolvida e não "apenas transmitir informação para os alunos, mas também ajudá-los a obter conhecimento por conta própria, por meio da autoeducação". Isso demandou a compreensão das transformações necessárias aos sistemas de ensino capazes de proporcionar o desenvolvimento almejado de seus estudantes.

Liderados inicialmente por D. B. Elkonin, o coletivo de pesquisadores do Laboratório de Psicologia da Criança na Infância e no Ensino Fundamental da URSS apoiou-se nas teses Vigotskianas acerca do ensino que precede o desenvolvimento e da pedagogia que deve orientar-se ao futuro para realizar suas investigações (Puentes, 2021). Assim, além de pautarem-se na condicionalidade histórico-social do desenvolvimento do psiquismo infantil, Davidov e Márkova (2021) também apontam como fundamento para as pesquisas sobre a atividade de estudo as teses de Rubinstein e Leontiev acerca da unidade entre psiquismo e atividade, as produções de Leontiev acerca da teoria da atividade e a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem de Galperin e Talizina.

Com relação ao desenvolvimento histórico das pesquisas acerca da atividade de estudo, Davidov e Márkova dissertam:

A análise das falhas do sistema existente nos anos iniciais do nível fundamental levou à conclusão da existência de grandes reservas cognitivas nos alunos (final dos anos 1950). Para verificar essa hipótese foi necessário elaborar um trabalho experimental inédito no contexto da psicologia das idades, pedagógica e do desenvolvimento. *Ou seja, foi necessário construir um ciclo de programas escolares experimentais para esse nível, de acordo com os novos princípios psicológicos.* A estruturação desses programas para várias disciplinas (matemática, língua materna etc.) e sua verificação experimental permitiu que se obtivessem novos fatos sobre a capacidade cognitiva e se descobrissem as particularidades da formação do pensamento teórico dos estudantes mais jovens. Um dos resultados

importantes desse trabalho experimental foi a formulação dos princípios de organização das escolas experimentais (anos 1960). (grifos nossos).

Ao analisarem as condições de ensino do período, os autores concluíram que sua organização não era capaz de promover as mudanças mais fundamentais no desenvolvimento infantil, pouco contribuindo para a formação do pensamento teórico e para transformações decisivas na personalidade do estudante. Em suma, as investigações realizadas no sistema de ensino vigente até o final dos anos 1950 apontavam que as condições disponibilizadas não eram capazes de consolidar o estudo enquanto *atividade guia da criança em idade escolar*.

Segundo Davidov e Márkova (2021, p. 190), com o desenvolvimento dos estudos, os autores puderam compreender que “além dos modos de ação e capacidades (os métodos, ações, operações dos alunos com o material didático), o estudo inclui também a aceitação, pelos alunos, da tarefa de estudo, bem como a execução, por eles, das atividade de autocontrole, autoavaliação etc”. Assim, as investigações realizadas paulatinamente evidenciaram a necessidade de compreender a atividade de estudo em sua unidade, superando o mero conjunto de ações realizado pelos estudantes, mas levando também em consideração sua integralidade no desenvolvimento cognitivo, pessoal e moral da criança, isto é, na formação da personalidade infantil. A partir disso, foi estabelecido o objetivo de compreender “a estrutura, o processo de formação e a relação dessa atividade com o desenvolvimento psicológico das crianças nos anos iniciais” (Elkonin, 2021c, p. 149).

Davidov e Márkova (2021, p. 193) destacam que, gradativamente, o coletivo de pesquisadores passou a compreender a autonomia enquanto conquista fundamental do estudo e que, “a partir disso, as mudanças internas que ocorrem na criança no transcurso da Atividade de Estudo passaram ao primeiro plano”. O início da década de 1960 marca, portanto, a construção de uma hipótese acerca da atividade de estudo enquanto teoria e o esboço de sua estrutura que, paulatinamente, foram comprovados experimentalmente.

Nesse movimento, os novos dados obtidos possibilitaram o desenvolvimento de novas hipóteses e a complexificação da teoria. Enquanto, inicialmente, os estudos enfocaram a análise das ações de estudo, posteriormente passaram a investigar também a transformação da atividade em seu produto subjetivo, isto é, buscaram compreender quais transformações essa atividade era capaz de proporcionar no desenvolvimento infantil. Assim, a partir da década de 1970, pesquisas mais sólidas surgiram sobre o desenvolvimento do pensamento teórico e as mudanças na esfera motivacional da criança (Davidov; Márkova, 2021).

Puentes (2021, p. 59) sintetiza o percurso histórico traçado ao longo do desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, apontando os principais objetivos dos anos iniciais de pesquisa coletiva:

Os objetivos das pesquisas executadas, durante esses quase dezessete anos, visavam determinar, entre outras questões: a) o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo; b) as bases lógico-psicológicas de estruturação das disciplinas escolares que corresponderam aos requerimentos da atividade de estudo; c) as particularidades do desenvolvimento psíquico dos alunos no processo da atividade de estudo; d) as reservas do desenvolvimento psíquico dos escolares nos diferentes anos escolares; e) as particularidades de organização do experimento formativo.

Esse panorama histórico nos mostra que as pesquisas realizadas por esse coletivo de pesquisadores foram capazes de superar o mero diagnóstico das instituições de ensino em vigor nos anos 1950 e, a partir da necessidade de criação de um mundo ainda desconhecido, tais autores assumiram o papel verdadeiramente científico de criar condições que ainda não existiam, mas poderiam vir a ser com trabalho coletivo, intencional e organizado. Por esse motivo, o trabalho elaborado por psicólogos e pedagogos soviéticos foi *propositivo* diante da necessidade urgente de organização de uma nova forma de ensinar as crianças e adolescentes.

Segundo Elkonin (2021c, p. 150), “para atingir os objetivos propostos surgiu a necessidade de criar uma escola especial, onde seria possível construir o processo de Atividade de Estudo de maneira experimental, desde o primeiro ano da escola”. Assim, as escolas experimentais consolidam-se como instituições fundamentais para a formação dessa nova maneira de investigar e intervir no desenvolvimento infantil, sendo a 91ª de Moscou seu principal expoente.

É nesse contexto histórico que *o estudo desponta como atividade guia da criança em idade escolar*, sendo responsável pela promoção das mudanças mais essenciais no desenvolvimento infantil a partir da assimilação dos conteúdos historicamente objetivados pela humanidade. Puentes (2021, p. 61) aponta que os conteúdos escolares apresentam um destaque especial no sistema Elkonin-Davidov-Repkin:

No próprio prefácio da obra, fica explícito o posicionamento do grupo em relação ao papel dos conteúdos no desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma interpretação particular dos membros do sistema das teses de Vigotski sobre o papel da aprendizagem e da educação no desenvolvimento cognitivo das crianças, que difere de outros posicionamentos. O sistema Zankoviano, por exemplo, baseado também nas teses de Vigotski, alegava que os métodos de aprendizagem, e não os conteúdos, determinavam o desenvolvimento intelectual da criança.

Ao conferirem aos conteúdos lugar central na elaboração da Teoria da Atividade de Estudo, os autores consideram seu protagonismo na promoção do desenvolvimento do psiquismo infantil. Segundo Elkonin (2021c), é a partir da apropriação dos conteúdos teóricos

que há a possibilidade de formação das operações mentais a elas correspondentes e, portanto, a partir da unidade contraditória entre conteúdo e forma que o psiquismo humano pode desenvolver-se em possibilidades mais complexas. Superando as críticas a uma perspectiva conteudista de ensino, os autores compreendem que a assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não produzem mudanças passivas na criança, mas são fundamentais para a compreensão da realidade a partir de generalizações teóricas, tornando possível, assim, sua inteligibilidade e transformação intencional.

Tendo isso em vista, podemos afirmar que a Teoria da Atividade de Estudo *não foi descoberta* pelo coletivo de pesquisadores que buscou investigá-la. Segundo Pasqualini (2020, p. 87), “cabe à ciência não apenas identificar ou retratar o existente, mas apontar as (diversas) possibilidades de seu devir, indicando caminhos para instrumentalizar aqueles que lutam pela transformação das condições que impedem o pleno desenvolvimento humano de todas as pessoas”. Assim, ao analisarem os sistemas de ensino ao fim da década de 1950, os autores notabilizaram que apesar de grandes reservas cognitivas, as crianças estavam muito longe de desenvolverem uma atividade capaz de promover as mudanças necessárias para o desenvolvimento de sua personalidade.

Diante da necessidade de formação de pessoas capazes de compreender profundamente a realidade para, coletivamente, transformá-la, a Teoria da Atividade de Estudo precisou ser hipotetizada, investigada e requalificada a partir de uma série de experimentos formativos, voltados à criação do que ainda não existia no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, mas poderia vir a ser. Em um momento histórico marcado pela urgência da criação de novas possibilidades de produzir e reproduzir a vida humana, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos são considerados centrais para formação da personalidade infantil, possibilitando, futuramente, que os estudantes sejam capazes de compreender a realidade a partir de sua totalidade, movimento e contradição, tornando-se, assim, sujeitos ativos na construção de novos capítulos da história humana.

Isso posto, diante da atualidade de ataques sistemáticos aos conhecimentos sistematizados, seja por concepções alinhadas à manutenção do capital ou por teorias que relativizam o conhecimento, consideramos de extrema relevância resgatar o contexto histórico de produção das pesquisas e sínteses teóricas da Atividade de Estudo. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, dentre os tantos outros desenvolvidos no território da antiga União Soviética, possui reconhecimento internacional, tendo como grande elemento organizativo do ensino a apropriação dos conteúdos a partir das tarefas de estudo organizadas pelos professores. Os conhecimentos, portanto, superam o status frequentemente conferido de

conteúdos mortos que pouco dizem sobre a realidade, firmando-se como ferramenta política para a formação de uma sociedade socialista.

3.2 A formação ontogenética da atividade de estudo

Após discorrermos sobre o movimento histórico de produção da Teoria da Atividade de Estudo, buscaremos apresentar o processo de formação do estudo enquanto atividade guia da criança em idade escolar a partir da articulação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, evidenciando a dinâmica de formação de novas necessidades e motivos para essa atividade.

Embora o objeto de nossa pesquisa seja majoritariamente investigado pela ciência psicológica, apontamos, no capítulo anterior, que temos o intuito de apreendê-lo de forma a contribuir para o avanço da prática pedagógica nas escolas, fornecendo instrumentos para proposições que organizem o ensino por meio de planejamentos didático-pedagógicos capazes de complexificar o desenvolvimento da atividade de estudo na criança escolar pequena. Assim, compreendemos que apesar de a Teoria da Atividade de Estudo sistematizada por Elkonin, Davidov, Repkin e seus colaboradores não se identificar *diretamente* com as teorizações da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas possuem aspectos teórico-metodológicos que conferem unidade às suas elaborações. Nessa direção, concordamos com os nexos fundamentais elaborados por Oliveira (2023, p. 46) que apontam para a coerência entre ambas teorias:

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

Não nos deteremos a explicação de cada nexos elaborado, pois assim como apresentamos as afinidades entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica no primeiro capítulo, nos interessa uma perspectiva geral de que ambas

teorias partem de uma mesma concepção de mundo e podem ser articuladas de maneira a colaborar com o avanço teórico da pedagogia histórico-crítica, principalmente no que diz respeito à didática (Oliveira, 2023).

Isso posto, compreendemos a atividade de estudo em duas perspectivas distintas, porém complementares: enquanto atividade guia da criança de seis a dez anos de idade (dimensão majoritariamente psicológica) e enquanto categoria que subsidia novas formas de organização do ensino (dimensão majoritariamente pedagógica). Essas dimensões apresentam movimento de figura-fundo, em uma relação de codependência e, tendo em vista a finalidade de nossas análises, neste capítulo enfocaremos a dimensão psicológica de seu desenvolvimento, para que no terceiro capítulo a dimensão pedagógica assuma a posição de figura em nossas elaborações.

À vista disso, segundo Elkonin (1987), as atividades guia do desenvolvimento infantil precisam ser investigadas em seu trânsito e, para que possamos compreender o desenvolvimento do estudo, precisamos, primeiramente, voltar nosso olhar para a atividade guia anterior: o jogo protagonizado.

Nessa atividade, a criança busca apropriar-se do conjunto das relações sociais sintetizadas no mundo dos adultos a partir da interpretação de papéis sociais. Ao decorrer de seu desenvolvimento, a imaginação e a função simbólica são intensamente formadas e o psiquismo da criança complexifica-se. Segundo Davidov (2021c, p. 215), “o cumprimento, pela criança, de papéis bastante complexos pressupõe a presença, junto com a imaginação e a função simbólica, de diversos conhecimentos sobre o mundo circundante, sobre os adultos e também, a capacidade para orientar-se levando em consideração o seu conteúdo”. Com isso, a criança passa a perceber que precisa *entender o que os adultos sabem* para poder atuar no mundo de maneira diferente.

Nesse movimento, é gestada a necessidade de apropriar-se de conhecimentos capazes de tornar a realidade inteligível, como por exemplo, a leitura e a escrita. Assim, a brincadeira de papéis sociais fomenta o *desenvolvimento de interesses cognitivos* na criança pequena, que não podem ser satisfeitos por completo nessa atividade, mas mostram-se fundamentais para a formação do estudo enquanto atividade guia em um momento posterior (Davidov, 2021b).

De acordo com Davidov (2021b), gradativamente as crianças necessitam de fontes mais amplas de conhecimento do que as disponíveis em suas relações cotidianas. Por isso, diante do surgimento desses novos interesses cognitivos a criança deseja assumir a postura de escolar, podendo vivenciar uma atividade socialmente significativa para o conjunto de suas relações.

O ingresso na escola permite à criança sair dos limites do período infantil, assumir uma nova posição social na vida e passar a realizar a Atividade de Estudo, socialmente importante, que fornece um rico material para satisfazer seus interesses cognitivos. *Esses interesses atuam como premissas psicológicas para que surja a necessidade de assimilar o conhecimento teórico* (Davidov, 2021c, p. 216, grifos nossos)

À vista disso, o ingresso da criança na escola de ensino fundamental anuncia um processo de grandes transformações em seu desenvolvimento devido à mudança do lugar que ocupa no conjunto das relações sociais. É a partir desse movimento que a organização da vida infantil e o conjunto de suas relações pessoais passarão por transformações significativas, marcando a necessidade de formação de uma nova postura perante sua vida, na qual a criança passa a assumir novas responsabilidades, direitos e deveres como estudante, conforme aponta Davidov (2021b, p. 173):

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

Podemos observar como a entrada na escola de ensino fundamental provoca mudanças profundas na organização da vida da criança, pois será por meio dessa nova atividade que suas relações básicas com a sociedade acontecerão. Isso não significa, contudo, a ausência de contradições nesse período.

O ingresso da criança no ensino fundamental inaugura uma *nova forma de assimilação* dos conteúdos. Segundo Davidov e Márkova (2021, p. 194), a assimilação “é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual”. Conforme apontamos anteriormente, a assimilação diz respeito ao processo de formação do sujeito enquanto ser humano, que a partir de sua atividade no mundo, apropria-se do que foi historicamente produzido pela humanidade, tornando esses conteúdos parte de sua segunda natureza (Saviani, 2021b).

Diante disso, o que significa definir a assimilação enquanto um processo reprodutivo? Duarte (2016, p. 12) nos ajuda a compreender esse conceito a partir do materialismo histórico-dialético:

Numa acepção lógico-formal, a reprodução opõe-se à criação e à inovação. Nesse sentido, reproduzir seria manter algo sempre idêntico a si mesmo, não ocorrendo a transformação. Mas o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, *reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio*. (grifos nossos).

Partindo do materialismo histórico-dialético, assumimos a reprodução enquanto processo essencial para a produção do novo, a partir da apropriação do que foi legado à humanidade enquanto resultado de seu processo histórico. À vista disso, justamente pela assimilação versar sobre um processo de reprodução, isso não significa sua compreensão enquanto um processo passivo de adaptação.

A assimilação não é uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é um simples cálculo da experiência social, mas é o resultado da atividade do indivíduo por dominar os modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetual e suas transformações e procedimentos que, gradualmente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo (Davidov; Márkova, 2021, p. 195)

Com isso, os autores apontam que a apropriação é possível apenas como resultado da atividade do sujeito no mundo. Elkonin (2021c, p. 147) afirma que “cada etapa do desenvolvimento tem suas peculiaridades que são determinadas por dois aspectos interligados: o conteúdo do material a ser assimilado e o tipo de atividade implementada no processo de assimilação”. Assim, enquanto em certas atividades, como na comunicação emocional direta, na manipulação objetual e na brincadeira de papéis sociais²⁰, a assimilação ocorre como um subproduto da atividade, no estudo esse processo é *protagonista* na promoção do desenvolvimento infantil e “somente dentro da atividade propriamente de estudo, os processos de assimilação intervêm como seu objeto direto e como sua tarefa” (Davidov, 2021c, p. 169).

Essa nova qualidade nos processos de assimilação é marca característica do estudo enquanto atividade guia da criança de seis a dez anos. Nesse processo, paulatinamente, o estudante deverá apropriar-se, por meio do ensino organizado por seus professores, de diversos conteúdos fundamentais para a formação de uma nova maneira de compreender a si mesmo e à realidade, provocando profundas transformações no desenvolvimento de sua personalidade. Nessa direção, Davidov e Márkova (2021) apontam que a atividade de estudo assume como um de seus principais objetivos a transformação da criança em *sujeito de sua*

²⁰ De acordo com a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, essas são as atividades-guia anteriores ao estudo.

atividade, construindo autonomia²¹ ao longo de seu processo de escolarização para ser capaz de dirigir sua atividade à finalidades conscientes e coletivas.

Contudo, segundo os autores, nem todo conteúdo apropriado pela criança será responsável pelas transformações mais fundamentais em seu psiquismo e personalidade:

Em alguns casos, a assimilação pode levar as crianças ao domínio dos conhecimentos, dos modos de ação e hábitos; em outros casos, ao domínio das capacidades e dos modos *generalizados* de ação da atividade psíquica. *Nesse último caso, pode-se falar da existência de mudanças significativas no desenvolvimento psíquico* (Davidov; Márkova, 2021, p. 194-195, grifos nossos).

Ao apontar que o domínio de modos *generalizados* de ação leva às transformações mais decisivas no psiquismo infantil, os autores defendem que certos conteúdos são mais significativos que outros para o desenvolvimento da personalidade da criança, corroborando com as afinidades apresentadas entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica no capítulo anterior.

Mas o que significa defender a formação de modos generalizados de ação? A partir das obras de Davidov (2021c) e Elkonin (2021a), consideramos que os modos generalizados de ação dizem respeito a uma *forma específica de movimento do pensamento* que caminha do geral ao particular. No intuito de superar um ensino pautado na memorização de conhecimentos, que produzem poucas transformações no pensamento e psiquismo infantil, esses modos generalizados de ação possibilitam a apreensão da lógica que estrutura a produção dos conhecimentos teóricos, buscando o desenvolvimento de uma relação necessariamente teórica com a realidade. Assim, esses modos subsidiam condições para o desenvolvimento de uma nova relação prática com a realidade, fornecendo condições para o desenvolvimento de uma atuação no mundo teoricamente orientada.

A partir disso, os autores defendem que o principal conteúdo da atividade de estudo “é a assimilação dos modos generalizados de ação *na esfera dos conceitos científicos* e as mudanças qualitativas que ocorrem sobre essa base no desenvolvimento psíquico da criança” (Davidov; Márkova, 2021, p. 197, grifos nossos). Em elaboração posterior, Davidov (2021c, p. 211) aponta:

²¹ A partir da psicologia histórico-cultural, compreendemos que a autonomia da criança para a atividade de estudo não é concebida como um atributo inato, mas como uma capacidade historicamente formada na relação com o outro, mediada pela linguagem, pelos signos e pela organização intencional do ensino. A Pedagogia Histórico-Crítica aprofunda esse entendimento ao afirmar que a autonomia da criança com relação ao estudo decorre da apropriação dos conhecimentos sistematizados e do desenvolvimento da atividade do estudante em práticas educativas orientadas pelo professor, cujo papel é estruturar condições objetivas para que a passagem das ações externas às internas (interpsíquico → intrapsíquico) se realize. Assim, a autonomia não antecede o estudo: ela se constitui dialeticamente no próprio processo de apropriação do saber elaborado.

Como escreveu o próprio Elkonin: “Para nós é muito importante a ideia de Vigotski de que a aprendizagem tem influência sobre o desenvolvimento intelectual da criança *por meio do conteúdo do conhecimento a assimilar*” (ELKONIN, 1966, p. 47-48). Ao esclarecer essa ideia, devemos destacar que o caráter desenvolvimental da Atividade de Estudo se deve ao fato de que *seu conteúdo é teórico em sua essência*. (grifos nossos).

Buscaremos justificar porque os conteúdos teóricos são capazes de promover transformações mais significativas no psiquismo infantil. Para isso, precisamos, inicialmente, entender quais as requalificações promovidas no psiquismo pelo processo de assimilação de determinados conteúdos. Segundo Davidov (2021c, p. 212),

o conhecimento do homem está em unidade com sua atividade intelectual (abstração, generalização etc.)[...] Portanto, seria correto considerar o conhecimento, por um lado, *como resultado de ações intelectuais* que implicitamente os contêm em si mesmo e, por outro lado, *como um processo de obtenção desse resultado* durante o qual acontece a expressão do funcionamento das ações intelectuais. Dessa forma, seria admissível usar o termo “conhecimento” para expressar o resultado do pensamento (reflexão da realidade) e o processo de sua obtenção (isto é, as ações mentais) [...] Desse ponto de vista, *o conceito constitui, simultaneamente, o reflexo do ser e a operação mental*. (grifos nossos)

O autor defende uma compreensão de conhecimento que supere sua aceção mais usual como *produto* da atividade intelectual humana. Para isso, a partir do movimento dialético, entende-o também como processo de apreensão de abstrações da realidade a partir das ações e operações mentais. Isso posto, para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento deve ser compreendido *como unidade entre produto e processo*.

Nessa direção, Elkonin (2021c), ao apontar a importância dos conteúdos para a formação do estudo enquanto atividade guia da criança escolar pequena, explicita o duplo trânsito que ocorre no processo de assimilação de conhecimentos científicos:

A importância da Atividade de Estudo para o desenvolvimento psicológico não se limita ao efeito relacionado com seu conteúdo “material”. O conteúdo define apenas um lado do desenvolvimento, qual seja, da acumulação quantitativa. *Os modos de raciocínio* (dos mais gerais aos mais específicos) *podem ser assimilados, pela criança, apenas durante a cognição do conteúdo*. Entretanto, o desenvolvimento intelectual da criança não se resume apenas à acumulação quantitativa de novos e mais complexos modos de raciocínio. Durante o estudo, os novos modos de raciocínio adquirem novas qualidades: de controle, espontaneidade e implicação do sujeito executor da operação. *Elas surgem não como consequência lógica da cognição da parte “material” do conteúdo*, mas são determinadas pela composição objetiva de tal atividade dentro da qual acontece o processo de assimilação (Elkonin, 2021c, p. 154)

Ambos autores explicitam que a apropriação dos conteúdos não diz respeito a uma mera acumulação quantitativa de conhecimentos pela criança, mas que, ao entrar em contato com estes - a partir de uma forma específica de organização -, torna-se possível formar as operações mentais que os subsidiam. Pautando-se na lei da condicionalidade

histórico-cultural do psiquismo humano, os autores defendem que é por meio do aprendizado de determinados conteúdos que a criança poderá formar operações mentais vinculadas ao raciocínio lógico, à generalização, à análise e à reflexão, por exemplo. Dessa forma, somente sobre essa base podem vir a se formar operações mentais necessárias para o desenvolvimento do psiquismo infantil em suas possibilidades mais desenvolvidas para esse tempo histórico.

Em contrapartida, Duarte (2022) é contundente em sua defesa do significado ético-político da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, pois estes fornecem a base para a formação de uma concepção de mundo materialista histórico e dialética. Segundo o autor, a apropriação desses conteúdos não provoca mudanças passivas na criança, mas corrobora para a futura formação de uma concepção crítica sobre sociedade e natureza, portanto, aponta para uma mudança ativa e transformadora em relação à concepção de mundo que se almeja formar com o trabalho didático-pedagógico. À vista disso, a dinâmica de apropriação precisa ser compreendida em sua dupla acepção, pois considerar a importância da assimilação desses conhecimentos para a formação das operações mentais não significa minimizar sua importância na construção de uma forma inteligível de compreender a prática social concreta, isto é, a realidade objetiva.

Após apresentarmos as principais transformações provocadas pela dinâmica de apropriação no psiquismo infantil, nos deteremos à importância da assimilação de uma forma específica de conteúdos: os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Ao decorrer das elaborações sobre a Teoria da Atividade de Estudo, Davidov (2021c, p. 215) aponta:

No processo da prática sistemática da Atividade de Estudo pelos alunos, juntamente com a assimilação do conhecimento, desenvolvem-se a consciência e o pensamento teórico. Na idade escolar inicial, a Atividade de Estudo é a principal entre outras atividades realizadas pela criança. Durante a formação da Atividade de Estudo, nos anos iniciais do nível fundamental, os alunos desenvolvem uma importante neoformação psicológica: *as bases da consciência e do pensamento teórico*, bem como as ações mentais a elas associadas (reflexão, análise e planejamento). (grifos nossos).

Com isso, a atividade de estudo tem como principal neoformação o desenvolvimento do *pensamento teórico*. Segundo Martins (2013, p. 191), “ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência”. Nessa direção, essa função psíquica permite a construção de uma imagem subjetiva do objeto a partir de suas inter vinculações internas abstratas e do exame de suas múltiplas determinações e mediações, sendo fundamental para uma relação ativa, consciente e transformadora com a realidade.

Pautada nos estudos de Vigotski, Martins (2013) aponta que os conhecimentos se consolidam no pensamento a partir de *conceitos, juízos e conclusões*. Nas palavras de Porto (2018, p. 39), “o juízo reflete quaisquer aspectos do objeto, reflete todas as propriedades, conexões e relações – mesmo as mais casuais e exteriores, implicando diretamente no trânsito de conversão do concreto em abstrato sob a forma de ideia”. À vista disso, os juízos podem ser considerados a *célula* do pensamento, constituindo a maneira mais simples de representação das ideias.

Por outro lado, o *conceito* é responsável pelo reflexo dos elementos mais gerais e essenciais dos fenômenos. Martins (2013, p. 201) aponta que o “conteúdo do conceito é, pois, a realidade concreta submetida à formulação de juízos lógicos, pelo qual a realidade pode ser *refletida por meio de conexões entre objetos e fenômenos*, assim como suas qualidades” (grifos nossos). Assim, o domínio dos conceitos não se refere à apreensão de sua forma verbal, mas diz respeito ao *reconhecimento da realidade que ele contém*. Tendo isso em vista, “o pensamento se revela, então, como um processo metabólico entre conceitos e juízos tendo em vista a obtenção de conclusões” (Martins, 2013, p. 201).

Ainda segundo a autora, o pensamento é constituído por cinco operações racionais: a análise, a síntese, a comparação, a generalização e a abstração. Em um primeiro momento, análise e síntese constituem operações centrais ao pensamento, pois integram as demais operações racionais. Assim, enquanto a análise volta-se à desagregação do todo captado em partes, possibilitando “não apenas a identificação dos elementos constituintes e atributos, mas, sobretudo, a *descoberta das conexões que os unem*” (Martins, 2013, p. 197), a síntese refere-se à unificação dessas desagregações realizadas, em busca da construção de uma unidade.

Por outro lado, a comparação permite a descoberta das semelhanças e diferenças entre os fenômenos estudados, possibilitando, assim, sua *classificação*. Com relação à generalização, Martins (2013, p. 199) aponta que é:

a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo, quais são seus aspectos comuns essenciais [...] Por meio dessa operação, na qual análise, síntese e comparação têm participação imprescindível, se coloca a descoberta das regularidades presentes na realidade, viabilizando o acesso às suas conexões internas, às suas determinações essenciais. [...] A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral e não uma simplificação do pensamento na captação do real.

À vista disso, a generalização mostra-se fundamental para a apreensão das relações mais *gerais e essenciais* entre os fenômenos. Os estudos de Davidov (2021c) apontam a

importância da atividade de estudo promover a formação de *novas estruturas de generalização* na criança, de maneira a superar uma forma imediata de pensamento em direção ao desenvolvimento de uma maneira intencional de compreensão da realidade, mediada por conceitos.

Segundo Davidov (2021c, p. 170, grifos nossos), a generalização empírica baseia-se “na *observação e comparação* das propriedades externas dos objetos”, ou seja, compreende uma primeira aproximação factual da realidade, apreendendo seus aspectos mais diretos e imediatos. Esse tipo de generalização subsidia o desenvolvimento do pensamento empírico, que se relaciona com “um nível de transmissão de conhecimentos, no qual, nas crianças, se formam somente *modos particulares e isolados de soluções de tarefas práticas concretas*” (Davidov; Márkova, 2021, p. 201, grifos nossos).

Segundo Oliveira (2023, p. 32), o pensamento empírico é “elaborado a partir da comparação, isolamento e classificação das propriedades comuns aparentes dos objetos. Nesse tipo de pensamento há a ocorrência de um tipo de generalização formal, abstrato e classificador das propriedades externas dos objetos”. Assim, o pensamento empírico permite o estabelecimento de relações diretas e imediatas com a realidade, caminhando do particular ao geral. Essa qualidade de pensamento mostra-se fundamental ao longo da produção histórica de conhecimentos científicos, pois permitiu ao ser humano uma maneira intencional e sistemática de relação com a realidade, requalificando sua forma de compreensão e atuação no mundo.

Contudo, diante da complexificação das relações de produção, o conhecimento empírico se tornou insuficiente para a compreensão da realidade, pois a apreensão das relações diretas e imediatas entre os fenômenos é incapaz de proporcionar a compreensão dos múltiplos determinantes da vida social. Considerando a burguesia em seu período decadente e contrarrevolucionário, o conhecimento empírico passou a ser cooptado, assumindo caráter ideológico e fetichista na luta de classes, ao fazer com que os fenômenos isolados sejam compreendidos como uma realidade autônoma e descolada de seus vários determinantes. Por essa razão, torna-se necessário o desenvolvimento de uma nova maneira de relação com a realidade a partir de novas estruturas de generalização.

Nessa direção, a generalização teórica “consiste na ação e na análise objetiva de transformação com o conseqüente estabelecimento das *conexões fundamentais do objeto com a forma genética inicial dele* (universal)” (Davidov, 2021c, p. 221, grifos nossos) e, sob essa base, desenvolve-se uma estrutura de pensamento qualitativamente distinta:

O pensamento teórico surge quando, desde o início do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes), a criança vê a necessidade de estabelecer um *modo generalizado de orientação* numa determinada área do conhecimento e construir um modo generalizado de resolução de uma vasta gama de problemas. (Davidov; Márkova, 2021, p. 201, grifos nossos)

À vista disso, o pensamento teórico dirige-se do ocasional ao intencional, caminhando de uma forma imediata de compreensão dos fenômenos ao entendimento *concreto* do real, isto é, apreendido em suas múltiplas determinações. Ao estabelecer as relações necessárias entre a apresentação atual do fenômeno e o contexto de sua origem, torna-se possível compreender os fenômenos a partir de seu movimento, contradição e totalidade, superando uma concepção estática e a-histórica de sociedade e natureza.

O pensamento teórico possibilita ao ser humano a compreensão do que a realidade foi e se tornou, mas também revela suas diversas tendências de movimento futuro, evidenciando o papel do ser humano como artífice de nossa história coletiva. Conforme apontamos anteriormente, as transformações no pensamento incidem sobre a totalidade do psiquismo humano, tensionando, também, a requalificação de sua unidade afetiva. Conforme aponta Martins (2013, p. 244), a unidade afetivo-cognitiva “que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como ‘conteúdos puros’”.

À vista disso, ao defendermos a formação do pensamento teórico como principal neoformação da atividade de estudo, não advogamos a mera acumulação quantitativa de conhecimentos anacrônicos, meramente abstrativos e distantes da prática social dos estudantes, como apontam muitas críticas dirigidas à pedagogia histórico-crítica. Defendemos a necessidade de apropriação de conhecimentos capazes de tornar a realidade *inteligível* à criança, isto é, conhecimentos capazes de mostrar o mundo a partir da totalidade da sua prática social global e não apenas da somatória de fragmentos ocasionais e desagregados.

Com isso, acreditamos que a forma como entendemos a realidade objetiva não é desimportante quando consideramos a relação *afetiva* que estabelecemos com ela. Apontamos, no capítulo anterior, que “todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade” (Martins, 2013, p. 69). Assim, não há como pensar a dimensão afetiva do psiquismo humano descolada de sua unidade cognitiva, sendo a recíproca, também verdadeira. Ao entender o que a realidade é e o que pode vir a ser, o sujeito constrói, gradativamente, condições para

compreender quem é e o que pode se tornar no conjunto das relações sociais nesse tempo histórico.

Nessa direção, Martins e Carvalho (2017) apontam o *conceito como unidade mínima de análise entre pensamento e emoção*, sendo a esteira da unidade afetivo-cognitiva da atividade humana. Tendo em vista seu caráter sintético e geral, os conceitos são capazes de tensionar uma nova forma de relação entre afeto e intelecto, devido à especificidade dos conteúdos que veiculam. Nesse movimento, a partir da compreensão da realidade a partir de seu movimento, contradição e totalidade, há a possibilidade de uma nova forma do sujeito se relacionar afetivamente com sua atividade no mundo.

Por esse motivo, em um contexto marcado pela urgência da formação de um novo mundo, uma nova sociedade e um novo ser humano, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin defendeu a necessidade de formação de um pensamento teórico capaz de requalificar o desenvolvimento da criança e, futuramente, torná-la um adulto responsável pela construção coletiva da história humana. Tendo isso em vista, Martins (2013, p. 225) aponta:

o desenvolvimento desse tipo de pensamento não se identifica com um suposto “acúmulo de informações científicas”, outrossim, com o desenvolvimento da “capacidade de pensar abstratamente”, sem a qual o questionamento da realidade e a elaboração de quaisquer projetos na direção da concretização de algo que ainda não exista, torna-se, na melhor das hipóteses, muito difícil.

Nessa direção, Oliveira (2023) elabora uma síntese acerca das principais características dessas formas de movimento do pensamento:

O pensamento empírico, portanto, é uma das possíveis formas de reflexo da realidade, um tipo de representação que retido à aparência empírica da realidade, ao aspecto aparente das coisas, à imediatez empírica, opera sob a égide da lógica formal. Por outro lado, o pensamento teórico, compreendido na perspectiva do materialismo histórico-dialético, decorre da apreensão do sistema de relações internas de um dado objeto e entre objetos, a partir da generalização de sua forma universal, a partir da explicitação de seu movimento e de sua processualidade histórica. Sendo entendido como uma modalidade peculiar de pensamento, visa compreender a essência dos fenômenos, que embora se expresse também na aparência, não se reduz a ela (Oliveira, 2023, p. 33).

O desenvolvimento de uma forma teórica de compreender a realidade é fundamental nesse momento histórico, ao possibilitar a superação de uma apreensão imediata da cotidianidade alienada no capitalismo. Defendemos, com isso que a apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mostra-se fundamental nesse processo, pois a partir da relação entre conteúdo e forma, estes são capazes de tensionar o desenvolvimento do psiquismo infantil, promovendo um conjunto de transformações determinantes para a formação de sua personalidade. A partir da incorporação desses conhecimentos, os estudantes

passam a ter condições de estabelecer relações mais conscientes com a realidade e consigo mesmo, podendo atuar no mundo de maneira distinta e requalificada. Nessa direção, Davidov (2021, p. 169) aponta que “a relação teórica com a realidade e com os modos de orientação correspondentes à essa relação, constituem a necessidade específica e o motivo da Atividade de Estudo da criança”.

Diante da complexidade desse processo, as ações que visem à formação do pensamento teórico-conceitual devem ser desenvolvidas, de maneira sistemática e intencional, ao longo de toda a escolarização da criança, atingindo seus máximos níveis de desenvolvimento apenas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. É somente no período em que outra atividade torna-se guia do desenvolvimento que o pensamento conceitual pode consolidar-se como produto do ensino, inaugurando uma nova forma de atuar na realidade a partir da consolidação *de novos modos de ação*. Por essa razão, o pensamento conceitual é responsável por profundas transformações na formação da personalidade e na concepção de mundo do adolescente.

Davidov (2021) aponta o percurso necessário para que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico ao decorrer de sua atividade:

Na Atividade de Estudo, os alunos reproduzem o processo real pelo qual os homens criaram os conceitos, as imagens, os valores e as normas sociais. Portanto, a aprendizagem das disciplinas deve ser estruturada de maneira que “*de forma concisa e resumida, reproduza processo histórico real de produção e desenvolvimento dos [...] conhecimentos*”. (Davidov, 2021c, p. 213)

Nesse trecho, o autor explicita que o ensino dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos devem percorrer um determinado caminho para a formação do pensamento teórico-conceitual. Diferentemente de uma exposição pronta e acabada dos conceitos, o autor aponta a importância dos professores levarem seus estudantes a percorrerem um *mini ciclo de ascensão do abstrato ao concreto como unidade entre lógico e histórico*. Mas o que isso significa? Porto (2018, p. 20) nos ajuda a compreender essa relação:

Para a filosofia materialista histórico-dialética a unidade entre o lógico e histórico representa o sistema de relações que explica um dado objeto ou fenômeno, que explicita sua gênese, estrutura e funcionamento. A análise histórica revela o movimento de gênese e desenvolvimento do objeto e assim, a análise lógica, enriquecida pela análise histórica, permite a explicitação dos traços essenciais do objeto que são fruto de seu desenvolvimento histórico anterior. Segundo Kopnin (1978) a unidade entre o lógico e o histórico é premissa necessária para a compreensão do processo de movimento do pensamento, tanto no desenvolvimento individual, quanto na história do pensamento humano.

De acordo com os autores supracitados, a unidade entre o movimento lógico e histórico da reprodução dos conceitos é responsável por uma nova relação dos estudantes

com o conhecimento. Por meio desse percurso, os alunos são apresentados às necessidades que tensionam o desenvolvimento *histórico* de determinadas formas de compreensão sobre a realidade, entendendo que os conhecimentos teóricos surgem como resposta a necessidades coletivas produzidas pelas relações humanas. No entanto, como o movimento histórico de produção dos conceitos tende a ser extenso, marcado por uma série de rupturas e continuidades, torna-se necessário destacar os processos mais importantes nesse movimento, isto é, os aspectos *lógicos* de sua construção. Por esse motivo, a unidade entre o lógico e o histórico é capaz de resgatar os aspectos mais essenciais no contexto de produção e desenvolvimento dos conceitos ensinados, possibilitando novas formas de relação dos estudantes com os conhecimentos humanos.

À guisa de síntese, defendemos que os conteúdos teóricos são capazes de promover as transformações mais significativas no psiquismo infantil, porque, nesse momento histórico, a complexificação da vida social tornou o conhecimento empírico sobre a realidade insuficiente para a sua verdadeira apreensão. Nesse movimento, tornou-se necessário o desenvolvimento de uma forma de conhecimento capaz de desvelar a essência dos fenômenos da realidade, apreendendo-os em seu movimento, contradição e totalidade, possibilitando o desenvolvimento de uma forma teórico-conceitual de compreensão do mundo. Por meio da formação dessa nova qualidade de pensamento, a imagem subjetiva da realidade objetiva pôde tornar-se mais fidedigna e complexa, possibilitando o desenvolvimento de uma nova postura perante a realidade, que busca apreendê-la para poder transformá-la, construindo, assim, uma práxis.

Essa forma de pensamento não se forma de maneira natural e espontânea, podendo se desenvolver apenas a partir de atividades que requeiram sua formação. Assim, de acordo com os estudos de Vigotski e Davidov, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos são capazes de tensionar a relação do sujeito com a realidade, formando novas estruturas de generalização de caráter abstrato e teórico. Esses conhecimentos subsidiam a formação das ações e operações mentais que se encontram na base da sistematização desses conhecimentos e, por esse motivo, superam as transformações promovidas pelo pensamento empírico. Os conteúdos teóricos são responsáveis, então, pela promoção das transformações mais determinantes no psiquismo e personalidades, corroborando para a formação de uma futura concepção de mundo materialista histórico e dialética. Essa defesa corrobora com as ideias apresentadas no primeiro capítulo, no qual apontamos como a qualidade dos signos apropriados mostra-se variável interveniente na promoção do desenvolvimento psíquico, apoiados nas elaborações de Martins (2013).

Tendo isso em vista, a atividade de estudo tem por objetivo a formação de uma *nova forma de se relacionar com a realidade*, por meio da compreensão de sua inteligibilidade e transformação. Com isso, destacamos que a formação do pensamento teórico-conceitual está muito longe da defesa de uma perspectiva intelectualista de desenvolvimento das crianças e adolescentes, na qual a apropriação dos conhecimentos escolares seria capaz de promover transformações cognitivas no estudantes, tal como uma atividade mecânica em si mesma, descolada dos valores veiculados pelos conteúdos humanos, como se eles não fossem resultado do processo de desenvolvimento das condições objetivas da prática social concreta.

O desenvolvimento do estudo tem como horizonte a transformação do estudante *em sujeito de sua atividade*, tornando-se capaz de dirigir o estudo de maneira autônoma a partir de suas necessidades e motivos. A formação de uma nova imagem subjetiva da realidade objetiva mediada por conceitos científicos, artísticos e filosóficos é capaz de requalificar a forma de atuação do estudante sobre a realidade, afirmando sua postura ativa na construção de sua própria vida e, principalmente, da história humana construída coletivamente.

Defendemos, com isso, o horizonte ético-político da atividade de estudo que busca a formação de seres humanos necessários ao momento histórico que vivemos, capazes de transformar ativamente a realidade direcionada a fins coletivos e humanizadores. Assim, conforme aponta Asbahr (2020b, p. 86),

a apropriação de conhecimentos teóricos não pode ser um fim em si mesma, mas mediação para que os sujeitos, ao saírem dos limites do conhecimento cotidiano, possam compreender a realidade como totalidade (o que abarca suas contradições e historicidade), e, ao entendê-la, possam construir as condições para a emancipação humana da sociedade do capital.

Diferentemente das pedagogias do “aprender a aprender”, que buscam a formação de sujeitos resignados ao capital, adaptando-os ao mercado de trabalho, a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, defendemos que *atividade de estudo deve ter como horizonte a formação para o trabalho* em sua acepção marxiana, isto é, enquanto atividade vital humana responsável pelo intercâmbio entre ser humano e natureza. Assim, a compreensão da realidade em sua inteligibilidade é condição inegociável para uma relação mais humana e desenvolvendo com a realidade, permitindo a construção de novos capítulos à história humana.

Isso posto, é a partir do desvelamento do conteúdo da atividade e de seu horizonte ético-político que os autores têm condições de versar sobre a *estrutura da atividade de estudo*. Assim, segundo Davidov (2021c), essa atividade estrutura-se a partir das *tarefas de*

estudo, das ações de estudo, de controle e de avaliação, das necessidades, dos motivos e das operações.

Segundo o autor, as tarefas de estudo configuram a unidade de análise (célula) dessa atividade, sendo o mais importante componente para o desenvolvimento da atividade de estudo. Isso deve-se ao fato de as tarefas assegurarem que os conteúdos teóricos sejam assimilados/apropriados pela criança de maneira ativa e interativa, superando um mero exercício de memorização ou de assimilação de certas particularidades isoladas, pragmáticas e mecânicas dos conceitos.

Davidov (2021d) define as tarefas de estudo como “a união do objetivo com a ação e das condições para seu alcance”, defendendo que será por meio de um sistema complexo de tarefas, elaboradas e dirigidas pelos professores e professoras, que as crianças poderão apropriar-se de modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos. Nessa direção, as tarefas de estudo materializam a atividade de estudo na escola, sendo organizadas pelos professores no intuito de promover as transformações mais importantes ao psiquismo infantil.

Elkonin (2021a) observa a necessidade de diferenciar as tarefas de estudo de outras tarefas realizadas no interior da escola. Em contraponto às tarefas práticas, em que o objetivo é modificar o objeto em que se atua, “durante a resolução da tarefa de estudo, o aluno também modifica o objeto, mas o resultado da modificação é a *alteração do próprio sujeito da ação*. Considera-se a tarefa resolvida quando causou as alterações previstas no sujeito” (Elkonin, 2021c, p. 151, grifos nossos). Assim, as tarefas de estudo *visam à transformação do próprio estudante*, apesar de promover transformações no objeto em que a criança atua, mas apenas como um subproduto da atividade.

Por esse motivo, o autor define o estudo enquanto *atividade de autotransformação*, “cujo produto é as alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução.” (Elkonin, 2021d, p. 160). No entanto, caracterizar o estudo enquanto atividade de autotransformação não significa defender que a criança realizará essa atividade sozinha, pois, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a condução intencional e sistemática de seus professores mostra-se imprescindível para que essa atividade se consolide como guia do desenvolvimento infantil. Isso aponta, então, para o *caráter coletivo* da atividade de estudo.

Segundo Fantin (2025), a dimensão coletiva da atividade de estudo é apontada pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin como elemento fundamental para seu desenvolvimento. Durante um extenso processo de escolarização, a atividade da criança pode ser formada a

partir da mediação de relações diretas (com professores, companheiros de sala e outros agentes educacionais) e indireta (com livros e conteúdos historicamente objetivados pelas relações sociais) com outros seres humanos. Isso posto, para que o estudo torne-se uma atividade individual de cada estudante, precisa, primeiramente, formar-se enquanto atividade necessariamente coletiva.

Assim, as tarefas de estudo ocupam lugar de centralidade no desenvolvimento da atividade de estudo pois possibilitam uma forma generalizada de relação com os conteúdos a serem apropriados pela criança. Davidov e Márkova (2021) apontam a relevância das tarefas de estudo para a promoção do desenvolvimento omnilateral da criança em idade escolar, permitindo a superação de uma concepção intelectualista de apropriação de conhecimentos ao compreender sua importância para reestruturação do psiquismo infantil e, posteriormente, para a formação de sua personalidade.

O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem mesmo o domínio daqueles modos generalizados de ação ou as transformações que o aluno realiza no decorrer desse processo de assimilação, mas consiste, em primeiro lugar, nas mudanças, reestruturações e enriquecimento da própria criança. Adotar tal modelo da Atividade de Estudo, com base na tarefa de estudo, abre caminho para a análise da atividade do sujeito no processo de aprendizagem. *Isso nos permite dar um passo definitivo para superar o intelectualismo na compreensão desse processo.* (Davidov; Márkova, 2021, p. 197).

Segundo Davidov (2021), as tarefas de estudo devem desencadear um conjunto de operações mentais, como análise, reflexão e planejamento, fazendo com que os estudantes percorram um mini ciclo de ascensão do abstrato ao concreto, ao qual nos referimos anteriormente. As tarefas organizadas pelos professores permitem que a aprendizagem dos estudantes se movimente do geral ao particular, tensionando o desenvolvimento de uma forma de pensamento pautada em generalizações teóricas. Por isso, a solução das tarefas de estudo mostra-se importante não somente para um caso em específico, mas para todos os casos do mesmo tipo, pois busca o desvelamento das relações mais essenciais e gerais dos conceitos.

Nessa direção, segundo Oliveira (2023), as tarefas de estudo devem levar os estudantes a conhecerem os problemas que a humanidade enfrentou quando determinados conhecimentos tornaram-se necessários para o desenvolvimento histórico, estabelecendo uma relação entre o desenvolvimento lógico e histórico dos conceitos. Sua organização, portanto, busca superar a apresentação dos conceitos como algo pronto, finalizado e estático aos alunos, buscando formar na criança a ideia de que os conhecimentos científicos, artísticos e

filosóficos surgem enquanto produto de necessidades históricas da humanidade, a partir da apresentação do caráter problemático do conhecimento²².

Partindo da premissa de que a atividade só pode se formar a partir de ações que a requeiram, Elkonin (2021a) e Davidov (2021c) apontam que as tarefas de estudo são compostas por um conjunto de ações de estudo, de controle e de avaliação. As ações de estudo referem-se às ações em que os alunos “assimilam o modo objetivo de ação” (Elkonin, 2021c, p. 152), isto é, referem-se ao momento em que os estudantes se apropriam dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e de seus fundamentos, desenvolvendo as ações e operações mentais que lhes conferem base.

Ao organizarem o ensino a partir das tarefas de estudo, os professores sequenciam um conjunto de ações e operações que precisam ser desenvolvidas pelos alunos para que possam apropriar-se dos conteúdos socializados em sala de aula, assimilando determinados modos de ação com os conceitos (Elkonin, 2021b). Isso evidencia, novamente, como as tarefas de estudo constituem importantes elementos voltados à organização e elaboração dos planejamentos de ensino, conferindo materialidade às transformações almejadas pela atividade de estudo ao possibilitarem sua concretização.

Contudo, as ações de estudo não são suficientes para o desenvolvimento dessa atividade em sua integralidade, demandando, também, ações de controle e de avaliação. Elkonin define o ato de controle como a “comparação entre a visão prévia da atividade reproduzida pela criança e seu resultado com o modelo” (Elkonin, 2021, p. 153). Assim, as ações de controle referem-se ao processo de *comparação* das ações realizadas pelo estudante, durante o processo, com o resultado esperado para a tarefa.

Segundo Oliveira (2023, p. 153), “o controle tem, assim, algumas características comuns àquilo que temos chamado de correção. No entanto, não se trata de uma simples verificação dos resultados, como muitas vezes a correção acontece, mas de uma verificação dos processos, dos modos de ação”. Nessa direção, as ações de controle são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia com relação ao estudo, pois permitem ao estudante níveis mais complexos de reflexão acerca de seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, a partir das ações de avaliação “a criança identifica se a tarefa realmente foi resolvida, se assimilou o modo de ação de maneira que permita aplicá-lo durante a resolução de outras tarefas” (Elkonin, 2021c, p. 154-155). A avaliação consiste, portanto, na última etapa da realização das tarefas de estudo e seu principal objetivo é

²²O caráter problemático do conhecimento será apresentado de maneira mais aprofundada no próximo capítulo.

determinar se o estudante conseguiu se apropriar do modo generalizado de ação com os conceitos, sendo fundamental para a continuidade do processo de estudo (Oliveira, 2023).

As ações de controle e avaliação mostram-se fundamentais tendo em vista a importância do desenvolvimento da reflexão autônoma para desenvolvimento da atividade de estudo. Corroboram, nessa direção, para a gradativa *autonomia* da criança com relação ao seu próprio estudo, subsidiando condições para que a criança torne-se capaz, futuramente, de firmar-se como *sujeito de sua atividade* (Elkonin, 2021a), dirigindo o estudo às suas necessidades e aos motivos de sua atividade, que se tornaram cada vez mais complexos, ao considerarmos o desenvolvimento de uma nova qualidade de pensamento nesse processo.

Apresentamos, até o momento, o conteúdo da atividade de estudo e seu horizonte ético-político, defendendo que a estrutura dessa atividade é elaborada pelos autores soviéticos tendo em vista as transformações almejadas ao psiquismo e personalidade dos estudantes. Nessa direção, Davidov e Márkova (2021, p. 195) faz uma pontuação importante com relação à dimensão *afetiva* do desenvolvimento dessa atividade:

o desenvolvimento psíquico *não deve deduzir-se diretamente da lógica da atividade de estudo*. Durante sua formação há que revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de inclusão na prática social (grifos nosso)

Nesse trecho, o autor defende a necessidade de levar em consideração a maneira como a atividade *afeta* os estudantes, uma vez que só agimos no mundo se somos afetados por eles. Aponta, assim, para a unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano, defendendo que não é possível deduzir diretamente a lógica da atividade de estudo sem considerar também suas implicações subjetivas aos estudantes, isto é, como se envolvem com o desenvolvimento dessa atividade. A necessidade de compreender a relação entre afeto e cognição na atividade nos aponta, então, a importância de considerarmos suas necessidades, motivos e sentidos. Tendo em vista a centralidade desses conceitos para nossa pesquisa, dedicamos o próximo tópico para esmiuçar essas relações.

3.2.1 A formação de motivos educativo-cognitivos para a atividade de estudo e a requalificação do psiquismo infantil

Ao longo do capítulo, apresentamos o movimento histórico de produção de pesquisas acerca da atividade de estudo e o desenvolvimento ontogenético dessa atividade, apontando sua gênese, estrutura, movimento e principais neoformações. Com isso, defendemos a apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos como elemento basilar para a

formação de uma nova imagem subjetiva da realidade objetiva, capaz de requalificar a unidade afetivo-cognitiva da criança. Apoiados em Davidov e Márkova (2021), apontamos a impossibilidade de compreender a formação do estudo descolado das relações afetivas que a criança estabelece com essa atividade, apontando a importância da compreensão da formação de motivos para o estudo nesse processo.

Conforme discurremos anteriormente, os motivos para a atividade formam-se a partir do encontro de necessidades com objetos materiais ou ideais capazes de satisfazê-las. Nesse processo, os motivos consolidam-se como instância orientadora da atividade, conferindo-lhe *intencionalidade*. As elaborações acerca do estudo apontam a importância da formação de motivos para o desenvolvimento e complexificação dessa atividade. Assim, tanto os autores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin como pesquisadores brasileiros acerca do tema como Asbahr (2011), Marino Filho (2011) e Oliveira (2023), possuem consenso de que a atividade de estudo não pode concretizar-se sem motivos que a dirijam e orientem.

Apesar disso, a questão dos motivos como *elemento estrutural* para o desenvolvimento dessa atividade foi pouco desenvolvida nas elaborações soviéticas acerca da atividade de estudo. Por isso, em consonância com Oliveira (2023), consideramos que as elaborações de Leontiev (2021) acerca da Teoria da Atividade fornecem subsídios para a compreensão da formação de motivos para o estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diferentemente de concepções idealistas e subjetivistas, como o ideal da *força de vontade* apresentado no capítulo anterior, defendemos, a partir do materialismo histórico-dialético, que os motivos para a atividade de estudo são *produzidos* a partir das relações entre professores, colegas de turma e estudantes. Por essa razão, só podem formar-se e complexificar-se no interior da própria atividade, *a partir de ações intencionais e sistemáticas que requeiram seu desenvolvimento*. Apontamos, então, que os motivos vinculados propriamente ao estudo e aos conhecimentos não estão presentes no momento do ingresso da criança na escola de ensino fundamental, mas figuram como *produto* da educação escolar.

Com relação ao desenvolvimento desses motivos, Asbahr (2020, p. 175) aponta que o “processo de transformação dos motivos conduz ao surgimento de uma nova relação entre afeto e intelecto”. Assim, ao ingressar na escola de ensino fundamental, os estudantes são inicialmente mobilizados por motivos afetivos (vinculados à relação com os professores e colegas), mas ao decorrer do processo de escolarização, por meio das ações de ensino intencionalmente organizadas, *criam-se condições para o desenvolvimento de motivos*

relacionados à aprendizagem escolar, apontados pela autora como “motivos hierarquicamente superiores” (Asbahr, 2020, p. 174).

Por meio dessa transformação de motivos, o estudante passa a ter condições de desenvolver uma *relação mais consciente com sua atividade*. Apoiada em Leontiev (2021), a autora defende que os conteúdos a serem apropriados pelos estudantes devem ocupar um *lugar estrutural na atividade* do sujeito e constituírem o objeto para qual suas ações se dirigem. Por essa razão, os motivos para a atividade de estudo mostram-se tão caros ao seu desenvolvimento, uma vez que fornecem condições para uma relação ativa com os conteúdos escolares, possibilitando sua conscientização.

Nessa direção, a autora aponta que a criança começa a estabelecer uma *hierarquia* entre os diferentes motivos que orientam sua atividade, controlando seu comportamento a partir de novas mediações. Por essa razão, tendo consciência sobre os motivos que dirigem suas ações, os alunos passam a ter condições de formar um *sentido pessoal* para sua atividade, pois “a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito” (Asbahr, 2011, p. 97).

Segundo Leontiev (2021), o sentido pessoal diz respeito à parcialidade da consciência humana e desponta como categoria imprescindível para sua explicação, pois articula dialeticamente a unidade material, histórica e social da consciência, sem desconsiderar a individualidade do psiquismo humano e sua mediação afetiva. Assim, o autor postula que o sentido é criado na relação entre os motivos da atividade e as finalidades das ações, sendo responsável pela orientação consciente da atividade em coerência com os afetos despertados no sujeito.

Nessa direção, Asbahr (2011, p. 97, grifos nossos) defende que “para que a aprendizagem seja consciente, o sujeito, no nosso caso a criança, *necessita saber por que precisa estudar*”. A autora defende, assim, que a aprendizagem dos conteúdos socializados na escola demanda que a criança atribua um *sentido pessoal* para sua atividade:

A aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, tem um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações. Quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva (Asbahr, 2011, p. 98-99).

A partir disso, é possível notar a centralidade do sentido pessoal em suas análises, uma vez que a autora defende a tese de que “para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um *sentido pessoal correspondente aos motivos e*

aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano” (Asbahr, 2011, p. 20, grifos nossos). Assim, a autora alega que os conteúdos escolares só poderão ser apropriados pelos estudantes se apresentarem um sentido pessoal para sua atividade.

Ao realizar essa defesa, consideramos a autora busca superar uma perspectiva intelectualista da apropriação dos conhecimentos escolares pelos estudantes, apontando a importância das relações afetivas para que o estudo se concretize como atividade guia da criança em idade escolar. Por essa razão, destacamos que tanto as elaborações da autora como as de Marino Filho (2011), apresentam contribuições muito significativas no campo das pesquisas brasileiras, superando a lógica criticada por Davidov e Márkova (2021) de que não é possível compreender a formação dessa atividade apenas pela transposição direta de sua estrutura. Ambas as pesquisas voltam-se, assim, para a compreensão de *como os estudantes se relacionam com sua atividade e quais suas implicações afetivas*.

No entanto, ao considerar o estudo como uma atividade humana complexa que tem início com o ingresso da criança na escola de ensino fundamental aos seis anos e pode atingir suas máximas possibilidades apenas durante a adolescência, precisamos questionar a possibilidade de estudantes que acabaram de ingressar no ensino fundamental terem tamanha consciência dos motivos de sua atividade e dos sentidos do estudo para engajarem-se nele.

Segundo Leontiev (2021), a consciência dos motivos é um produto tardio do desenvolvimento da atividade, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Geneticamente, o ponto de partida para a atividade é a não coincidência entre motivos e objetivos. Ao contrário a coincidência entre eles é um fenômeno secundário, resultado seja do fato de o objetivo adquirir uma força estimulante independente, seja da tomada de consciência dos motivos, que os converte em motivos-objetivos. A diferença dos objetivos, o sujeito não toma consciência realmente dos motivos: quando executamos determinadas ações, não nos damos conta dos motivos que as estimulam. Com efeito, temos dificuldade de citar a motivação, mas ela nem sempre contém uma indicação de seus motivos reais (Leontiev, 2021, p. 219, grifos nossos).

Ao apontar a consciência acerca dos motivos que orientam a atividade como produto secundário, o autor não busca defender a ideia de que a criança não tem consciência de nenhum aspecto que dirige sua atividade. Os estudos acerca do desenvolvimento do psiquismo infantil (Vigotski, 2021; Martins, 2013) apontam que o pensamento da criança não é capaz de apreender a *totalidade* das determinações da realidade, isto é, compreendendo-a como síntese de múltiplas determinações. Por essa razão, com relação à consciência de seu próprio comportamento, a criança escolar pequena ainda não tem condições para entender a totalidade dos motivos que dirigem suas ações, tendo, primeiro, consciência sobre as

dimensões mais aparentes e imediatas de sua atividade, isto é, *sobre as finalidades das ações que realiza*.

Conforme apontamos no primeiro capítulo, a atividade objetual é composta por uma cadeia de ações que se orientam a finalidades específicas, tendo em vista os motivos. Nessa direção, Leontiev (2021, p. 126) aponta que “a atividade em geral se realiza por meio de um conjunto de ações subordinadas a objetivos particulares que podem estar separados do objetivo geral”. Com isso, *os objetivos (ou finalidades) das ações constituem o primeiro elemento de que se toma consciência*, antes mesmo da apreensão do motivo (objetivo mais geral) dessa atividade.

Assim, compreendemos que a criança escolar pequena, ao ingressar nos anos iniciais do ensino fundamental, *possui consciência das finalidades imediatas de suas ações*. Amparados em Leontiev (2021), entendemos que, por meio da organização intencional e sistemática das ações de ensino, as quais incidem sobre processos de aprendizagem, gradativamente criam-se condições para a ampliação da compreensão das relações que orientam e direcionam sua atividade, isto é, de seus motivos. A ampliação da consciência das relações entre as finalidades das ações e dos motivos para a atividade infantil mostra-se, por essa razão, como um dos trabalhos fundamentais da educação escolar.

Nesse movimento, consideramos que a lei genética geral do desenvolvimento cultural fornece subsídios para a compreensão da tomada de consciência dos motivos para a atividade de estudo da criança. Segundo Vigotski (apud Martins, 2013, p. 99-100),

“[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento.

Com isso, o autor postula que toda função psíquica especificamente humana tem seu início externamente, determinada pelo conjunto das relações humanas, apontando que tudo o que há de humano em nós precisou primeiro existir no conjunto das relações sociais para, somente depois, poder ser internalizado, tornando-se parte de nossa individualidade. Assim, novamente o autor permitiu à psicologia histórico-cultural dar um salto com relação à

compreensão das bases científicas do desenvolvimento humano, superando concepções inatistas acerca desse processo.

No campo da formação de motivos para a atividade de estudo, entendemos que no movimento de requalificação da consciência da criança, o adulto (no nosso caso, o professor) “empresta” seus motivos para os estudantes, buscando a construção de coerência entre as ações realizadas pelos alunos e as finalidades almejadas. Os motivos, assim, formam-se individualmente a partir da atividade de cada pessoa, mas tomando de empréstimo os motivos de outras pessoas, com uma consciência mais desenvolvida acerca daquelas relações capaz de conferir unidade às ações realizadas de maneira qualitativamente distinta.

O “empréstimo” dos motivos dos professores aos seus estudantes não se trata, contudo, de uma relação direta e autoritária entre professores e estudantes, mas de um processo complexo e multideterminado em que, paulatinamente, as crianças vão adquirindo condições e autonomia para compreender as finalidades de suas ações em uma perspectiva ampliada. Superando concepções hegemônicas em que os motivos formam-se a partir de necessidades internas e imediatas, compreendemos que as necessidades humanas são produzidas a partir da apropriação da cultura socializada nas relações interpessoais. Assim, os diversos motivos para as atividade humanas formam-se, também, a partir dessas relações.

Tendo isso em vista, a consciência dos motivos para a atividade da criança em idade escolar apresenta-se como um *produto* do trabalho educativo de seus professores e professoras. Consequentemente, compreendemos que o sentido pessoal dessa atividade não se apresenta ao início da trajetória escolar, mas desenvolve-se a partir de ações que requeiram seu desenvolvimento, emprestando também os sentidos que adultos atribuem à atividade infantil.

Isso posto, temos concordância com as elaborações de Asbahr (2011), pois defendemos que a formação de um sentido pessoal para a atividade de estudo mostra-se uma importante tarefa da educação escolar, pois possibilita a consolidação do estudo enquanto atividade guia da criança e as máximas transformações em seu psiquismo. No entanto, consideramos que a formação de um sentido pessoal para o estudo *não deve ser condição* para a aprendizagem da criança escolar pequena, uma vez que seu pensamento ainda não apresenta condições de compreender a totalidade das determinações sociais e sua consciência encontra-se dirigida apenas para finalidades mais imediatas de suas ações.

Gostaríamos de explicitar que nossa defesa não significa a adoção de uma perspectiva pedagógica autoritária. Conforme apontamos anteriormente, o presente momento histórico é marcado, hegemonicamente, pela defesa de conhecimentos pragmáticos e diretamente

aplicáveis na prática social. Nesse movimento, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são duramente criticadas ao defenderem a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, pois tais conteúdos seriam desatualizados, anacrônicos e distantes da vida concreta dos estudantes. Assim, essas teorias são constantemente apontadas como autoritárias, pois supostamente desconsideram os interesses e necessidades atuais dos estudantes.

No intuito de refutar essas críticas, consideramos importante resgatar o ideal de *liberdade* defendido por essas teorias. Segundo Duarte (2016, p. 122), a liberdade é “um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e domínio”. A partir do materialismo histórico-dialético, a liberdade é compreendida como um processo determinado pela possibilidade de compreensão da objetividade da realidade. Isso significa que o conhecimento das leis gerais da materialidade da vida é instrumento fundamental para a tomada de posição perante a realidade e o efetivo exercício da liberdade humana, o que nos permite superar perspectivas idealistas acerca desse processo.

Por essa razão, a liberdade e os conhecimentos capazes de tornar a realidade inteligível encontram-se umbilicalmente vinculados. É possível compreender, com isso, que a educação escolar, ao ser a instituição responsável pela socialização dos conteúdos clássicos e objetivos, cumpre papel imprescindível na formação de condições para o exercício da liberdade humana, conforme nos aponta Duarte (2016, p. 126).

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola.

Defendemos, assim, que o exercício da liberdade não pode se efetivar sem o conhecimento verdadeiro da realidade humana e de suas relações. Entendê-la nesse aspecto nos permite superar concepções subjetivistas de liberdade, que a restringem, como aponta o autor, “ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola” (Duarte, 2016, p. 126). Assim, ao criar condições para a efetiva apropriação dos conteúdos escolares, professores e professoras corroboram para a construção das bases da escolha autônoma e da liberdade de seus estudantes.

À vista disso, Saviani (2021) aponta que o trabalho educativo deve pautar-se nas necessidades dos *alunos concretos*:

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. *Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto [...]* Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, *a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes* (Saviani, 2021b, p. 71, grifos nossos).

O autor aponta que, muitas vezes, os alunos expressam seus interesses e necessidades empíricas em sala de aula, que não necessariamente refletem suas necessidades concretas enquanto sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. Ao diferenciar o caráter das necessidades dos estudantes empíricos e dos estudantes concretos, Saviani (2021b) defende, novamente, a importância ético-política da socialização dos conhecimentos clássicos, apontando-os como elemento imprescindível para a inteligibilidade da realidade e a formação de uma concepção de mundo materialista, histórico e dialética que subsidie *novas possibilidades ações no mundo*.

Assim, ao considerar a relação entre a apropriação dos conhecimentos e a liberdade humana, Saviani (2021b) aponta a importância dos *automatismos* na educação escolar como condição para a efetivação da liberdade. Ao referir-se às elaborações do autor, Oliveira (2023, p. 136) explica que “existem mecanismos que precisam ser fixados para que se possa avançar em direção a operações mais complexas. Automatizar significa, portanto, dominar certos instrumentos culturais (relação intersíquica), internalizando-os (relação intrapsíquica)”. Isso posto, *os automatismos constituem condição para uma relação mais autônoma com os conhecimentos escolares*, pois permitem sua transformação em nossa segunda natureza, conforme aponta Duarte (2016, p. 127-128)

Trata-se da dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera alcançar por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição da liberdade, para que ocorra a aquisição das ferramentas mentais sem as quais não é possível o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Essa momentânea restrição da liberdade ocorre, por exemplo, quando o indivíduo, para aprender a tocar um instrumento musical ou para aprender um idioma estrangeiro, precisa dedicar-se à atividade de estudo e exercitação quando seu impulso espontâneo seria, em contraposição, o de descansar ou realizar atividades que lhe trouxessem prazer imediato.

Tendo isso em vista, buscamos refutar as críticas direcionadas principalmente à pedagogia histórico-crítica com relação ao seu suposto caráter autoritário, conteudista e

distante da vida concreta dos estudantes. Para isso, apresentamos, novamente, a importância basilar da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados para a formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva capaz de captar a inteligibilidade da realidade, subsidiando condições para o exercício da liberdade humana.

Pautando-nos nas leis do desenvolvimento psíquico da criança, compreendemos que, ao ingressar na escola de ensino fundamental, o estudante ainda não tem condições psíquicas de compreender a totalidade dos motivos que dirigem sua atividade, pois seu pensamento é capaz de apreender apenas fragmentos da realidade. Por essa razão, os professores não podem pautar a organização do ensino apenas nas necessidades e interesses apresentados imediatamente pelas crianças, uma vez que isso seria insuficiente para a formação de uma nova qualidade de pensamento subsidiado por generalizações teóricas. Devem superar, assim, as necessidades do aluno empírico, conforme nos apontou Saviani (2021b), em direção à formação de uma nova maneira de compreensão e atuação na realidade, *a partir das necessidades concretas de seus estudantes*.

Nesse processo, reiteramos a importância da apropriação dos signos culturais para a formação de novas necessidades humanas, de maneira a requalificar a concepção sobre si e sobre a realidade, conforme aponta Duarte (2016, p. 128):

Outro aspecto que ainda está por ser mais profundamente explorado pela teorização pedagógica é o das relações entre os conhecimentos adquiridos pela educação escolar e o processo de *ultrapassagem, pela consciência, dos limites que a cotidianidade lhe impõe*. Esse tema também pode ser formulado de outra maneira: os conhecimentos produzidos pela humanidade, por sintetizarem a experiência social, transformam atividade social acumulada em atividade individual, *ampliando o leque de formas possíveis de relação entre a consciência individual e a prática social em sua totalidade*. Trata-se, aqui, da dialética entre conhecimento da realidade externa e autoconhecimento (grifos nossos)

À vista disso, compreendemos que a formação de motivos para a atividade de estudo não pode estar condicionada somente às necessidades imediatas apresentadas pelos estudantes ao ingressarem na escola de ensino fundamental, pois esses interesses podem não refletir suas necessidades concretas relacionadas à posição que ocupam na luta de classes.

Ao longo dessa dissertação, apontamos como as necessidades humanas surgem a partir da apropriação de signos culturais historicamente objetivados pelo conjunto das relações sociais e, por essa razão, não se formam de maneira natural e espontânea, isto é, não seguem o mesmo curso de formação das necessidades biológicas. Superando concepções ideológicas e subjetivistas acerca desse processo, como o ideal da *força de vontade*, compreendemos que as necessidades humanas podem se desenvolver a depender das condições que cada ser humano tem de acessar as produções culturais objetivadas pelo

conjunto das relações sociais. Nessa direção, ao considerarmos que os motivos para a atividade são gestados a partir do desenvolvimento das necessidades, deduzimos que a apropriação desses conteúdos também mostra-se importante para a formação de motivos mais complexos e conscientes para as atividades humanas, dentre elas, a atividade de estudo.

Amparados pela psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, defendemos que a *qualidade* desses conteúdos é variável interveniente na promoção do desenvolvimento e das transformações psíquicas almejadas. Assim, reiteramos que a apropriação dos conteúdos clássicos e objetivos, conforme explicamos no capítulo anterior, é capaz de proporcionar uma série de transformações no psiquismo infantil, incidindo sobre a formação da personalidade e a futura concepção de mundo dos estudantes.

Pautados nos estudos de Vigotski acerca do psiquismo enquanto sistema interfuncional, entendemos que a internalização desses conhecimentos não provoca mudanças em funções isoladas, mas transforma todo o sistema psíquico, requalificando a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. À vista disso, consideramos os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ao apontarem o que a realidade é e pode vir a ser, são capazes de tensionar o desenvolvimento de uma nova forma de entender a realidade objetiva e, conseqüentemente, transformam a maneira como o sujeito vincula-se afetivamente à realidade. Reiteramos, com isso, a defesa de Martins e Carvalho (2017) ao apontarem o conceito como unidade mínima de análise entre emoção e pensamento, capaz de suscitar uma nova relação entre afeto e intelecto, devido aos conteúdos que veiculam.

Um olhar mais detido à essa questão nos faz perceber que a relação entre a apropriação de novos signos culturais capazes de transformar a forma de pensamento, conseqüentemente, a maneira como o sujeito se relaciona afetivamente com a realidade não é novidade. Na psicoterapia de orientação histórico-cultural, por exemplo, psicólogo e pessoa atendida trabalham, conjuntamente, para estabelecer novos sentidos e significados às vivências, capazes de transformar a maneira como o sujeito se vincula afetivamente às atividades. Nessa direção, nosso argumento busca superar por incorporação essa questão, ao apontar que certos conteúdos - clássicos e objetivos - são capazes de tensionar novas e mais complexas formas de relação entre cognição e afeto.

À vista disso, com relação à formação de motivos para a atividade de estudo, consideramos que a apropriação dos conteúdos escolares mostra-se *condição* para o desenvolvimento de motivos capazes de tensionar uma nova forma de relação do estudante com os conhecimentos objetivos. Nessa direção, Elkonin (2021d) explicita a formação de motivos para a atividade de estudo como elemento basilar para a *consolidação das*

transformações mais essenciais no psiquismo infantil a partir da formação de modos generalizados de ação com os conceitos:

A Atividade de Estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos. Consequentemente, essa atividade deve ter uma motivação adequada. O motivo pode servir como necessidade para adquirir um modo generalizado de ação ou motivo de autodesenvolvimento. O sucesso da formação desses motivos serve como fonte para a motivação mais geral de atividades socialmente importantes. Apenas dessa forma, os motivos gerais são completados com o conteúdo diretamente relacionado com a atividade exercida pelo aluno (Elkonin, 2021d, p. 160).

De acordo com o autor, os motivos para a atividade possibilitam a *efetivação* da formação dos modos generalizados de ação com os conceitos, mostrando-se imprescindível para o desenvolvimento da atividade de estudo em suas máximas possibilidades. Contudo, segundo o autor, nem todos os motivos são capazes de proporcionar transformações tão determinantes no psiquismo infantil. Por essa razão, Elkonin (2021d) é contundente em sua defesa de que a complexificação da atividade de estudo exige a formação de um *tipo específico de motivo* relacionados propriamente à assimilação desses modos generalizados de ação com conceitos: *os educativo-cognitivos*.

Conforme apontamos no capítulo anterior, os motivos educativo-cognitivos (ou cognitivos de estudo) diferem-se dos demais motivos por apresentarem uma *relação específica* com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nas palavras de Elkonin (2021d, p. 160), seu foco consiste na “assimilação do modo generalizado de ação *e não apenas na aquisição de informação*”. Dessa maneira, esses motivos não encontram-se vinculados apenas à curiosidade por determinadas disciplinas, conteúdos escolares ou interesses da criança, mas possibilita a formação de uma nova qualidade de pensamento da criança, subsidiando as bases para a formação dos sistemas teórico-conceituais e para a futura concepção de mundo dos estudantes.

Assim, os motivos educativo-cognitivos apresentam-se como produto e processo da educação escolar. São *produtos*, pois apenas após um longo processo de escolarização, com o trabalho intencional e sistemático dos docentes que buscam socializar os conhecimentos historicamente mais desenvolvidos, poderão vir a se formar na vida da criança, conferindo novos rumos à sua atividade. Ao mesmo tempo, mostram-se *processo* dessa atividade, pois somente com a formação dessa qualidade de motivos que os estudantes terão verdadeiras condições de formar modos generalizados de ação na esfera dos conceitos teóricos, subsidiando o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual.

Consideramos essa defesa de importância ímpar para o estudo dessa atividade, uma vez que as atividades culturalmente complexas só podem desenvolver-se a partir de um *conjunto de motivos inter-vinculados*, que aponta para seu caráter polimotivado. Amparados em Leontiev (2021; 2017), defendemos que a atividade de estudo demanda o desenvolvimento de *vários motivos* para que possa promover as transformações mais importantes no psiquismo infantil. Assim, dentre eles, encontram-se motivos que podem estar vinculados à relação com os professores, os companheiros de turma, a estrutura física da escola, a possibilidade de alimentação, o momento das brincadeiras e do parque, com destaque para a dimensão afetiva da atividade. Acrescentam-se a eles motivos vinculados ao interesse por essa nova atividade socialmente importante, a matérias que se relacionam com questões de seu interesse, a disciplinas ministradas por professores que conseguem despertar a curiosidade dos estudantes, que conferem destaque à dimensão cognitiva do estudo.

Contudo, apesar desses vários motivos serem importantes para a formação e complexificação da atividade, consideramos *a formação de motivos educativo-cognitivos como um dos elementos mais determinantes para que essa atividade seja capaz de requalificar o psiquismo infantil*. Nossa defesa pauta-se no fato desses motivos serem capazes de *superar questões circunstanciais* relacionadas ao desenvolvimento da atividade (como a relação com os colegas e professores, o interesse imediato por certa disciplina escolar) por meio da formação de necessidades que só poderão ser satisfeitas com a formação de certos modos de ação com os conceitos científicos, artísticos e filosóficos.

À vista disso, com a formação de motivos educativo-cognitivos, desenvolvem-se novas possibilidades de relação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse movimento, formam-se, gradativamente, as condições para que torne-se sujeito de sua atividade, desenvolvendo papel ativo na busca pelos conhecimentos capazes de requalificar a imagem subjetiva que possui da realidade objetiva, fornecendo condições, principalmente, para o desenvolvimento de uma nova forma afetiva de relação com o mundo.

Ao defendermos a necessidade de formação de motivos educativo-cognitivos para a atividade de estudo, não pretendemos, de maneira alguma, desqualificar a importância de outros motivos vinculados ao desenvolvimento dessa atividade. Leontiev (2017), aponta a importância tanto de motivos gerais (vinculados ao sentido do estudo na vida da criança) como de motivos particulares (capazes de engajar o estudante no desenvolvimento das ações de estudo) para a plena efetivação da atividade de estudo e, por essa razão, não temos o intuito de menosprezar ou negligenciar sua importância. Ao defender a sua formação,

explicitamos a necessidade de formação de motivos vinculados propriamente à apropriação dos conhecimentos clássicos e objetivos capazes de tensionar a formação de novas maneiras de compreender e atuar na realidade. Defendemos, com isso, que *a formação de motivos educativo-cognitivos coaduna com a intencionalidade ético-política da formação da atividade de estudo*, no intuito de formar seres humanos capazes de compreender o que a realidade é, mas também tudo o que pode vir a ser com trabalho intencional e coletivo.

Amparados nas palavras de Martins (2013, p. 257-258), defendemos que:

A atividade humana é, a rigor, uma atividade orientada a dadas finalidades, sustentando-se por uma multiplicidade de determinações e, dentre elas, incluem-se os estados afetivos. É descabido pressupor, assim, que a atividade humana subordina-se meramente à elevação das emoções positivas e à redução de emoções negativas. Se assim o fosse, forçosamente deveríamos concluir que o prazer faz a história, mas a própria história nos faz ver o contrário.

Apontamos, assim, que os motivos educativo-cognitivos devem ser formados de maneira a tensionar o desenvolvimento de uma nova e mais complexa forma de relação com a realidade, em que os conceitos assumem o esteio da unidade afetivo cognitiva humana.

Tendo isso em vista, torna-se necessário refletir sobre como formar esses motivos propriamente relacionados à apropriação dos conhecimentos teóricos. Amparados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico crítica, apontamos que as *tarefas de estudo* são elemento chave para a compreensão desse processo.

Ao longo do capítulo, apontamos que os autores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin defendem as tarefas de estudo como unidade mínima de análise da atividade de estudo. Sua importância ímpar deve-se ao fato das tarefas organizarem o conjunto de ações necessárias para que os estudantes desenvolvam novos modos de ação com os conceitos socializados em sala de aula, tensionando as transformações almejadas em seu psiquismo, personalidade e futura concepção de mundo. Assim, as tarefas de estudo, organizadas pelos professores, são capazes de levar as crianças à desenvolverem *novas necessidades* com relação aos diversos conhecimentos socializados na escola, tensionando a formação de motivos educativo-cognitivos.

Isso ocorre porque, ao longo da realização das tarefas de estudo, “o aluno é levado a perceber a necessidade de determinadas ações com os objetos teóricos, [...] *precisa saber coisas que ainda não sabe* para dar conta de solucionar aquilo que lhe foi proposto” (Oliveira, 2023, p. 42, grifos nossos). Assim, é no interior da resolução das tarefas que a criança passa a desenvolver certos interesses cognitivos com o conhecimento (curiosidade)

que, a partir de sua organização sistemática e processual, podem transformar-se em necessidades relacionadas à apropriação do conhecimento teórico.

Assim, as tarefas de estudo constituem o instrumento necessário para a formação de interesses, necessidades e motivos vinculados propriamente ao conhecimento teórico, pois almejam que a criança assuma necessidades que não possuía a princípio. É este elemento que confere materialidade à organização do ensino e possibilita condução da formação da atividade de estudo, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessa defesa, situamos, novamente, a constituição de motivos para a atividade de estudo enquanto tarefa que compete aos professores e, conseqüentemente, como questão que se insere na organização do trabalho didático.

Durante a atividade de estudo, muitas serão as necessidades e os motivos para a atividade da criança. Em um primeiro momento, apesar da curiosidade pelos novos conhecimentos, a criança não tem a consciência plena de que tais conteúdos são importantes para seu desenvolvimento integral e para a formação de sua personalidade. Muito provavelmente, o que orientará suas primeiras relações com o estudo são as relações que estabelece com a professora, com seus colegas, com os funcionários e com o espaço físico da escola. E todos esses motivos podem ser considerados na formação de motivos cognitivos de estudo, *mas não podem ser considerados condição para esse processo* (Oliveira, 2023).

Assim, ao longo do desenvolvimento da atividade de estudo, por meio da resolução do sistema de tarefas organizados pelos professores, as crianças serão conduzidas a uma relação de *tensão entre o que ela já conhece*, mas que, gradativamente, mostra-se insuficiente, e o que ela *precisa conhecer para responder a certos problemas*. É nessa seara que surgem as novas necessidades para a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, *a partir da tensão criada entre o que já existe e o que precisa existir*.

À vista disso, consideramos que as tarefas de estudo mostram-se como elemento capaz de subsidiar a organização do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a formação de motivos educativo-cognitivos para a atividade de estudo. Por essa razão, no próximo capítulo, buscaremos apresentar as implicações de nossas elaborações para o campo da educação escolar, apontando como a organização das tarefas pode suscitar a formação de motivos vinculados ao conhecimento nesse nível de ensino.

4 AS TAREFAS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DE MOTIVOS EDUCATIVO-COGNITIVOS: SUBSÍDIOS PARA A MEDIAÇÃO DA DIDÁTICA

E o milagre continuava acontecendo. Cada letra que João ia aprendendo ia logo aparecendo em tudo que era lugar. João saía da escola e se punha a procurar. E assim João viu surgir nas placas e nos pacotes, nos ônibus e nos postes, tudo quanto ele aprendia.
(Ruth Rocha)

Neste capítulo, temos o objetivo de apresentar as implicações de nossas elaborações para o campo educativo, assumindo a pedagogia como protagonista de nossas análises. Para isso, iniciamos com a apresentação da estrutura das tarefas de estudo elaboradas no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, apontando o conjunto de ações que a compõem. Em seguida, apoiados nas elaborações de Oliveira (2023), buscamos apresentar como alguns elementos basilares para a organização das tarefas podem contribuir para a formação dos motivos educativo-cognitivos nos anos iniciais do ensino fundamental. Temos, com isso, o intuito de contribuir para o avanço da didática histórico-crítica no interior da escola pública brasileira, buscando instrumentalizar o trabalho de professores e professoras em sala de aula, na busca pelas máximas possibilidades de desenvolvimento de nossos estudantes.

4.1 A estrutura das tarefas de estudo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin

Conforme apontamos anteriormente, as tarefas de estudo constituem a *unidade de análise* da formação da atividade de estudo, caracterizando-se pela união dos objetivos com as ações a serem realizadas pela criança, em unidade com as condições para sua execução. Dessa maneira, conferem materialidade à organização do ensino, contribuindo para a organização didática de ações que busquem promover as transformações mais importantes no desenvolvimento da criança em idade escolar, dentre elas, a formação de motivos educativo-cognitivos para essa atividade.

Ao longo dos anos de pesquisa nas escolas experimentais, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin buscou, a partir da elaboração de uma psicologia pedagógica, compreender como o ensino poderia ser organizado tendo em vista a promoção das máximas possibilidades de desenvolvimento nas crianças em idade escolar. É nesse contexto de produção científica que as tarefas de estudo firmam-se como célula da atividade de estudo, materializando o sistema de ações e operações a serem realizado pelos escolares.

À vista disso, as tarefas de estudo consistem em uma *forma específica de organização do ensino escolar*, que visam à promoção das principais neoformações da atividade de

estudo, as bases da consciência e, principalmente, a formação do pensamento teórico-conceitual. Isso significa que as tarefas, enquanto possibilidade de organização didática, diferem-se fundamentalmente das propostas desenvolvidas tanto pela pedagogia tradicional, pautada na memorização dos conteúdos escolares, e da pedagógicas escolanovistas, que se distanciaram da socialização dos conhecimentos ao defender o método investigativo como principal recurso para a aprendizagem.

Em última instância, as tarefas de estudo buscam materializar o desenvolvimento da atividade de estudo como guia da criança em idade escolar, requalificando sua forma de relação com o mundo a partir de uma imagem subjetiva da realidade objetiva cada vez mais fidedigna ao movimento do real. Assim, comprometem-se com a formação de seres humanos capazes de compreender a inteligibilidade da realidade e atuar a partir da práxis, tendo a possibilidade tornarem-se artífices da história humana.

Em razão de buscarem concretizar as máximas possibilidades de desenvolvimento do psiquismo, seus objetivos diferem consideravelmente dos almejados pelas pedagogias tradicionais e pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Nesse sentido, a apresentação das ações e operações que compõem essa forma de organização do ensino podem parecer de difícil compreensão a princípio, principalmente, quando comparada às formulações didáticas das outras pedagogias mencionadas.

Gostaríamos, assim, de explicitar que as tarefas de estudo buscam a formação de *modos de ação com conceitos científicos, artísticos e filosóficos*, isto é, de uma compreensão do mundo a partir desses conhecimentos capaz de tensionar o desenvolvimento de novas ações. Nesse movimento, há o desenvolvimento de novas necessidades e motivos, de caráter mais complexo, capazes de propiciar uma nova qualidade ao desenvolvimento de cada ser humano. Tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual que, conforme apontamos no capítulo anterior, caminha do geral ao particular por meio de generalizações teóricas, as tarefas de estudo se organizam para a promoção de ações e operações mentais que lhe conferem base.

Realizamos essas considerações tendo em vista a incipiente compreensão das tarefas de estudo nas pesquisas brasileiras, apesar de sua importância fundamental para a compreensão do desenvolvimento da atividade guia da criança em idade escolar. Assim, consideramos importante para o avanço do conhecimento científico na área, o entendimento das ações que compõem as tarefas e, por esse motivo, nos deteremos à explicação de cada ação, recorrendo às palavras de Davidov (2021c), no intuito de contribuir, de maneira bastante inicial, para a compreensão de um elemento tão importante à atividade de estudo.

Com isso em vista, apresentaremos a organização das ações que compõem as tarefas de estudo segundo Davidov (2021c) em articulação com as proposições de Oliveira (2023), que formulou elementos basilares à elaboração das tarefas de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o desenvolvimento de uma didática histórico-crítica. Nessa meada, situamos as tarefas de estudo como *uma das proposições didáticas capazes de corroborar para o desenvolvimento da atividade de estudo e para a formação de motivos educativo-cognitivos*, em vista de contribuir com a qualificação de planos de ensino pautados na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

Assim como apresentamos anteriormente, Davidov e Márkova (2021) e Elkonin (2021b) apontam como componentes da atividade de estudo as tarefas, as ações de estudo, ações de controle e ações de avaliação. Esmiuçando o conjunto de ações organizado pelas tarefas, Davidov (2021c, p. 219) aponta a realização pela criança, em unidade com seus professores, da seguinte sequência de ações:

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

Um primeiro aspecto a ser destacado, antes de nos voltarmos às especificidades de cada ação, é que todas têm por objetivo a formação de um *modo geral de ação* a partir dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos. Esse é um aspecto fundamental a ser destacado para a compreensão das ações componentes das tarefas de estudo, isto é, que seu movimento caminha do geral ao particular, tendo em vista a formação de *generalizações teóricas*.

Assim, como as ações componentes das tarefas visam à promoção de complexas transformações no psiquismo infantil, tensionando o desenvolvimento de uma nova forma de pensamento, elas só podem ser compreendidas em sua totalidade, isto é, na perspectiva de que uma ação confere subsídios para o desenvolvimento da ação seguinte. Assim, a busca pelo entendimento do sentido de cada ação em si mesma é insuficiente para a apreensão de sua unidade, conforme ficará evidente ao apresentarmos cada uma delas.

Ademais, as tarefas de estudo buscam o desenvolvimento de uma *relação ativa* do estudante com o conhecimento, apreendendo-o a partir da relação entre o lógico e o histórico.

Isso significa que ao longo das ações que realiza, o estudante passa a reconstituir os momentos mais importantes para a compreensão da gênese, movimento e devir dos conceitos apropriados, compreendendo suas diversas relações com a prática social. Essa relação ativa com os conhecimentos não prescinde, contudo, a importância da mediação dos professores nesse processo, conforme aponta Davidov (2021c, p.220):

As ações de estudo examinadas estão dirigidas, em essência, a que os alunos mediante sua realização descubram as condições de surgimento do conceito que vão assimilando (Para quê e como se separa seu conteúdo? Por que e em quê se fixa esse conteúdo? Em que casos particulares se manifestam depois?). É como se os próprios alunos construíssem o conceito, embora *sob a constante orientação do professor* (ao mesmo tempo, diminui o caráter dessa orientação e cresce paulatinamente o grau de autonomia escolar) (grifos nossos).

Tendo essas considerações em vista, iniciaremos com a compreensão das quatro *ações de estudo* apontadas pelo autor: a transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo; a modelagem da relação diferenciada na forma objetiva, gráfica e por intermédio de signos; a transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em uma ‘forma pura’; e a construção de um sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado.

Com relação à primeira ação de estudo, a “transformação das condições da tarefa de estudo com o objetivo de descobrir *alguma relação universal do* objeto que deve se *refletir no conceito teórico correspondente*”, ao iniciar uma tarefa, os alunos serão levados a buscar as relações essenciais apresentadas na tarefa, isto é, quais são *os aspectos mais importantes* para a compreensão do objeto ou fenômeno a ser estudado. Nessa direção, o autor pontua:

É importante notar que, aqui, é uma questão de *transformação proposital das condições de uma tarefa* destinada a encontrar, detectar e distinguir uma relação completamente definida de certo objeto integral. A peculiaridade dessa relação é que, por um lado, constitui o aspecto real das condições que estão sendo transformadas; por outro lado, atua como base genética e fonte de todas as características particulares do objeto integral, isto é, sua relação universal. (Davidov, 2021c, p. 220).

Nesse trecho, Davidov explicita que as tarefas de estudo consistem em uma forma de organização do ensino intencional e sistemática, em que há “uma relação completamente definida de certo objeto integral”. Isso significa que, ao organizarem as tarefas, os professores definem quais aspectos são fundamentais e precisam ser destacados durante sua resolução pelos estudantes, tendo em vista a apreensão da totalidade dos conceitos. A partir desse conjunto de relações bem definidas, os alunos devem, com o auxílio dos docentes, transformar as condições iniciais em que a tarefa é apresentada com o objetivo de compreender o que é mais importante para sua resolução, quais aspectos são essenciais, ou

seja, *qual relação deve ser impreterivelmente destacada para que sua resolução seja encontrada corretamente.*

Nessa direção, Davidov (2021c) aponta que as tarefas de estudo requerem ações e operações mentais que formam as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual. Assim, desde a primeira ação requerida à sua resolução, a análise mental é profundamente solicitada pela organização da tarefa:

A busca de tal relação é o conteúdo da análise mental, que, em sua função de estudo, é o momento inicial do processo de formação do conceito necessário. Ao mesmo tempo, deve-se levar em consideração que a ação de estudo, em cuja base se encontra a análise mental, tem início na forma de transformação dos dados objetivos da tarefa de estudo (Davidov, 2021c, p. 220).

Em sequência, o autor aponta que a próxima ação consiste na “modelagem objetual, gráfica ou com o uso de signos da relação universal diferenciada” (Davidov, 2021c, p. 220). O autor aponta a importância do *modelo* para a apropriação dos conteúdos escolares e para a formação de modos generalizados de ação na esfera dos conceitos, defendendo que “nem toda representação pode ser chamada de modelo de estudo. Para que uma representação possa ser chamada de modelo de estudo ela deve *captar a relação universal de algum objeto integral* e assegurar sua posterior análise” (Davidov, 2021c, p. 220, grifos nossos).

À vista disso, o modelo ocupa lugar fundamental para o desenvolvimento das tarefas de estudo, pois sua elaboração confere base para a compreensão das relações mais essenciais entre os fenômenos, que não estão imediatamente presentes no início da resolução das tarefas, conforme Davidov (2021c, p. 220, grifos nossos) aponta:

Ainda que o modelo, nessa ação, descreve algumas relações universais encontradas e destacadas no processo de transformação das condições da tarefa de estudo, o *seu conteúdo corrige as características internas do objeto*, que não são diretamente observáveis. Podemos dizer que o modelo de estudo que atua como um produto da análise mental pode, então, ser um *meio especial de atividade mental do homem*.

Assim, é por meio da elaboração de modelos teóricos que os estudantes têm condições de acessar as relações mais importantes a serem apreendidas pelas tarefas, tornando possível a realização da próxima ação de estudo, que consiste na “transformação do modelo com o objetivo de estudar a relação universal do objeto” (Davidov, 2021c, p. 220). Nessa direção, o autor explicita esse movimento:

Nas condições da tarefa real essa relação parece estar “oculta” por muitas características particulares, o que dificulta seu exame especial. No modelo, pelo contrário, essa relação se faz nítida e se pode dizer que aparece de forma “pura”. Portanto, ao transformar e redesenhar o modelo de estudo, os alunos têm a oportunidade de estudar as propriedades da relação geral como tal, sem o “escurecimento” pelas circunstâncias externas. Trabalhar com esse modelo aparece

como o processo pelo qual se estudam as propriedades de abstração substancial da relação universal (Davidov, 2021c, p. 220-221).

Isso posto, os modelos permitem uma nova forma de relação com os conceitos a partir da diferenciação entre aspectos principais e acessórios. As três primeiras ações que compõem as tarefas de estudo voltam-se, portanto, à apreensão da *dimensão universal dos conceitos*, de seus aspectos mais importantes, suas relações mais gerais.

Assim como apontamos anteriormente, a organização das tarefas tem por objetivo desenvolver *um modo generalizado de ação na esfera dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos*. Por essa razão, diferem-se consideravelmente da organização do ensino que visa à resolução de uma diversidade de tarefas particulares, sem a busca de uma unidade geral, uma “célula” que unifique sua resolução.

Davidov (2021c) aponta que é justamente a apreensão das relações universais, dos elementos mais determinantes para a formação dos conceitos, que permite a execução da próxima ação de estudo, na qual os estudantes buscam a construção de um *sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado*.

A orientação dos alunos para a relação universal de todo o objeto estudado serve como base para a formação neles de um modo generalizado destinado à resolução da tarefa de estudo. Dessa maneira, forma-se o conceito sobre a “célula” inicial desse objeto. No entanto, a objetividade da “célula” em relação ao seu objeto é revelada quando uma variedade de suas manifestações particulares deriva dela. No caso da tarefa de estudo, isso significa deduzir sobre sua base um sistema de diferentes tarefas particulares, cuja solução permite os alunos concretizar um modo generalizado encontrado anteriormente e, portanto, especificar o conceito correspondente (“célula”) (Davidov, 2021c, p. 221).

Nessa direção, o autor aponta que a lógica geral para a realização das tarefas não pode ser deduzida, inicialmente, da resolução de um conjunto de tarefas particulares. Após realizar estudos aprofundados sobre o desenvolvimento o pensamento teórico-conceitual, Davidov defende a inversão dessa lógica, apontando que a apreensão da lógica geral, das relações universais, é que permite a resolução de tarefas particulares:

Devido a essa ação, os alunos concretizam a tarefa de estudo inicial e a transformam em uma variedade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um modo único (generalizado), que foi aprendido durante a implementação das ações anteriores de estudo. A eficácia desse modo está justamente na solução de tarefas particulares; os alunos começam abordá-las como variações da tarefa de estudo inicial e, imediatamente, destacam as relações generalizadas. Estas permitem, aos alunos, aplicar à resolução de uma dada tarefa os modos generalizados que foram assimilados anteriormente (Davidov, 2021c, p. 221).

À vista disso, as ações de estudo que compõem a organização das tarefas percorrem o movimento do geral ao particular, conferindo base para a formação de ações e operações mentais capazes de tensionar o desenvolvimento de generalizações teóricas e a formação de

uma imagem subjetiva da realidade objetiva mais fidedigna ao movimento da realidade. Contudo, as tarefas não são compostas apenas por ações de estudo, mas as ações de controle e avaliação também desempenham papel fundamental em sua resolução.

Conforme apontamos anteriormente, as ações de controle referem-se à comparação das ações realizadas pela criança com o modelo, ao longo da realização da tarefa de estudo. Segundo o autor:

O controle consiste em determinar a correspondência de outras ações de estudo com as condições e exigências da tarefa de estudo e permite ao aluno, ao mudar a composição operacional das ações, colocar ao descoberto sua relação com umas ou outras peculiaridades dos dados da tarefa para resolver e do resultado obtido. Dessa forma, o controle garante a requerida plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução (Davidov, 2021c, p. 221).

À vista disso, as ações de controle mostram-se fundamentais para a construção da gradativa autonomia da criança com relação a seu estudo. À vista disso, por meio das ações de avaliação a criança tem condições de identificar se a tarefa de estudo foi corretamente resolvida, isto é, se o estudante assimilou corretamente o modo generalizado de ação na esfera do conceito contido na tarefa, conforme aponta Davidov (2021c, p. 222):

A ação de avaliação permite determinar se o modo generalizado de solução da tarefa de estudo dada foi assimilado ou não (e em que medida), o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final. Ao mesmo tempo, a avaliação *não consiste em uma simples afirmação desses momentos, mas no exame qualitativo e substancial do resultado da assimilação* (do modo generalizado de ação e do conceito correspondente), em sua comparação com o objetivo. É a avaliação que “informa” aos alunos se têm resolvido ou não a tarefa de estudo (grifos nossos).

Assim como as ações de estudo são importantes porque buscam a formação de um modo generalizado de ação na esfera dos conceitos, às ações de controle e de avaliação mostram-se fundamentais à resolução das tarefas de estudo, pois permitem a formação de operações mentais vinculadas ao desenvolvimento da *reflexão autônoma*, conforme aponta o autor:

O cumprimento das ações de controle e avaliação pressupõe que a atenção dos alunos está dirigida ao conteúdo das ações próprias, ao exame de seus fundamentos, desde o ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Essa consideração pelos alunos dos fundamentos de suas próprias ações, chamadas de *reflexão*, serve como condição substancial para a correção se sua construção e mudança. A Atividade de Estudo e seus componentes separados (em particular, o controle e a avaliação) são realizados graças à qualidade básica da consciência humana, isto é, graças à reflexão (Davidov, 2021c, p. 222).

Tendo isso em vista, buscamos apresentar, nesse tópico, a estrutura das tarefas de estudo no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, apontando como sua organização tem

o objetivo de promover uma relação ativa dos estudantes com o conhecimento teórico. Nesse processo, as tarefas organizam uma sequência de ações que deve ser realizada pelos alunos, tensionando o desenvolvimento de uma nova qualidade de pensamento que se dirige do geral ao particular. Assim, as tarefas se consolidam como *unidade de análise* da atividade de estudo, pois oferecem subsídios para a organização do ensino tendo em vista as transformações almejadas no psiquismo, personalidade e futura concepção de mundo dos escolares.

No próximo tópico, apresentaremos os elementos basilares para organização das tarefas de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental elaborados por Oliveira (2023), buscando apontar como a organização do ensino a partir das tarefas de estudo pode suscitar a formação de motivos educativo-cognitivos para essa atividade nesse nível de ensino.

4.2 Relações entre as tarefas de estudo e a formação de motivos cognitivos de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental

Uma manhã apareci com uma flor para minha professora. Ela ficou muito emocionada e disse que eu era um cavalheiro.
 - Sabe o que é, Minguinho?
 - Cavalheiro é uma pessoa muito bem-educada parecida com um príncipe
 E todos os dias fui tomando gosto pelas aulas e me aplicando cada vez mais. Nunca viera uma queixa contra mim de lá.
 Glória dizia que eu deixava meu diabinho guardado na gaveta e virava outro menino.
 (José Mauro de Vasconcelos)

Até o momento, buscamos apresentar as ações que compõem as tarefas de estudo explicitando suas relações com o desenvolvimento de uma nova forma de pensamento, mediada por generalizações teóricas, que são capazes de tensionar o desenvolvimento de uma imagem subjetiva da realidade objetiva mediada por conceitos. Apontamos, com isso, que as tarefas de estudo são organizadas tendo por objetivo a formação de *modos generalizados de ação*, que superam a realização de um conjunto de tarefas particulares pelos estudantes. Nesse processo, temos o intuito de reforçar como as tarefas de estudo materializam o desenvolvimento da atividade guia da criança em idade escolar, buscando promover as transformações mais essenciais no psiquismo infantil a partir de sua organização intencional e sistemática pelos professores.

Embora as elaborações do sistema Elkonin-Davidov-Repkin versem sobre formas de organização do ensino, por meio da formulação de uma psicologia pedagógica, concordamos com Oliveira (2023) que tais formulações não são capazes de desenvolver, propriamente,

uma teoria pedagógica responsável por nortear as ações de ensino e aprendizagem no interior da escola. Por essa razão, a autora pauta-se na estrutura das tarefas de estudo supracitada para formular alguns elementos basilares a serem considerados para o planejamento de tarefas de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica.

Nesse movimento, assume a atividade de estudo como *categoria pedagógica* capaz de contribuir para o avanço da prática histórico-crítica nas escolas, apontando as tarefas de estudo como elemento basilar para a organização do ensino, em direção à construção de novas proposições no campo da didática histórico-crítica.

Apoiada nas elaborações de Davidov (2021c), a autora aponta que, em muitos momentos, as tarefas organizadas oferecem apenas uma *semelhança externa* às tarefas de estudo, não sendo capaz de introduzir uma relação universal na disciplina ensinada. Ao considerar a realidade brasileira, com a defasagem nas graduações em licenciatura e nas formações continuadas dos professores; a gradativa perda de autonomia no planejamento das ações de ensino e aprendizagem; a burocratização do trabalho por meio das plataformas digitais, dentre outras questões, Oliveira (2023, p. 112-113) aponta que precisamos ter consciência das nossas limitações nas proposições das tarefas de estudo:

Temos consciência das limitações de nossas proposições, haja vista, as condições materiais concretas que temos hoje na educação escolar pública brasileira e ousamos afirmar que, assim como os metodólogos, psicólogos e colaboradores citados por Davidov, não superaremos, no âmbito de nosso trabalho, a elaboração de “algo apenas exteriormente semelhante a tarefa de estudo”. Contudo, entendemos que as elaborações teóricas histórico-culturais sobre as tarefas de estudo podem nos ajudar a formular proposições para a efetivação de uma prática pedagógica desenvolvente, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Assim, consideramos que o contexto de produção da Teoria da Atividade de Estudo é bastante distinto da realidade brasileira, apesar das dificuldades enfrentadas pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin para a implementação de suas elaborações na antiga União Soviética²³. Nessa direção, precisamos ter clareza de que haverá grandes limitações na elaboração e implementação das tarefas no interior das escolas brasileiras, haja vista as pontuações realizadas por nós e pela autora. Contudo, apesar dos desafios, concordamos com Oliveira (2023), defendendo que as tarefas de estudo podem contribuir para proposições didáticas no campo da pedagogia histórico-crítica, corroborando com a construção da educação que queremos e necessitamos nesse momento histórico.

²³ De acordo com Puentes (2021), entre 1982 e 1986, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin passou por um intenso período de repressão após a morte de Elkonin e a destituição de Davidov das atividades de pesquisa nos laboratórios da URSS.

Partindo da consideração dessas limitações, a autora elabora um conjunto de elementos basilares que precisam ser considerados na formulação das tarefas de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que nem sempre será possível organizar as tarefas a partir da estrutura desenvolvida por Davidov (2021c). Pautados no materialismo histórico-dialético, esses elementos não devem ser considerados como manual de instruções ou como passos a serem seguidos rigidamente, mas devem ser considerados em seu movimento, totalidade e interdependências. Assim, Oliveira (2023, p. 118) aponta os seguintes elementos:

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

Esse conjunto de elementos relacionam-se, direta ou indiretamente, com a estrutura elaborada por Davidov (2021c) para a organização das tarefas de estudo, mas não consiste em uma sequência fixa e organizada das ações. Ademais, superando uma apreensão meramente psicológica da organização das tarefas, tais nexos são elaborados a partir das proposições da pedagogia histórico-crítica, no intuito de fornecer subsídios para a qualificação dos planejamentos de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

No intuito de explicitar as relações entre os nexos elaborados e a estrutura das tarefas de estudo organizada por Davidov (2021c), a autora elabora o seguinte quadro explicativo, apresentando tanto as relações diretas, como as indiretas:

Tabela1 - Relações entre os elementos que compõem as tarefas e as categorias de análise para as proposições histórico-críticas

ELEMENTOS DE ANÁLISE (categorias) (RELAÇÃO <u>DIRETA</u> COM AS AÇÕES ESPECÍFICAS)	COMPOSIÇÃO DAS TAREFAS AÇÕES ESPECÍFICAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE (categorias) (RELAÇÃO <u>INDIRETA</u> COM TODAS AS AÇÕES ESPECÍFICAS)
---	--	---

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

Fonte: elaborado por Oliveira (2023).

Assim, inspirando-se na estrutura proposta por Davidov (2021c), a autora elabora um conjunto de elementos basilares à organização das tarefas de estudo que se relacionam direta e/ou indiretamente com as ações apontadas pelo autor soviético. Tendo em vista o objetivo que assumimos neste capítulo, de compreender como a organização das tarefas de estudo pode suscitar a formação de motivos educativo-cognitivos para a atividade nos anos iniciais do ensino fundamental, não nos deteremos ao aprofundamento de cada elemento²⁴, mas

²⁴ Para uma compreensão aprofundada desses elementos basilares, recomendamos fortemente a leitura da tese elaborada por Oliveira (2023), principalmente do capítulo 3, intitulado “Exame das múltiplas determinações do estudo na idade escolar com base na perspectiva histórico-crítica e contribuições das teorizações histórico-culturais sobre a atividade de estudo.”

apontaremos seus aspectos essenciais, buscando explicitar as relações entre a organização do ensino e a formação de motivos para a atividade de estudo.

O primeiro elemento formulado por Oliveira (2023) diz respeito ao *caráter problemático das tarefas e de seu conteúdo*. Segundo a autora, o termo problema aparece em muitos momentos da obra de Davidov, principalmente em suas elaborações sobre os pressupostos das tarefas de estudo e, nesse movimento, o autor aponta certas semelhanças, apesar de consideráveis distinções, entre suas proposições e a Teoria da Aprendizagem Problêmica²⁵. Um ponto em comum entre ambas consiste na *importância dos conteúdos escolares não serem transmitidos de forma pronta aos estudantes*, mas que sejam apropriados por meio de uma *relação ativa*, isto é, de uma atividade cognitiva capaz de fomentar uma *tensão* entre o estudante e os conhecimentos a serem assimilados, que pode ser suscitada por situações baseadas em problemas.

De acordo com Davidov (2021c), as tarefas de estudo devem levar os estudantes a compreenderem a *origem* dos conteúdos a serem apropriados, demonstrando como os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados ao longo da história buscam suprir necessidades humanas gestadas a partir da complexificação das relações sociais. Assim, o caráter problemático dos conhecimentos refere-se à “apresentação, para os estudantes, por meio das tarefas cognitivas que serão realizadas, do *percurso lógico-histórico de elaboração desses conhecimentos*” (Oliveira, 2023, p. 121, grifos nossos).

Esse caráter problemático não se relaciona somente com a forma de exposição dos conhecimentos, mas vincula-se, impreterivelmente, à *especificidade do conhecimento teórico*. Refere-se, assim, à relação conteúdo-forma, apontando que certos conhecimentos requerem uma maneira específica de transmissão para serem assimilados em suas máximas possibilidades. À vista disso, Oliveira (2023, p. 122, grifos nossos) aponta:

Compreendemos que esse caráter problemático refere-se à possibilidade de que as crianças, durante a realização das tarefas, possam vivenciar os problemas que o ser humano enfrentou para e na produção daquele conhecimento que está sendo estudado, o que lhe permite *atravessar o mesmo percurso cognitivo* percorrido no processo de sua produção.

Nesse trecho, a autora nos permite compreender a importância de explicitamos o caráter problemático do conhecimento na organização das tarefas de estudo, permitindo com

²⁵ A teoria da aprendizagem problémica, elaborada por M. I. Majmutov, insere-se no campo da didática desenvolvimental ao propor que o conhecimento não deve ser transmitido de forma passiva, mas construído a partir da resolução de problemas. Nessa perspectiva, o professor organiza situações de ensino que mobilizam contradições cognitivas, exigindo do estudante operações mentais de análise, comparação e generalização. A aprendizagem ocorre, portanto, mediante a problematização, que impulsiona a atividade mental e promove a internalização de conceitos em níveis mais elevados de consciência e autonomia.

que os estudantes compreendam seu percurso lógico de origem. Aqui, destacamos, novamente, a relação entre o lógico e o histórico, defendendo que a retomada da origem dos conceitos não significa o resgate histórico de todos os momentos de sua formação, conforme apontamos no capítulo anterior, mas dos momentos mais essenciais para a compreensão de sua gênese, movimento e tendências de futuro.

Assim, durante a realização das tarefas de estudo, é importante que os estudantes entendam que os conhecimentos são produzidos a partir de determinadas *necessidades* gestadas pela complexificação das relações humanas, superando as concepções usuais que desconsideram a historicidade no processo de produção do conhecimento sobre a realidade.

O caráter problemático das tarefas de estudo e de seu conteúdo devem, então, levar os estudantes a *assumirem subjetivamente* os problemas enfrentados pela humanidade em determinado momento histórico, para que, nesse processo, os conhecimentos possam tornar-se, gradativamente, uma necessidade para a própria criança. Consideramos que esse movimento de assunção subjetiva mostra-se fundamental para o desenvolvimento de novas necessidades vinculadas, propriamente, ao conhecimento, e, nessa direção, Oliveira (2023, p. 125, grifos nossos) defende que:

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

O caráter problemático do conhecimento é aspecto fundamental para a organização das tarefas de estudo, haja vista a importância dos conteúdos escolares serem apropriados de forma *ativa* pelos estudantes. A noção de problema defendida por Davidov (2021c) encontra-se profundamente vinculada à desenvolvida por Saviani (2013b), pois ambos estabelecem a *necessidade* como elemento basilar à sua formação. Com isso, Saviani (2013b, p. 5) aponta: “uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; *mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema*”.

Tal acepção nos permite compreender que a defesa do caráter problemático das tarefas de estudo em nada se assemelha à solução de problemas práticos do cotidiano, como propõem as teorias do “aprender a aprender”. Segundo Asbahr (2018), as situações baseadas

em problemas defendidas por Davidov não se referem a problemas práticos da vida cotidiana, mas a problemas concretos enfrentados pela humanidade em sua dimensão genérica. Assim, tais situações não visam à adaptação dos estudantes às condições vigentes, mas buscam a produção de uma relação ativa com o conhecimento e a realidade.

À vista disso, Oliveira (2023) aponta como esse caráter problemático dos conhecimentos teóricos pode ser utilizado na organização das tarefas de estudo de maneira a suscitar a formação de novos motivos para o estudo, vinculados à apropriação dos conhecimentos escolares. Segundo a autora,

a garantia de que as tarefas de estudo tenham um caráter problemático e, portanto, contemplem o caráter problemático do conhecimento é condição para que elas atuem como *situações conscientizadoras da necessidade do conhecimento* (SAVIANI, 2013b, p. 19) e, por conseguinte, possam colocar, de fato, o estudante em Atividade de Estudo (Oliveira, 2023, p. 127)

Assim, ao organizarem as tarefas de estudo, os professores devem demonstrar às crianças como os conhecimentos foram produzidos a partir de demandas emergentes da prática social, apontando sua *necessidade* para o conjunto das relações humanas. Ao considerar o caráter problemático dos conhecimentos, os professores tensionam o desenvolvimento de uma nova forma de relação dos estudantes com os conceitos, levando-os a assumir subjetivamente as necessidades que se apresentaram no momento de produção dos conhecimentos socializados pela tarefa.

Destacamos a importância desse processo acontecer de maneira *sistemática* ao longo da escolarização da criança. Segundo Leontiev (2017), a repetição das necessidades constitui condição importante à sua formação e desenvolvimento e, por essa razão, os estudantes precisam ser levados, frequentemente, à assunção subjetiva das necessidades apresentadas no contexto histórico de produção dos conhecimentos veiculados pelas tarefas. Consideramos que esse processo é fundamental para que os conteúdos teóricos tornem-se o objeto ao qual as necessidades das crianças se dirigem, constituindo, assim, motivos educativo-cognitivos para essa atividade. Nessa direção, Oliveira (2023, p. 156) aponta que:

a criação de situações, no âmbito da educação escolar da idade escolar, nas quais o estudante *tenha a necessidade de assimilar os objetos da cultura* (das artes, da filosofia e das ciências), possibilita o acesso a um rol de objetos, que podem vir a configurar novos motivos de suas atividades. Desse modo, o consumo dos objetos culturais produzidos pela humanidade que caracterizam o conteúdo da Atividade de Estudo, faz com que estes possam vir a tornarem-se necessidades do indivíduo.

Ao considerarem o caráter problemático do conhecimento, os professores podem organizar tarefas de estudo que levem seus estudantes a relacionarem-se de forma ativa os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, tensionando a possibilidade do

desenvolvimento de necessidades mais complexas, que dificilmente os filhos da classe trabalhadora terão condições de acessar em outros espaços.

Assim, o caráter problemático do conhecimento ao qual nos referimos não diz respeito a situações que focam na resolução de problemas cotidianos e pragmáticos, como nas pedagogias do “aprender a aprender”. Ao contrário, trata-se de indicar os problemas em sua acepção filosófica e sua relação com o desenvolvimento do conhecimento objetivo acerca da realidade. Destacamos, ainda, que tal caráter problemático refere-se a unidade indissociável entre forma e conteúdo, podendo suscitar a formação de novas necessidades nos estudantes, capazes de formar motivos educativo-cognitivos para essa atividade.

O segundo elemento basilar para a organização das tarefas apontado pela autora consiste na *sistematização de operações específicas requeridas ao desenvolvimento da atividade de estudo*. Nos capítulos anteriores, apresentamos, brevemente, a macroestrutura da atividade desenvolvida por Leontiev (2021) e as transformações que seus componentes sofrem a partir das diferentes atividades que cada pessoa realiza no mundo.

Assim, consideramos que a atividade humana se materializa a partir de um conjunto determinado de ações que, por sua vez, são compostas por determinadas operações correspondentes. Enquanto as ações relacionam-se com suas finalidades, as operações relacionam-se com as *condições disponíveis* que, na atividade de estudo, são organizadas pelas tarefas. Isso posto, as condições da tarefa de estudo determinam possibilidades de desenvolvimento das operações concretas que serão requeridas na execução das ações de estudo, controle e/ou avaliação (Oliveira, 2023).

Nessa direção, torna-se necessário organizar o ensino de maneira a suscitar o desenvolvimento de *operações capazes de subsidiar a realização das ações requeridas pelas tarefas de estudo*. Assim, a autora aponta que uma mesma operação pode servir a diferentes ações nas situações de estudo, como, por exemplo, o uso da régua pelos estudantes que pode fazer parte de uma aula de artes ou de matemática. Considerando a especificidade dos anos iniciais do ensino fundamental, que se volta à formação das bases da atividade de estudo, torna-se fundamental o desenvolvimento de um conjunto de operações específicas que subsidiem a formação e complexificação dessa atividade.

Com isso, a autora aponta a importância da formação de duas operações essenciais ao desenvolvimento do estudo: as *operações conscientes* e as *procedimentais de estudo*. Com relação às primeiras, Oliveira (2023) defende que as operações que compõem as ações realizadas pelos estudantes não podem se formar descoladas da apropriação dos conhecimentos teóricos, isto é, não podem se formar meramente como ações técnicas. Por

essa razão, defende que tais operações se desenvolvam a partir de uma relação consciente com os conteúdos escolares e, nesse movimento, formem-se ,primeiramente, como *ações de assimilação teórica*, para posteriormente, desenvolverem a qualidade de hábito automático, isto é, de operação, conforme podemos observar no trecho a seguir:

A tarefa deve impor ao estudante essa necessidade, fazendo com que aprender a usar a régua seja uma necessidade objetivada na tarefa, assumida subjetivamente pelo estudante, ou seja, um problema para o qual buscará solução no decurso de realização da tarefa. Assimilado o modo geral de ação, nas próximas ações que compõem a mesma tarefa ou outras tarefas, essa ação passa a ser uma operação consciente, ou seja, uma operação que se formou primeiramente como ação (Oliveira, 2023, p. 129-130).

Utilizando o exemplo do uso da régua, a autora demonstra como o desenvolvimento de operações, que conferem base à realização das ações de estudo, deve ocorrer a partir do *contato com o conhecimento teórico*, resgatando a importância da assunção subjetiva das necessidades pelos estudantes ao realizarem as tarefas de estudo. Assim, os professores organizam as tarefas de estudo tendo em vista o desenvolvimento de uma relação ativa dos estudantes com os conhecimentos socializados na escola e, nesse processo, as operações desenvolvidas são capazes de superar sua dimensão meramente técnica e procedimental, formando-se a partir das tensões que somente os conhecimentos teóricos são capazes de suscitar. À vista disso, a autora aponta como as operações que conferem base à efetivação das tarefas de estudo não podem se formar descoladas dos conhecimentos teóricos socializados à criança na escola e, nessa direção, aponta como a transformação dessas ações em operações conscientes também incidem na formação de motivos para a atividade de estudo:

Nesse trânsito entre ações e operações, que pode ocorrer dentro de uma mesma atividade ou entre atividades, o domínio da operação consciente *faz com que os motivos de estudo possam ser alterados e requalificados*. Assim, em determinado momento do processo de estudo, determinada tarefa de estudo levou o estudante a ter a necessidade de aprender os conceitos e modos de ação necessários para que fosse capaz de medir com a régua. Assimilados os modos de ação com esse instrumento, esses serão aplicados em inúmeras situações, que além de assegurarem ao aluno a compreensão das particularidades do objeto, *lhe garantirão a sistematização e a automatização de seu uso*. Neste momento, não há mais a necessidade de aprender a utilizar a régua e, portanto, o seu uso não terá mais relação direta com a assimilação dos conhecimentos teóricos aos quais a sua existência se vincula, não sendo mais objeto (motivo) da atividade do aluno. Ademais, se ocorreu a sistematização e a automatização do uso da régua, o estudante poderá operar de forma consciente com esse instrumento em inúmeras tarefas, em ações motivadas pelos mais diversos objetos de estudo, para os quais esse uso seja requerido. Isto posto, devemos salientar que do trânsito entre ações e operações emergem as alterações nos motivos e, portanto, o trânsito entre atividades (Oliveira, 2023, p. 132, grifos nossos).

Nesse trecho, a autora aponta como a formação das operações conscientes permite o estabelecimento de relações cada vez mais amplas com os conhecimentos socializados na

escola. Enquanto, a princípio, o uso da régua no interior era o objeto responsável pela orientação da atividade do estudante, ao transformar-se em operação consciente, isto é, ao se automatizar, possibilita o desenvolvimento de uma relação mais ampla e complexa com os conhecimentos, pois torna-se apenas um dos momentos da relação do estudante com os conteúdos vinculados à tarefa que realiza. Assim, o desenvolvimento dessas ações conscientes subsidia o desenvolvimento gradativo de motivos relacionados propriamente à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Com relação às ações procedimentais de estudo, a autora aponta que “são operações que não carregam um vínculo direto com os conhecimentos teóricos a serem assimilados, tendo um caráter especificamente procedimental, operacional, compondo o rol das ações práticas de estudo” (Oliveira, 2023, p. 134). Essas operações mostram-se fundamentais para a *construção das bases do estudo* nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de não se vincularem diretamente à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Vinculam-se, assim, principalmente aos processos de alfabetização da criança escolar pequena, referindo-se a situações como o uso do caderno, a organização dos materiais de estudo, a busca e seleção de informações, o preenchimento de determinados instrumentos de avaliação, entre outros.

Nessa direção, a autora aponta que as ações procedimentais de estudo impactam o desempenho escolar dos estudantes, sendo necessárias à complexificação do estudo e as máximas possibilidades de transformação do psiquismo infantil. Assim, o trabalho com os conteúdos teóricos “requer o desenvolvimento das operações procedimentais, pois as habilidades que são desenvolvidas por meio delas são requeridas no processo de assimilação teórica, quando serão formadas as operações conscientes de origem teórica” (Oliveira, 2023, p. 134-135). Tendo em vista a especificidade dos anos iniciais do ensino fundamental, as operações procedimentais de estudo mostram-se imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação com os conhecimentos teóricos.

À vista disso, as operações conscientes e procedimentais de estudo precisam percorrer um longo processo de formação e complexificação nos anos iniciais do ensino fundamental, que demanda a organização intencional e sistemática das tarefas de estudo por seus professores. Para que possam construir as bases para as máximas possibilidades de desenvolvimento do estudo, a consolidação dessas operações demanda uma série de repetições, treinos e processos de memorização. Assim, o desenvolvimento dessas operações exige a formação de certos *automatismos*, conforme a autora aponta a seguir:

Nossa defesa do ensino para a formação das operações contraria o apelo comumente presente nos discursos das pedagogias do “aprender a aprender” ao abandono de quaisquer atividades de sistematização, dos automatismos e da memorização como recurso à aprendizagem. Pelo contrário, assumimos a perspectiva de que “o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2013a, p. 19) e que “a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados e isso ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados” (p. 19). Afirmamos, nessa perspectiva, a necessidade da retomada, nos processos educativos escolares (incluindo os de alfabetização), de práticas de memorização, sistematização, que levem ao automatismo, condição para a aquisição de um *habitus*. (Oliveira, 2023, p. 136)

Tendo isso em vista, assim como apontamos no capítulo anterior, os automatismos são condição para o desenvolvimento da gradativa liberdade dos estudantes. Por essa razão, apontamos a importância dos professores levarem em consideração a formação dessas operações na elaboração das tarefas de estudo para os anos iniciais do ensino fundamental, de maneira a possibilitar as transformações almejadas ao psiquismo e personalidade infantis.

O próximo elemento basilar apontado por Oliveira (2013) consiste na *modelação*. De maneira bastante similar às elaborações de Davidov (2021c), a autora aponta a importância do modelo para a resolução efetiva da tarefa de estudo, definindo-o como “um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente que, refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação, é capaz de substituí-lo de modo que seu estudo nos dê uma nova informação sobre este objeto” (Davidov apud Oliveira, 2023, p. 140).

À vista disso, o modelo constitui elemento importante para a *compreensão das relações mais essenciais* na esfera dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos. Por meio da elaboração de modelos materiais ou mentais, os alunos têm a possibilidade de *abstrair as relações mais gerais do conceito estudado*, separando o essencial do acessório. Assim, os modelos constituem “uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial” ” (Davidov apud Oliveira, 2023, p. 141).

Nessa direção, eles cumprem papel importante na apropriação dos conhecimentos teóricos e, por meio de seu caráter visual, refletem as “relações e conexões essenciais do objeto por meio das transformações expressas nos modelos visuais. Os modelos expressam, portanto, *o movimento lógico de constituição do objeto*” (Oliveira, 2023, p. 141, grifos nossos). Por essa razão, oferece subsídio para o estudo teórico do objeto e a apreensão de suas características mais importantes, conferindo base para o desenvolvimento de generalizações teóricas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a autora aponta que os modelos são, na maioria das vezes, apresentados pelos professores ou elaborados conjuntamente com o coletivo de estudantes em sala de aula. Gradativamente, ao longo do processo de

escolarização, os professores devem organizar as tarefas de estudo de maneira a promover a formação da autonomia dos alunos com relação à elaboração dos modelos, fazendo com que, ao final desse nível de ensino, eles sejam capazes de realizá-los sozinhos.

Ademais, nos anos iniciais do ensino fundamental, Oliveira (2023) afirma o papel dos modelos como *instrumento lúdico* capaz de aumentar o engajamento das crianças com o estudo, suscitando novos motivos para sua atividade:

Acreditamos que a produção de modelos como desenhos e maquetes e a exploração de globos, mapas ou modelos vinculados a jogos, podem adquirir, em especial, nas séries iniciais do ensino fundamental, um caráter lúdico importante, que tende a contribuir para a produção dos motivos de estudo (Oliveira, 2023, p. 142)

Assim, além de possibilitar a apropriação dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos a partir de seus nexos mais essenciais, os modelos também possibilitam a *formação de novos interesses nos estudantes* a partir de seu caráter lúdico. Nesse processo, são criados subsídios para a formação de novas necessidades e motivos para a atividade de estudo, vinculados, propriamente, à apropriação dos conhecimentos teóricos.

Um apontamento importante realizado pela autora consiste no objetivo da utilização do modelo na organização das tarefas de estudo. Muitas vezes, observamos os modelos serem utilizados em sala de aula como finalidade do processo de aprendizagem. Assim, após uma aula sobre um determinado conceito de biologia ou geografia, por exemplo, os professores podem solicitar aos estudantes a confecção de uma maquete de maneira a sintetizar os conceitos aprendidos. Contudo, diferentemente da aplicação usual dos modelos, a autora aponta que “a produção do modelo não é o objetivo final da tarefa, mas uma *condição* para o seu desenvolvimento” (Oliveira, 2023, p. 142). O modelo consiste, assim, em um dos momentos de apropriação dos conteúdos socializados na escola no qual o estudante tem condições de compreender as relações mais essenciais do conteúdo estudado, mas não é suficiente para o desenvolvimento das transformações almejadas no psiquismo infantil.

Tendo isso em vista, os modelos devem ser considerados pelos professores como elemento basilar à organização das tarefas de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, pois permitem o desenvolvimento de uma relação generalizada com os conhecimentos científicos artísticos e filosóficos. Assim, os modelos mostram-se fundamentais para a transformação do pensamento infantil e a construção de uma nova maneira de compreender e atuar na realidade. Ademais, eles também podem ser utilizados como *elementos lúdicos* na organização do ensino, capazes de suscitar novos interesses e necessidades nos estudantes,

possibilitando a constituição de futuros motivos vinculados ao conhecimento para essa atividade.

O próximo elemento basilar consiste na *formação e curtidura da reflexão autônoma*. Segundo Oliveira (2023), Davidov recorrentemente defende a importância da formação da reflexão em sua obra, apontando-a como a “capacidade de *exame pelos escolares dos fundamentos de suas próprias ações*, sendo condição essencial para a estruturação e modificação corretas das ações no âmbito das tarefas de estudo, de modo especial, das ações de controle e avaliação” (Davidov apud Oliveira, 2023, p. 145, grifos nossos). Assim, o desenvolvimento da reflexão mostra-se condição para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual e do estudo como futura atividade autônoma da criança.

Contudo, o autor aponta que a atividade de estudo deve formar um tipo específico de reflexão na criança - a *reflexão substantiva* - que só pode se formar a partir da apropriação dos conteúdos teóricos. Segundo o autor, “a reflexão substantiva está relacionada com a busca e análise, pelo indivíduo, dos *fundamentos essenciais* de suas próprias ações” (Davidov apud Oliveira, 2023, p. 145) e, nesse movimento, dirige-se do geral ao particular, buscando a apreensão dos elementos mais importantes da conduta infantil.

A reflexão constitui elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, que subsidia uma relação mais consciente com a realidade e consigo mesmo. Assim como as demais funções psíquicas e capacidades a elas vinculadas, a reflexão substantiva não poderá se desenvolver fora de atividades que demandem sua formação e complexificação e, nessa direção, “a capacidade de reflexão que decorre do processo de formação da Atividade de Estudo advém da consideração da *especificidade de seu conteúdo*” (Oliveira, 2023, p. 146-147). Isso significa que os conteúdos teóricos oferecem condições para o desenvolvimento de um *nível de reflexão qualitativamente distinto*, capaz de superar a aparência empírica e imediata da realidade, transformando as possibilidades de ação do sujeito no mundo.

A capacidade de reflexão é elemento fundamental para a construção de uma relação ativa e, futuramente, autônoma da criança com o conhecimento. Segundo Oliveira (2023, p. 149), nos anos iniciais do ensino fundamental, a reflexão ocorre, a princípio, como “processo coletivo nos contextos da sala de aula, em colaboração com outros estudantes e com o professor, que é quem promove as situações, para no decorrer do percurso de escolaridade, poder passar a ter um caráter intrapsíquico”. Assim, por meio da organização intencional e sistemática das tarefas de estudo por seus professores, gradativamente, a criança é levada a desenvolver níveis mais complexos de reflexão. Aqui, novamente, podemos notar como a

organização didática do ensino é responsável pela concretização das transformações almejadas no psiquismo e personalidade infantis.

Entendemos que a formação da capacidade de reflexão nos estudantes pode ser potencializada no Ensino Fundamental I pela atuação de um professor que interage com os estudantes todo o tempo e promove a interação constante entre eles, tendo como foco o conhecimento em estudo na sala de aula, inclusive, pela via da promoção de frequentes momentos de debates, que ocorram em situações de realização coletiva das ações das tarefas de estudo do conhecimento teórico. Nesse sentido, realçamos que a reflexão de que tratamos aqui, que ocorre nas tarefas da Atividade de Estudo, vincula-se à assimilação do conhecimento teórico, que proporciona o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Nesse sentido, retomamos a vinculação expressa por Saviani (2013b) entre reflexão e problema, salientando a importância da consideração do caráter problemático do conhecimento, como ponto de partida para a formulação da tarefa pelo professor e sua execução pelo aluno, para o desencadeamento da ação reflexiva na tarefa de estudo, pois numa relação dialética, ao mesmo tempo em que o problema demanda a reflexão, ele a promove (Oliveira, 2023, p. 150-151)

À vista disso, a capacidade de refletir sobre as próprias ações deve ser desenvolvida ao longo de todo o processo de escolarização da criança, tendo em vista a formação das bases da consciência como neoformação importante da atividade de estudo. Amparados na lei genética geral do desenvolvimento cultural, apontada no capítulo anterior, entendemos que a reflexão forma-se a partir do movimento interpsicológico para o intrapsicológico. Isso significa que, a princípio, a capacidade de reflexão é um processo realizado externamente pelos professores que, paulatinamente, passa a ser elaborado conjuntamente com o coletivo infantil até que possa se tornar um processo individual em cada estudante. Nessa direção, a autora destaca a importância do coletivo para o desenvolvimento da capacidade de reflexão nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ademais, a reflexão encontra-se vinculada ao desenvolvimento das ações de controle e avaliação na resolução das tarefas de estudo. Isso ocorre pois estes são momentos em que os estudantes “são levados à consciência de si mesmos no que tange aos seus percursos de aprendizagem, à medida que são levados a medirem os resultados alcançados com o ‘real’, sendo o real aqui tomado como o conhecimento teórico, o real teórico, que supera o empírico.” (Oliveira, 2023, p. 151). Assim, é possível notar a relação dialética estabelecida entre o desenvolvimento da capacidade reflexiva e as ações de controle e avaliação durante a execução das tarefas:

Ao mesmo tempo em que são ações da tarefa de estudo que dependem da capacidade de reflexão, é no desenvolvimento das ações que a reflexão se forma: quanto maiores forem os alcances da capacidade de realização autônoma das ações de controle e avaliação pelo estudante, maior será a sua capacidade de compreender os seus próprios alcances de aprendizagem e portanto, maiores serão os alcances no que tange à autoconsciência na Atividade de Estudo” (Oliveira, 2023, p. 151)

Consideramos importante ressaltar a escolha da autora ao utilizar os termos "formação e curtidura" tanto para o desenvolvimento da reflexão autônoma, como para as ações de controle e avaliação explicitadas no próximo elemento basilar a ser desenvolvido. Segundo Oliveira (2023), esses processos deverão ser formados durante todo o ciclo do ensino fundamental, até atingirem seus máximos níveis de complexificação. Com relação ao termos formação, a autora refere-se “à atuação sistemática do professor para o desenvolvimento da reflexão do aluno, ou seja, nas palavras dos autores, o trabalho do adulto dirigido para o objetivo de moldar o comportamento da criança, o pensamento e as ações de acordo com as formas culturais definidas” (Oliveira, 2023, p. 152). Por outro lado, o processo de curtidura refere-se ao caráter gradativo, progressivo e contínuo da aprendizagem da criança nesse nível de ensino. Assim, a autora aponta a necessidade desses processos serem alvo de ações intencionais, sistemáticas e contínuas dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que sem esse trabalho, tais ações não poderão se desenvolver da maneira adequada à complexificação da atividade de estudo.

Isso posto, o próximo elemento basilar apontado refere-se à *formação e curtidura da autonomia nas ações de controle e avaliação*, o qual apresenta íntimas relações com o elemento basilar anterior. Conforme apontamos no capítulo anterior, as ações de controle referem-se à *verificação* dos processos e à comparação das ações realizadas pela criança com o modelo de estudo. Segundo Oliveira (2023, p. 153),

o controle tem, assim, algumas características comuns àquilo que temos chamado de *correção*. No entanto, não se trata de uma simples verificação dos resultados, como muitas vezes a correção acontece, mas de uma verificação dos processos, dos modos de ação, que pode acontecer de forma individual ou coletiva, mediante a condução e participação sistemática do professor.

Assim, a característica distintiva das ações de controle com a correção encontra-se, justamente, *na comparação com o modelo*, pois “o controle é o confronto das ações do aluno com o modelo, é a verificação da adequação (ou inadequação) da aplicação dos modos gerais de ação pelo estudante, que deve corresponder aos resultados exigidos pela tarefa” (Oliveira, 2023, p. 154).

Por outro lado, as ações de avaliação consistem na última etapa da realização das tarefas de estudo e buscam averiguar se o estudante conseguiu se apropriar dos modos generalizados de ação com os conceitos socializados nas tarefas de estudo organizadas pelos professores. Assim, a formação de curtidura dessas ações é fundamental ao desenvolvimento da atividade de estudo, pois indicam se a criança tem condições de seguir seu percurso de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2023, p. 153), “embora os estudantes estejam cientes das ações de controle e avaliação e participem delas, em uma ação conjunta com o professor, não as realizam de forma autônoma”. Nessa direção, a autora aponta, mais uma vez, para o papel diretivo do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. Por essa razão, essas ações percorrem um caminho similar ao apontado pela capacidade de reflexão autônoma, demandando trabalho sistemático, intencional e progressivo dos professores para que o controle e avaliação tenham condições de serem realizados sozinhos pelo estudante ao final do ensino fundamental. À vista disso, é necessário que os professores considerem a necessidade de formação desse conjunto de ações para a formação da atividade de estudo em suas máximas possibilidades, considerando o caráter progressivo e processual de formação, que só poderá se concretizar a partir da organização específica do trabalho didático de ensino.

Um dos últimos elementos basilares apontados pela autora trata-se da consideração do *caráter coletivo da atividade de estudo*. Segundo Oliveira (2023), esse caráter coletivo não diz respeito somente à realização de atividades grupais entre os estudantes, como é comumente compreendido pelos professores no momento de organização do ensino. Nessa direção, “o próprio objeto da Atividade de Estudo, qual seja, o conhecimento teórico, como resultado da atividade humana, existe como resultado do trabalho coletivo, cuja assimilação também ocorre em processos coletivos, cooperados, em colaboração” (Oliveira, 2023, p. 179). Assim, a autora aponta o caráter necessariamente coletivo das atividades humanas devido à sua gênese social e histórica, nos permitindo superar uma compreensão usual do coletivo como ações de cooperação entre os estudantes.

O coletivo refere-se, assim, às várias possibilidades de relação dos estudantes com outros seres humanos, seja de maneira direta ou indireta. Por essa razão, diz respeito, também, à comunicação com a humanidade a partir dos conhecimentos objetivados pelo conjunto das relações sociais. Ao entrar em contato com um livro de literatura, por exemplo, os estudantes têm a possibilidade de se comunicar com grandes autores da história mundial, acessando suas ideias e sua forma de compreender a realidade. Nesse processo, a atividade coletiva, gradativamente, é internalizada, transformando-se em atividade individual.

Ao mesmo tempo, a *cooperação* entre estudantes mostra-se elemento fundamental para o desenvolvimento do estudo na idade escolar. Conforme apontamos anteriormente, por exemplo, as ações de debate realizadas coletivamente pelos estudantes em sala de aula são fundamentais para o paulatino desenvolvimento da capacidade de reflexão, ações de controle e avaliação autônomas. Assim, o coletivo compreendido a partir da cooperação entre os

estudantes também constitui elemento fundamental a ser considerado na organização do ensino a partir das tarefas de estudo.

Pautados nas considerações de Oliveira (2023) acerca da importância de compreender a atividade de estudo em seu trânsito com outras atividades acessórias do desenvolvimento, apontamos que, nos anos finais do ensino fundamental I, o coletivo amplia sua importância para os estudantes, devido à transição da atividade de estudo para a comunicação íntima pessoal. À vista disso, apontamos como atividades coletivas e cooperativas podem suscitar novos interesses nos alunos nesse momento de ensino, subsidiando condições para seu maior engajamento nas atividades escolares.

Ademais, consideramos que o caráter coletivo dessa atividade nos aponta, principalmente, para o horizonte ético-político que defendemos a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, conforme aponta Oliveira (2023, p. 181):

Quando pensamos no caráter coletivo da Atividade de Estudo no âmbito da constituição de uma educação escolar que vise ao socialismo somos levados à consideração de questões que no âmbito mais geral, referem-se ao desenvolvimento de uma prática pedagógica permeada por modelos alternativos de sociabilidade, que extrapolem as salas de aula, com a existência de práticas de cooperação e colaboração que possam servir de referências para as crianças. Pode-se pensar assim, nas relações no interior da escola entre adultos e adultos, adultos e crianças, assim como nas possibilidades de organização do trabalho com colegiados, assembléias escolares e conselhos, por exemplo.

Nossa defesa com relação ao caráter coletivo da atividade de estudo busca superar o ideário individualista e competitivo impregnado no modelo de sociabilidade neoliberal, construindo as bases para a formação de seres humanos coletivistas e artífices da história humana. O coletivo mostra-se, assim, como uma maneira alternativa de sociabilidade humana.

Nessa direção, apontamos a importância dos professores e professoras considerarem o caráter coletivo da atividade de estudo, em todas suas acepções, como elemento fundamental para o desenvolvimento dessas tarefas de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, é necessário que considerem, também, a necessidade de um trabalho intencional, sistemático e progressivo com relação à sua formação e curtidura, pois, segundo Oliveira (2023, p. 184)

Apenas colocá-los sentados juntos não é suficiente, os estudantes precisam saber trabalhar em grupo: conseguir revezar, dividir e compartilhar as tarefas; saber falar e ouvir no momento adequado; conhecer estratégias para o alcance do consenso, quando esse for requerido em processos de tomada de decisões e compreender e saber ocupar diferentes posições dentro de um grupo, dentre outras habilidades. Assim, saber trabalhar em contextos cooperados e colaborativos na Atividade de

estudo, também está condicionado ao ensino que ocorre na escola da idade escolar, numa perspectiva de curtidura.

À vista disso, apresentamos, nesse tópico, a estrutura e componentes fundamentais das tarefas de estudo, apontando seu papel na formação de motivos educativo-cognitivos para o estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Com esse movimento, defendemos as tarefas de estudo como uma das possibilidades de organização didática do ensino capazes de promover transformações importantes no psiquismo e personalidade dos estudantes, sendo responsável pela formação de uma nova maneira de compreender e atuar na realidade. Assim, as tarefas de estudo devem proporcionar um contato com o conhecimento teórico de maneira a suscitar novos interesses nos estudantes, levando-os a assumir subjetivamente necessidades gestadas no contexto histórico de produção dos conhecimentos objetivados.

Nessa direção, a organização do ensino dos sistemas conceituais a partir das tarefas de estudo supera as críticas direcionadas às teorias pedagógicas tradicionais e, muitas vezes, à própria pedagogia histórico-crítica, de que os conteúdos objetivos seriam ensinados aos estudantes de forma “pronta” e “acabada” e, por essa razão, seriam distantes da vida concreta dos estudantes e esvaziados de sentido. Por meio dessa organização a partir das tarefas, os conteúdos teóricos são socializados aos estudantes demandando uma postura ativa com relação ao conhecimento, de forma a tensionar o desenvolvimento de novas necessidades vinculadas, propriamente, aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Ainda de forma bastante inicial, esperamos que nossas elaborações possam contribuir para o avanço da prática pedagógica histórico-crítica, ao situar a formação de motivos para a atividade de estudo no campo da didática. Nesse movimento, reafirmamos o protagonismo dos professores na promoção da humanização das crianças e adolescentes na educação escolar, defendendo a importância da apropriação dos conteúdos teóricos para a formação de necessidades humanas mais complexas.

Em um momento histórico marcado pela hegemonia das competências socioemocionais, que buscam capturar a subjetividade da classe trabalhadora, conforme apontamos no primeiro capítulo, destacamos a centralidade dos conteúdos clássicos e objetivos para formação de novas formas de compreender e atuar na realidade objetiva. Diante da necessidade de novos conteúdos que subsidiem novas formas de relação afetiva com o mundo, defendemos o papel central dos professores na promoção do desenvolvimento omnilateral de seus estudantes, possibilitando a requalificação da unidade afetivo-cognitiva de seu psiquismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascia nela desconfiança, sentia desejos de compreender tudo,
o mais depressa possível, para falar também do mundo com
palavras ditas pela alma
(Gorki)

Nesta dissertação, buscamos estabelecer relações entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de motivos para a atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Fundamentados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, formulamos a hipótese de que a organização dos conteúdos escolares a partir das *tarefas de estudo* é capaz de suscitar a formação de motivos educativo-cognitivos para a atividade de estudo nesse nível de ensino.

No primeiro capítulo, reconstruímos a necessidade que fundamenta nosso problema de pesquisa, apontando como os motivos para a atividade tem sido compreendidos, com o avanço da ofensiva neoliberal, a partir do ideal *da força de vontade*. Há, com isso, o intuito de culpabilizar os sujeitos por seu fracasso, mascarando os determinantes sociais e históricos que produzem e reproduzem as relações sociais no interior do capitalismo. No campo da educação escolar, apresentamos as graves implicações dessa concepção, apontando como as principais diretrizes curriculares nacionais pautam-se em uma concepção pedagógica que culpabiliza os estudantes por seu insucesso escolar, apontando-o como um problema de *falta de força de vontade*.

Nesse movimento, apontamos a necessidade de compreender as reais determinações do processo de formação de motivos para a atividade de estudo, apresentando, no segundo tópico, as bases teórico-metodológicas que fundamentam a presente pesquisa. Assim, pontuamos a íntima relação estabelecida entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, que amparadas no materialismo histórico-dialético, defendem a *natureza social do desenvolvimento humano*, apontando a apropriação dos signos culturais como elemento imprescindível para a formação de necessidades especificamente humanas.

À vista disso, ambas teorias defendem que a *qualidade* dos signos a serem apropriados é variável interveniente na promoção do desenvolvimento psíquico (Martins, 2013). Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica advoga pela socialização dos conhecimentos clássicos e objetivos, capazes de tornar a realidade inteligível aos estudantes, corroborando para o desenvolvimento de sua personalidade e a futura formação de uma concepção de mundo materialista, histórico e dialética.

No campo da educação escolar, defendemos que a psicologia e a pedagogia estabelecem uma relação de interdependência, em que uma ciência confere base ao desenvolvimento da outra, em uma dinâmica de figura-fundo. Apontamos que apesar dos motivos para a atividade de estudo consistirem em um objeto de estudo propriamente psicológico, será no campo da pedagogia, propriamente no âmbito do trabalho didático, que professores e professoras poderão concretizar as transformações almejadas ao desenvolvimento da criança.

Realizamos, assim, uma defesa importante, apontando que *as transformações psíquicas almejadas aos estudantes poderão ser concretizadas a partir da socialização dos conteúdos escolares organizados pelo trabalho didático dos professores*. Com isso, situamos a formação de motivos para a atividade de estudo no interior do trabalho pedagógico, como tarefa que compete aos professores e professoras em sala de aula. Consideramos essa defesa fundamental em um momento histórico marcado pelo avanço de concepções pedagógicas que esvaziam a escola de conteúdos objetivos e clássicos, primando pelo desenvolvimento de competências socioemocionais, que buscam resignar os estudantes ao capital, a partir da fragmentação entre a dimensão afetiva e cognitiva do psiquismo humano.

Assim, no terceiro tópico, apresentamos propriamente a problemática que orienta nossa pesquisa. Amparados na importância da dinâmica de apropriação dos signos culturais para a formação de necessidades especificamente humanas e aliados à concepção de que a *qualidade* desses conteúdos é variável interveniente nesse processo, apontamos que a aprendizagem dos conteúdos escolares socializados na escola é elemento importante para a formação de motivos voltados propriamente aos conhecimentos objetivos, responsáveis pela formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva mais fidedigna à realidade.

Superando uma perspectiva de que tais conhecimentos seriam anacrônicos, estáticos e distantes da vida dos estudantes, entendemos que sua apropriação é fundamental para o desenvolvimento de uma *nova relação entre afeto e intelecto* e para a formação de uma futura concepção de mundo materialista, histórico e dialética. Pautados nas elaborações de Martins e Carvalho (2017), compreendemos o conceito como unidade de análise entre pensamento e emoção, sendo capaz de requalificar a maneira como cada pessoa relaciona-se afetivamente com sua atividade no mundo. Assim, a apropriação dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos é capaz de tensionar novas possibilidades de compreensão e atuação no mundo, subsidiando a formação de uma imagem subjetiva da realidade objetiva mais fidedigna ao movimento, contradição e totalidade da prática social.

No segundo capítulo, assumimos a tarefa de compreender o movimento histórico e ontogenético de formação da atividade de estudo, tendo a psicologia como protagonista de nossas elaborações. Inicialmente, apresentamos o movimento histórico de desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, apontando a importância da socialização dos conteúdos teóricos em um momento histórico marcado pela urgência da formação de um novo ser humano e uma nova sociedade.

Em seguida, expusemos o desenvolvimento ontogenético dessa atividade, apontando sua gênese, estrutura, conteúdo e principais neoformações. Nessa seara, assumimos o objetivo de apresentar a importância da apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos para a transformação do psiquismo infantil, apontando como os conhecimentos objetivos conferem base às ações e operações mentais necessárias ao desenvolvimento do pensamento teórico e de novas estruturas de generalização. Além disso, defendemos que os conhecimentos escolares são responsáveis pela formação de uma nova maneira de compreensão da realidade, pelo processo de apropriação de instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de uma inteligibilidade capaz de analisar, sintetizar, comparar, generalizar e abstrair sobre as contradições da prática social global em que o estudante está inserido, propiciando novas relações entre afeto e intelecto e a formação de uma futura concepção de mundo marxista.

De acordo com Davidov e Márkova (2021) e Elkonin (2021a), os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos precisam ser socializados a partir de sua organização em *tarefas de estudo*. Assim, a mera exposição desses conhecimentos não é suficiente para tensionar o desenvolvimento de modos generalizados de ação com os conceitos científicos. É necessário que os professores organizem as tarefas de maneira a suscitar uma relação ativa dos estudantes com os conhecimentos, tensionando o desenvolvimento de generalizações teóricas. À vista disso, as tarefas de estudo cumprem papel imprescindível ao desenvolvimento e complexificação da atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo apontadas pelos autores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin como unidade de análise dessa atividade.

Nesse movimento, pautados em Davidov e Márkova (2021), defendemos a necessidade de compreender como a criança vincula-se afetivamente à sua atividade, apontando a importância de olhar para os motivos. Com relação à especificidade dos anos iniciais do ensino fundamental, pontuamos que o estudante ainda não tem condições de ter consciência da totalidade dos motivos que orientam sua atividade, apresentando uma relação mais consciente com as finalidades das ações que realiza. Assim, a dimensão mais imediata

da relação com a realidade está colocada em primeiro plano para o escolar pequeno, apontando a necessidade dos professores se colocarem como mediadores desse processo, “emprestando” motivos capazes de construir coerência para a sequência de ações que os estudantes realizam.

À vista disso, apontamos a importância da formação dos *automatismos* como elemento que subsidia a futura construção de *liberdade* dos estudantes. Respaldados pelas elaborações de Saviani (2021b), defendemos que apesar de não terem clareza imediata da necessidade de certos conteúdos, a apropriação dos conceitos teóricos é fundamental para tensionamento de uma nova relação do estudante com a realidade. Assim, os professores devem organizar o ensino de maneira a considerar as necessidades do aluno concreto, não do aluno empírico.

No âmbito da formação de motivos para a atividade de estudo, defendemos que os sentidos pessoais desenvolvem-se no interior da própria atividade, não podendo ser considerados como ponto de partida para a aprendizagem escolar. Isso não significa, contudo, desconsiderar sua importância para a formação e complexificação do estudo e das transformações almejadas no psiquismo, personalidade e futura concepção de mundo da criança. Assim, a formação de um sentido para a atividade de estudo deve estar no *horizonte* da organização do trabalho pedagógico de professores e professoras nesse nível de ensino, mas não como condição para seu desenvolvimento.

Tendo isso em vista, apontamos como a apropriação dos conteúdos escolares subsidia o desenvolvimento de novas formas de relação entre afeto e intelecto, tensionando o desenvolvimento de novas necessidades e motivos para a atividade infantil. Respaldados pelas elaborações de Elkonin (2021d) e Oliveira (2023), pontuamos a importância da *formação de um tipo específico de motivo para a atividade de estudo*, os *educativos-cognitivos*, relacionados propriamente à assimilação dos conteúdos escolares.

Consideramos que a compreensão da necessidade de formação de motivos educativo-cognitivos para o estudo pode nos auxiliar no entendimento dessa atividade, tendo em vista a coexistência de vários motivos para que o estudo se consolide como atividade guia da criança em idade escolar. Ao defendermos a necessidade de sua formação, não desconsideramos a importância do desenvolvimento de outros motivos para o estudo, pois nosso intuito é advogar pela necessidade de formação um motivo necessariamente relacionado à apropriação dos conteúdos teóricos, capaz de tensionar o desenvolvimento de novas relações dos estudantes com os conhecimentos objetivos.

Com isso, apontamos que os motivos educativo-cognitivos possibilitam o desenvolvimento de uma relação mais *consciente* dos estudantes com os conhecimentos objetivados pela prática social humana, compreendendo-os como fruto de determinadas necessidades humanas. Assim, a constituição desses motivos permite aos estudantes direcionar sua atividade à finalidades mais humanizadoras, superando situações circunstanciais em que motivos meramente imediatos orientam sua atividade. Nessa direção, ao assumirem os conhecimentos teóricos como objeto de suas necessidades, podem superar relações com o conhecimento mediadas por questões meramente afetivas, como por exemplo, a relação com determinado professor, o interesse imediato por determinado conteúdo, a maior afinidade com determinada disciplina.

Nesse movimento, apontamos que a *organização dos conteúdos escolares em tarefas de estudo possibilita o desenvolvimento de motivos educativo-cognitivos*, ao fomentar a assunção subjetiva pelos estudantes de necessidades produzidas historicamente no conjunto das relações sociais. Assim, as tarefas de estudo configuram uma das possibilidades de mediação didática capaz de corroborar à organização do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, promovendo uma relação ativa com os conhecimentos socializados na escola.

No terceiro capítulo, assumimos a pedagogia como protagonista de nossas análises, apontando algumas das implicações de nossas elaborações para o campo da educação escolar. No primeiro tópico, apresentamos a estrutura das tarefas de estudo elaborada por Davidov (2021c), apontando o conjunto de ações que compõem seu desenvolvimento e elaboração. Em seguida, buscamos explicitar como a organização do ensino a partir das tarefas é capaz de suscitar a formação de motivos educativo-cognitivo para a atividade de estudo a partir das elaborações de Oliveira (2023).

Tendo isso em vista, ao longo da dissertação, buscamos apresentar alguns elementos capazes de contribuir, minimamente, para a organização do trabalho didático histórico-crítico nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao situar a formação de motivos para o estudo no campo da didática, defendemos o protagonismo dos professores e professoras no processo de formação humana de seus estudantes, em um momento histórico marcado por ataques sistemáticos à especificidade trabalho docente e por concepções negativas sobre o ato de ensinar (Duarte, 1998).

Assim, apontamos a importância fulcral de uma formação sólida em nível de graduação e formação continuada para que os professores tenham condições objetivas de ensinar seus alunos. Ao apresentar as tarefas de estudo como mediação didática possível para a formação de uma nova relação com a atividade de estudo, defendemos a necessidade de

criação de condições que possam assegurar aos docentes a organização de seu trabalho didático-pedagógico em todos os níveis de ensino, em um momento marcado pela ofensiva neoliberal e os ataques sistemáticos ao trabalho de ensinar.

Ademais, defendemos que a formação humana não se faz descolada dos conhecimentos objetivos e clássicos capazes de tornar a realidade inteligível, subsidiando novas formas mais humanas, livres e desenvolvendo de compreender a atuar no mundo. Acima de tudo, pontuamos com isso a *defesa política* pela socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, capazes de tensionar outras possibilidades de compreensão de si e do mundo, auxiliando na construção de tudo o que a humanidade ainda não é, mas *pode vir a ser* com trabalho intencional e coletivo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: Ana Carolina Galvão Marsiglia. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-crítica*. 1ed. Campinas, Sp: Autores associados, 2013, v. 1, p. 145-195.

ABRANTES, A. A. O existir humano não é sem educação. In: MARTINS, L. M (Org). *Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008. p. 87-115.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 335-351.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2020a. p. 171-192.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. *Revista Simbio-Logias*, v. 12, n. 17, p. 85-102, 2020b.

ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L.A.; AGUDO, M.M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. v. 1. p. 135-147.

ASBAHR, F. S. F. *Por que aprender isso, professora?*” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. *Criança não é manga, não amadurece*: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 2, 2013. Recebido em 5 de maio de 2011; aprovado em 22 de janeiro de 2013. Disponível em: SciELO. Acesso em: 27 ago. 2025.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CAMARGO, F. F. *Formação humanizadora da consciência: a atuação do professor universitário para a superação da alienação*. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Centro de Ciências da Vida - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2018.

CLARINDO, C. B. S. *Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

COSTA, A. "Olha só que legal o que eu fiz com as ideias das pessoas que me ajudaram!": atividade mediadora e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em

idade escolar à luz da Teoria Histórico Cultural. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G.C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3. ed, 2021a. p. 169-171.

_____. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G. C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3.ed, 2021b. p. 173-187.

_____. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G. C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3.ed, 2021c. p. 211-227.

DAVIDOV, V. V; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2021. p. 189-210.

_____. A concepção da atividade de estudo dos escolares. In: PUENTES, R. V; MELLO, S. A (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo (Livro II): contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349.p.

DUARTE, N. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 3. ed; 2013, 272p.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, n. 18, p. 35-40, set-dez, 2001.

_____. *Os conhecimentos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55–72, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i3.51490. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490/28266>>.

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, e20170035, 2019. Disponível em: SciELO / Repositório UNESP / periódico *Pro-Posições* (UNICAMP). Acesso em: 27 ago. 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2017-0035

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. DOI: 10.1590/S0101-32621998000100008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tSzLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/?lang=pt>> Acesso em 03 de fevereiro de 2025.

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

_____. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3.ed, 2021a. p. 139-141.

_____. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3.ed, 2021b. p. 143-145.

_____. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3.ed, 2021c. 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*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3.ed, 2021d. p. 155-166.

FANTIN, V. L. *O caráter coletivo da Atividade de Estudo: do sistema desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin às produções brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru, 2025.

FARIA, K. T. *Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FERRACIOLI, M. U. *Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulistas, Araraquara, 2018.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521–530, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0922. Disponível em: SciELO. Acesso em: 27 ago. 2025.

GUIMARÃES, M. A. Organização do processo de ensino do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *As competências socioemocionais no cotidiano das escolas*. São Paulo, 2021. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-as-competencias-socioemocionais-no-cotidiano-das-escolas.pdf> >

KOSIK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: _____. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-303.

_____. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (org.). *Ensino desenvolvimental – Antologia – Livro 1*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.

_____. *Atividade consciência personalidade*. Bauru: Mireveja Editora, 2021.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil In: VIGOTSKI, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 10.ed, 2006, p. 59-83.

LIMA, C. P. *A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MACHADO, R. C. M. *Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

MAGALHÃES, G. M; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, jan./mar. 2020, p. 1-21.

MAME, O. A. C. *Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do ensino fundamental na proposição de Davýdov*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

MAREGA, A. M. P. Atividade de estudo na adolescência: uma intervenção na atividade pedagógica no 6º ano do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MARINO FILHO, A. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais, Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

_____. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sóciohistórica. In: MARTINS, L. M. *Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008. p.27-56.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores associados: Campinas, 2023. 336p.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 4, p. 699-710, 6 jan. 2017.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2024. 288p.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. (Col. Marx-Engels).

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, A. B. J. *O desenvolvimento da conduta voluntária em Vigotski: investigação teórica na interface psicologia e educação*. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2024.

MESQUITA, A. M. *A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

MODESTO, E. *Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MOREIRA, C. G. C. *Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de história para o 6º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

MOTTER, A. F. C. *Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação das ciências, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NARDY, J. P. *Ensino de Literatura e Pedagogia Histórico-crítica: em busca do confronto com a prática na escola pública*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Araraquara, Araraquara, 2022. Disponível em: Repositório Institucional da UNESP. Acesso em: 27 ago. 2025.

OLIVEIRA, N. G. N. *Envelhecimento ativo entre idosos residentes na Microrregião de Saúde de Uberaba, Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Atenção à Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

OLIVEIRA, R. E. *O estudo na idade escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulistas, Araraquara, 2023.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, v. 14, n. 1, pp. 31-40, 2009.

_____. *A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico dialético*. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 63-90.

_____. *Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural*. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. 4ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERES, T. F. C. *Ensino desenvolvimental e aprendizagem da Matemática: a formação do conceito de raiz quadrada no ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

POSSO, G. S. *Desenvolvimento do pensamento e educação na idade escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural para o processo de elaboração do saber escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulistas, Araraquara, 2024.

PORTO, K. M. *Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f8525160-3680-45ef-8b72-aeda8659a3e0/content>> Acesso em 06 de agosto de 2025.

PRATES, A. C. *Trato com o conhecimento da atividade esportiva e atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2023.

PRUDENTE, C. R. C. *A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

PUENTES, R. V. *O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade* (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 3.ed, 2021c, p. 55-82.

SALINA, A. P. Fundamentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de uma prática psicoterapêutica a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicologia Materialista Histórico Dialética*, 2024. Disponível em <<https://medium.com/psicologia-mhd/a-p-salina-fundamentos-te%C3%B3ricos-e-metodol%C3%B3gicos-para-uma-pr%C3%A1tica-psicoterap%C3%AAutica-171656b29b3c>> Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

_____. *O conceito de personalidade em Lidia I. Bozhovich: contribuições para a psicologia histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2022.

SALINA, A. P; ASBAHR, F. S. F. A pesquisa teórica a partir do método materialista histórico-dialético. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.16, n.1, p.688-706, abr. 2024.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, a luta de classes e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador: UFBA, v.5, n.2, p. 25-46, dez. 2013a.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. Pedagogia Histórico-crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, Partido e Revolução. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021a, p. 241-267.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados. 12º ed. 2021b.

SILVA, M. M. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SILVA, R. S. *Os indícios de um processo de formação: a organização do ensino no clube de matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUSA, F. S. *Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 2009.