FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE

A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS E POSSIBILIDADES ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Londrina
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Londrina

2025

FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE

A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS E POSSIBILIDADES ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.ª Dra. Sandra Aparecida Pires Franco.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C334t CASAGRANDE, FERNANDA COUTO GUIMARÃES .
A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: : SENTIDOS E POSSIBILIDADES ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA / FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE. - Londrina, 2025.
350 f. : il.

Orientador: SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Educação básica - Tese. 2. Formação Continuada - Tese. 3. Ensino desenvolvimental - Tese. 4. Teoria da Atividade de Estudo - Tese. I. APARECIDA PIRES FRANCO, SANDRA . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

FERNANDA COUTO GUIMARÃES CASAGRANDE

A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS E POSSIBILIDADES ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.ª Dra. Cynthia Graziela G. Simões Girotto
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof. Dr. João Luiz Gasparin
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 20 de agosto de 2025.

À minha mãe, que, com sua letra firme no meu caderno e sua presença constante na minha infância, sua simplicidade, sua força e seu amor me ensinaram a amar o estudo antes mesmo de saber o que ele significava. Esta conquista é sua, mãe.

Ao Felipe, meu companheiro de todas as horas, que me sustentou nos silêncios, nas ausências e nas incertezas. Obrigada por segurar a casa, a vida e o meu coração enquanto eu escrevia este sonho.

À Laís, ao Ruan e à Eloá – meus filhos, minha inspiração. Por vocês, cada página escrita se tornou mais forte e cheia de sentido. Que este trabalho também possa tocá-los, um dia, como testemunho do que é lutar por um ideal.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Mãe Rainha Três Vezes Admirável de Schoenstatt.

Por me sustentarem quando fraquejei, por me acolherem em silêncio, por guiarem meus passos nos momentos de dúvida e por acalmarem meu coração tantas vezes inquieto. Foi N'Eles que encontrei forças para seguir, mesmo quando o cansaço me pedia pausa e o medo queria ocupar o lugar da confiança.

Aos meus filhos, minha gratidão mais terna.

Laís, Ruan e Eloá: vocês foram presença mesmo quando a ausência física foi necessária. Foram compreensão quando minha escuta se reduzia ao barulho do teclado. Cada vez que me perguntaram como estava a tese, cada abraço do Ruan dizendo "vai dar certo, mãe", era como um sopro novo de coragem. Cada chegada silenciosa da Eloá ao meu lado tentando ler os parágrafos que eu digitava, mesmo em fase de alfabetização, tudo isso ficará gravado em mim para sempre. Ver sua leitura florescer junto à escrita da minha tese foi um presente que nenhuma banca acadêmica poderia prever. Laís, mais consciente de tudo, olhava admirava silenciosamente, sem entender exatamente o porquê valorizar tanto a escrita de uma tese, talvez sem ver ainda o valor de tudo isso, mas percebendo, com sensibilidade, que algo importante estava acontecendo. Meus filhos, a tese é minha, mas o processo foi nosso. Esta vitória também é de vocês, e será, para sempre, uma lembrança de que amor, respeito e sonho podem caminhar juntos.

À minha mãe.

Obrigada por ter sido presença firme quando eu ainda mal sabia o que era estudo, mas já sentia o sentido dele nos seus gestos. Foi sua letra no meu caderno, sua voz me tomando lição, suas perguntas lidas em voz alta que me ensinaram a buscar respostas dentro de mim. Obrigada por nunca deixar que eu duvidasse de que era possível chegar até aqui. Esta conquista também leva sua assinatura porque ela nasceu, antes de tudo, da sua fé em mim.

Ao Felipe, meu amor, meu companheiro.

Obrigada por me sustentar quando a exaustão tomava conta. Por segurar o cotidiano, as crianças, a rotina da casa e o peso da ausência, por escutar meus silêncios,

respeitar meus processos. Cada palavra escrita nesta tese carrega um pouco da sua generosidade. Sem o seu apoio, eu não teria tido força para continuar.

À minha orientadora, Sandra Franco.

Minha gratidão carregada de carinho e admiração. Obrigada por me acolher desde o início, por acreditar em mim e, principalmente, por acreditar na proposta desta pesquisa. Sua disponibilidade, mesmo diante de uma agenda intensa e exigente, foi algo que me marcou profundamente. Em cada mensagem respondida com atenção, em cada orientação aceita com prontidão, em cada cuidado no modo de me conduzir, havia um gesto generoso de alguém que realmente se importa com quem orienta. Nossos momentos de orientação que poderiam ter sido pesados e, no entanto, você os tornou leve, com tranquilidade e afeto. Obrigada por me permitir abrir o coração, dividir angústias, falar sobre a exaustão do tempo, as dúvidas da escrita, a correria da vida. Seu jeito calmo, firme e humano me ensinou muito além do conteúdo acadêmico. Me ensinou, sobretudo, sobre como orientar com ética, respeito, responsabilidade e sensibilidade. O carinho que construí por você transcende a relação formal entre orientanda e orientadora. Ter você ao meu lado neste processo e nesta fase da vida foi um presente. E conquistar este título sob sua orientação é, para mim, uma grande honra.

Aos amigos próximos.

Obrigada por não me cobrarem mais do que eu podia oferecer. Por entenderem que eu estava em um momento em que era preciso renunciar a muito para alcançar uma meta que exigia tudo de mim. Foram muitas as vezes em que precisei recusar convites, adiar encontros, deixar de estar presente nos compromissos. O carinho de vocês permaneceu firme, mesmo quando a presença falhou. Levo comigo a certeza de que amizades verdadeiras se sustentam no respeito ao tempo e aos sonhos do outro.

Às professoras que participaram da pesquisa.

Minha gratidão sincera. Obrigada por abrirem seus pensamentos, suas práticas e suas dúvidas. Com vocês, compreendi que estudar o ensino é também escutar quem ensina, e que transformar a educação começa com o gesto corajoso de repensar a própria prática.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL.
meu reconhecimento pelas provocações teóricas, pela partilha dos saberes e pela construção de um espaço formativo ético e comprometido com a educação pública de qualidade.

Aos colegas do doutorado.
Com quem compartilhei inquietações, leituras e alegrias, obrigada por tornarem a caminhada mais leve e possível. Em especial àqueles com quem construí laços de afeto, levo comigo a memória viva da troca, da escuta e da solidariedade.

Aos professores membros da banca examinadora.
Obrigada por aceitarem o convite para ler este trabalho com atenção e generosidade intelectual, contribuindo com olhares atentos, perguntas instigantes e reflexões que ampliam a potência desta pesquisa.

RESUMO

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães. **A Teoria da Atividade de Estudo na formação continuada:** sentidos e possibilidades atribuídos por professores da Educação Básica. 2025. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha 2: Docência, Saberes e Práticas e ao Núcleo 2: Ação Docente, pertencente ao Grupo de pesquisa: Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como objetivo geral: Compreender os sentidos e as possibilidades que os professores da Educação Básica atribuem à Teoria da Atividade de Estudo durante uma Formação Continuada. Os objetivos específicos foram: a) Proporcionar discussões teórico-conceituais com professores da Educação Básica, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de Estudo, favorecendo a apropriação de fundamentos científicos sobre o desenvolvimento psíquico humano e a organização do ensino; b) Analisar, a partir das mediações estabelecidas no contexto da formação continuada, as possibilidades e os limites atribuídos pelos professores à Teoria da Atividade de Estudo como fundamento teórico para a transformação do ensino; c) Refletir, com base nas percepções dos professores participantes da formação continuada, os sentidos atribuídos à formação, os níveis de apropriação teórica alcançados e os elementos que facilitaram ou dificultaram a incorporação dos pressupostos da Teoria da Atividade de Estudo às práticas pedagógicas. Fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético**,** na Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade, e, especialmente, na Teoria da Atividade de Estudo. O problema de pesquisa foi: Quais os sentidos e as possibilidades que os professores da da Educação Básica atribuem a Teoria da Atividade de Estudo em uma Formação Continuada? Trata-se de uma pesquisa experimental, com delineamento bibliográfico entre os meses de dezembro 2022 a janeiro de 2023, tratamento qualitativo dos dados fundamentada na perspectiva crítico-dialética. Como metodologia foi aplicada um percurso formativo, no decorrer do ano de 2023, a 7 professores da Educação Básica, com carga-horária de 120h, via meet, a fim de que os professores conheçam e compreendam a Teoria da Atividade de Estudo. Para a análise do percurso formativo, foram elencados os seguintes procedimentos: análise e relato de cada de percurso

formativo na intenção de compreender como os professores iam atribuindo os sentidos aos encontros o que culminou na relação dos sentidos em categorias dialéticas. Os resultados do percurso formativo apontam que, ainda que em diferentes níveis de apropriação, as professoras demonstraram capacidade de compreender fundamentos da teoria, ressignificar aspectos de sua prática pedagógica e indicar desafios concretos à sua implementação nas condições reais de trabalho. A pesquisa concluiu que, por meio da Teoria da Atividade de Estudo e das categorias marxistas: Mais-valia e tempo de trabalho, alienação, condições materiais, trabalho e práxis, contradição e desenvolvimento, formação humana/omnilateralidade, sentidos e as possibilidades para um ensino desenvolvimental na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação básica. Formação Continuada. Ensino desenvolvimental. Teoria da Atividade de Estudo.

ABSTRACT

CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães. **The Theory of Study Activity in Brazilian public schools**: successes and setbacks from the perspective of basic education teachers in a continuing education program. 2025. 349 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

The research is linked to the Graduate Program in Education, Line 2: Teaching, Knowledge and Practices, and to Nucleus 2: Teaching Activity, belonging to the Research Group Reading and Education: pedagogical practices in the context of Historical-Critical Pedagogy. The general objective was to understand the meanings and possibilities that Basic Education teachers attribute to the Theory of Learning Activity during a Continuing Education program. The specific objectives were:
a) To promote theoretical and conceptual discussions with Basic Education teachers, especially those working in the early years of Elementary School, regarding the Historical-Cultural Theory, Activity Theory, and the Theory of Learning Activity, fostering the appropriation of scientific foundations about human psychic development and the organization of teaching;
b) To analyze, based on the mediations established in the context of the continuing education program, the possibilities and limits attributed by teachers to the Theory of Learning Activity as a theoretical foundation for transforming teaching;
c) To reflect, from the perceptions of the teachers participating in the continuing education process, on the meanings attributed to the training, the levels of theoretical appropriation achieved, and the elements that facilitated or hindered the incorporation of the assumptions of the Theory of Learning Activity into pedagogical practices.
The study is grounded in Historical-Dialectical Materialism, Historical-Cultural Theory, Activity Theory, and, especially, the Theory of Learning Activity. The research problem was: What meanings and possibilities do Basic Education teachers attribute to the Theory of Learning Activity in a Continuing Education program?This is an experimental study with a bibliographic design conducted between December 2022 and January 2023, with qualitative data treatment based on a critical-dialectical perspective. As methodology, a formative path was implemented throughout 2023 with seven Basic Education teachers, totaling 120 hours, held via Google Meet, aiming to enable teachers to become familiar with and understand the Theory of Learning Activity.

For the analysis of the formative process, the following procedures were adopted: examination and description of each formative meeting in order to understand how teachers gradually attributed meanings to the encounters, which culminated in the organization of meanings into dialectical categories.

The results of the formative process indicate that, although at different levels of appropriation, the participating teachers demonstrated the ability to understand the foundations of the theory, to reinterpret aspects of their pedagogical practice, and to identify concrete challenges for its implementation under real working conditions.

The research concluded that, through the Theory of Learning Activity and the Marxist categories—surplus value and working time, alienation, material conditions, work and praxis, contradiction and development, and human/omnilateral formation—it is possible to identify the meanings and the possibilities for developmental teaching in Basic Education.

Key-words: Keywords: Basic education. Continuing education. Developmental teaching. Study Activity Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Parcial da Teoria da Atividade 67
Figura 2 – Estrutura Teoria da Atividade 68
Figura 3 – Sistematização do Desenvolvimento Psíquico 75
Figura 4 – Nuvem de palavras gerada no primeiro encontro.....286

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base de dados da Capes 28
Quadro 2 – Base de dados BDTD 30
Quadro 3 – Base de dados – SciELO.....31
Quadro 4 – Bases de dados: SciELO 32
Quadro 5 – Resultados da pesquisa da Teoria da Atividade de Estudo Anos Iniciais 32
Quadro 6 – Resultado da Pesquisa base SciELO 38
Quadro 7 – Perfil das professoras participantes.....137
Quadro 8 – Plano de Formação trabalhado na Formação Continuada 138
Quadro 9 – Autores conhecidos pelos professores participantes.....140
Quadro 10 – Ficha de frequência dos professores participantes da formação continuada – 1º ao 8º encontro 142
Quadro 11 – Ficha de frequência dos professores participantes da formação continuada – 9º ao 16º encontro 142
Quadro 12 – Apresentação do 2º encontro da formação continuada 146
Quadro 13 – Contribuições orais das professoras participantes da Formação Continuada – 2º encontro – Parte 1 147
Quadro 14 – Contribuições orais das professoras participantes da Formação Continuada – 2º encontro – Parte 2 148
Quadro 15 – Contribuições orais das professoras participantes da Formação Continuada – 2º encontro – Parte 3 151
Quadro 16 – Apresentação do 3º encontro da formação continuada 161
Quadro 17 – Apresentação do 4º encontro da formação continuada 173
Quadro 18 – Apresentação do 5º encontro da formação continuada 185
Quadro 19 – Primeira proposta para análise no 5º encontro de formação.....190
Quadro 20 – Segunda Proposta para análise no 5º encontro de formação.....193
Quadro 21 – Apresentação do 6º encontro da formação continuada 198
Quadro 22 – Apresentação do 7º encontro da formação continuada 216
Quadro 23 – Apresentação do 8º encontro da formação continuada 238
Quadro 24 – Apresentação do 9º encontro da formação continuada 251
Quadro 25 – Apresentação do 10º encontro da formação continuada 269
Quadro 26 – Apresentação do 11º encontro da formação continuada 284

Quadro 27 – Apresentação do 12º encontro da formação continuada 298
Quadro 28 – Apresentação do 13º encontro da formação continuada 317
Quadro 29 – Falas das professoras participantes 319
Quadro 30 – Relação entre as falas das professoras e categorias marxistas.....333

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ERIC	Education Resources Information Center
FPS	Funções Psicológicas Superiores
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 20

1 INTRODUÇÃO 24

2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL: ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO CRÍTICA 43

2.1 O Trabalho Como Fundamento da Constituição Humana 43

2.2 A Escola Brasileira em Perspectiva Histórica 44

2.3 Da Crítica Reprodutivista à Pedagogia Histórico-Crítica 45

2.4 O Materialismo Histórico e Dialético como Ponto de Partida 45

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO 52

3.1 Origem Histórico-Social da Teoria Histórico-Cultural 52

3.2 A Centralidade da Mediação e dos Signos no Desenvolvimento Humano 53

3.3 Planos Genéticos do Desenvolvimento Segundo Vigotski e Leontiev 55

3.4 A Formação das Funções Psíquicas Superiores 60

3.5 A Atividade Como Base do Desenvolvimento e a Mediação Docente 61

4 A TEORIA DA ATIVIDADE: ESTRUTURA E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO 64

4.1 A Origem da Teoria da Atividade e sua Relação com Vigotski 64

4.2 A Estrutura da Atividade: Necessidade, Motivo, Ação e Operação 66

4.3 Atividade Dominante e sua Função no Desenvolvimento Psíquico 69

4.4 A Atividade como Motor da Periodização do Desenvolvimento 70

4.5 O Sistema de Elkonin-Davídov-Repkin: Gênese e Trajetória Histórica 70

5 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO 73

5.1 A Crítica ao Biologicismo e as proposições iniciais de Vigotski 73

5.2 Elkonin e a Sistematização da Periodização 75
5.3 O Caráter Histórico da Atividade-guia e as Forças Internas do Desenvolvimento 76
5.4 A Relação entre Mudanças Graduais e Saltos Qualitativos 77
5.5 A Primeira Infância: da Comunicação Emocional Direta à Manipulação de Objetos 78
5.6 A Infância e a Emergência do Jogo de Papéis 79
5.7 A Atividade de Estudo e o Início da Idade Escolar 79
5.8 A Atividade de Estudo como Período do Desenvolvimento 80

6 O PENSAMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS 82
6.1 O Pensamento como Atividade Humana e Seu Desenvolvimento 82
6.2 Conceitos Espontâneos e Científicos 84
6.3 A Linguagem, a Consciência e a Mediação 86
6.4 A Função da Escola no Desenvolvimento Conceitual 88

7 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: FUNDAMENTOS E ESTRUTURA 91
7.1 A Contribuição de Davídov para a Formulação da Teoria 91
7.2 Estrutura da Teoria da Atividade de Estudo Proposto por Davídov em 1988 92
7.2.1 Elementos constitutivos da Atividade de Estudo 93
7.2.2 As ações da Atividade de Estudo 94
7.2.2.1 Transformação das Condições da Tarefa 95
7.2.2.2 Modelagem 96
7.2.2.3 Transformação do Modelo 98
7.2.2.4 Dedução 100
7.2.2.5 Controle 101
7.2.2.6 Avaliação 103
7.3 A Formação do Conceito Teórico na Estrutura da Atividade de Estudo 105

7.4 O Ensino Como Atividade Orientadora 110

8 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 116

8.1 A Formação Continuada como Atividade Humana de Desenvolvimento Profissional 116

8.1.1 Condições da atividade formativa e síntese da concepção de formação ... 120

8.2 A Formação Fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo: Fundamentos, Sentidos e Condições para o Desenvolvimento 124

8.2.1 Fundamentos teóricos da formação na perspectiva da Atividade de Estudo 124

9 ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO 134

9.1 A Formação Continuada Como Campo da Pesquisa 134

9.1.1 Contextualização da Proposta Formativa 134

9.2 Realização da Proposta de Formação Continuada 135

9.2.1 Encaminhamentos 136

9.2.2 Percurso Formativo e Organização 138

9.3 Análise dos Encontros Formativos 143

9.3.1 Primeiro Encontro Formativo 144

9.3.2 Segundo Encontro Formativo: a influência do meio para o desenvolvimento do sujeito 145

9.3.2.1 Descrição e Análise do Encontro 146

9.3.3 Terceiro Encontro Formativo: Periodização do Desenvolvimento Psíquico 161

9.3.3.1 Descrição e Análise do Encontro 162

9.3.4 Quarto Encontro Formativo: Periodização do Desenvolvimento Psíquico – Parte 2 173

9.3.4.1 Descrição e Análise do Encontro 174

9.3.5 Quinto Encontro Formativo: A Formação da Atividade de Estudo 184

9.3.5.1 Descrição e Análise do Encontro 185

9.3.6 Sexto Encontro Formativo: A Teoria da Atividade de Estudo: uma reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos estudantes do Ensino Fundamental....198

9.3.6.1 Descrição e Análise do Encontro....199

9.3.7 Sétimo Encontro Formativo: A Teoria da Atividade de Estudo: Uma Reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos Estudantes do Ensino Fundamental....216

9.3.7.1 Descrição e Análise do Encontro....217

9.3.8 Oitavo Encontro Formativo: A Teoria da Atividade de Estudo: Uma Reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos Estudantes do Ensino Fundamental – Ação de Análise....238

9.3.8.1 Descrição e Análise do Encontro....239

9.3.9 Nono Encontro Formativo: Estrutura da Atividade de Estudo: 2ª ação de estudo: Modelagem....251

9.3.9.1 Descrição e Análise do Encontro....252

9.3.10 Décimo Encontro Formativo: Estrutura da Atividade de Estudo: 3ª ação de estudo: Transformação do Modelo....269

9.3.10.1 Descrição e Análise do Encontro....270

9.3.11 Décimo Primeiro Encontro Formativo: 4ª ação de estudo – Dedução....284

9.3.11.1 Descrição e Análise do Encontro....285

9.3.12 Décimo Segundo Encontro Formativo – A formação do Pensamento Teórico e a Organização do Ensino: Reflexões com Docentes sobre a Atividade de Estudo....297

9.3.12.1 Descrição e Análise do Encontro....299

9.3.13 Décimo Terceiro Encontro Formativo – Avaliação do Curso Formativo....317

9.3.13.1 Descrição e Análise do Encontro....318

CONSIDERAÇÕES FINAIS....339

REFERÊNCIAS....343

APRESENTAÇÃO

> Não há nada na mente que antes não tenha passado pelo corpo, pela vida, pela luta.
>
> – Lev Vigotski

Após um longo dia conciliando os múltiplos papéis que desempenho, início a escrita da história de minha vida, pois entendo ser fundamental compartilhar quem eu sou e como percebo que minha trajetória se entrelaça com esta pesquisa.

Sou esposa, mãe, profissional. Casada com o Felipe, mãe de três preciosidades: Laís, Ruan e Eloá. Desde a infância, fui uma estudante curiosa, questionadora e sedenta por aprender. A escola nunca conseguiu saciar completamente essa curiosidade. As tarefas escolares enviadas como tarefa de casa nunca me bastavam. Minha mãe, com toda sua simplicidade, sempre acrescentava algo a mais para eu fazer. Lembro direitinho do meu caderno de tarefas com a letrinha dela, com aquele “extra” que ela me passava com tanto carinho. A presença da minha mãe no meu processo de escolarização foi constante: lia comigo, “tomava lição”, lia as perguntas das provas e me incentivava a respondê-las conforme as orientações da professora. Era nítida, em sua postura, a valorização da escola.

Sou fruto da escola pública, de uma pequena cidade do interior do Paraná. Desde cedo, fui marcada por mulheres que, com diferentes modos de ensinar, deixaram impressões profundas no meu percurso, marcas que, mais tarde, se transformariam em inquietações sobre o que é ser professora e como se formam os professores.

Lembro com carinho da a Tia Maria, da Educação Infantil, sempre carinhosa e acolhedora; a Tia Cida, do primeiro ano, com sua doçura ao ensinar o alfabeto e conduzir a leitura; a Tia Maria, do terceiro ano, mais exigente e firme, que me ensinou matemática; a Tia Izonéia, do quarto ano, nossa "professora Helena" da novela Carrossel; e a professora Marli, no magistério, que com sua densidade teórica, me apresentou a ideia de futuro, da cidade grande, de universidade, de projeto de vida, de ir além dos horizontes.

Cada uma delas, a seu modo, foi formando em mim a imagem da professora que eu desejava e também aquelas que eu desejava compreender. Percebo hoje que minha pesquisa nasce, em parte, desse fio delicado que entrelaça a experiência de ser estudante com o desejo de investigar o que é, afinal, formar professores.

Ao concluir o magistério, deixei meus pais e me mudei para Londrina, em busca de continuar meus estudos. Ingressei no curso de Letras, onde conheci a professora Rejane: amorosa, ética, profissional e generosa em conhecimento. Foi ela “me apresentou à pesquisa, aos eventos científicos e à pós-graduação. A partir daí, segui com o curso de Pedagogia, especializações e o mestrado, sob orientação da professora Loredana, investigando, por meio da semiótica, as dificuldades de leitura e compreensão textual dos estudantes.

Em paralelo, atuei como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, tanto em instituições públicas quanto privadas. Cada realidade me ensinou algo. Muitos estudantes ficaram na memória, especialmente por provocarem em mim a busca por estratégias que fizessem sentido no processo de aprendizagem.

Nos últimos dez anos, atuei como coordenadora pedagógica em uma escola pública e como professora no curso de Pedagogia. São espaços em que lutei diariamente para que o ensino se tornasse significativo, especialmente frente ao crescente desinteresse dos estudantes. Nas orientações pedagógicas, percebia o quanto os professores se sentem angustiados diante das dificuldades de aprendizagem de seus estudantes.

Foi nesse contexto que aprofundei os meus estudos. Aproveitei a licença-maternidade da minha terceira filha, Eloá, e procurei por um grupo de estudo, minha necessidade de continuar aprendendo era irrefreável. Foi então que conheci a professora Sandra Franco, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Apesar de sentir uma insegurança inicial, por vir de outro departamento e de outras referências teóricas, enfrentei a situação e fui acolhida com afeto, seriedade e profissionalismo.

Nesse grupo, conheci a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e, posteriormente, a Teoria da Atividade de Estudo. Lembro que no primeiro encontro do grupo a Eloá, minha filha, tinha três meses. Ela foi comigo, pois se alimentava com leito materno. A minha mãe ficou com ela passeando nos corredores, enquanto eu dava o primeiro passo em busca de uma resposta sobre aquilo que me inquietava na educação escolar.

Logo no primeiro contato com a Teoria da Atividade de Estudo, tive um verdadeiro *insight*: percebi que muitos estudantes não aprendem porque não estão em atividade, não sentem uma necessidade real de aprender, não constroem motivos

próprios para isso. A convivência com tantos professores, ao longo da minha trajetória como estudante, foi me revelando a profundidade do impacto que um professor pode ter na vida de uma criança. Mais do que ensinar conteúdos, cada professor deixou em mim marcas: pela postura, pela forma de olhar, pelo cuidado, pela exigência, pelo modo de conduzir a sala de aula, etc. Algumas vezes, essas me levaram a sentir-me estimulada e reconhecida; em outras, incompreendida, limitada, silenciada. Mas, foram experiências, que somadas à minha curiosidade incessante e à sede de aprender desde a infância, foram construindo em mim uma pergunta que me acompanha até hoje: que professor nós somos para os atuais estudantes? Criamos necessidades de aprendizagem em nossos estudantes?

Essas inquietações se aprofundaram, percebendo o comprometimento de muitos docentes, há muitas práticas desarticuladas, repetitivas e desprovidas de intencionalidade pedagógica. Por isso, reconheço cada vez mais a importância da formação continuada como espaço de reconstrução do sentido do ensinar, como oportunidade de reaproximação do professor com os fundamentos científicos da educação e com sua potência transformadora.

Mas indo para a prática, como didatizar tudo isso? Continuei me indagando. Foi então que, nos encontros do grupo, iniciamos leituras mais sistemáticas sobre a Teoria da Atividade de Estudo e encontrei uma fundamentação teórica, potente, mas que percebia que não circula nos espaços de formação de professores. No cotidiano da escola pública, deparei-me com entraves burocráticos e formações continuadas que, em sua maioria, reafirmavam práticas tradicionais e mecanicistas.

Fiquei motivada a compartilhar esse conhecimento com outros professores, provocar reflexões e construir outros sentidos possíveis para o ensino. Afinal, o professor tem um poder simbólico e formativo profundo na vida dos estudantes, mas muitas vezes não tem consciência disso, seja por limitações na formação inicial, seja pela precariedade da formação continuada. Eu mesma, mesmo com o desejo de sempre aprender mais, muitas vezes me vi sem os referenciais teóricos necessários para compreender a complexidade do ensino-aprendizagem.

Essa consciência tornou-se motor da minha pesquisa. E, a vida está sempre em movimento. Como aprendemos com Vigotski e Leontiev, o ser humano se constitui na atividade, transforma-se na relação com o outro, com a cultura e com o trabalho. Foi esse movimento pessoal, profissional e teórico que me trouxe até aqui para continuar a minha apresentação.

Hoje, dia 7 de junho de 2025, ao retornar a este texto para finalizar minha apresentação, escrevo de um novo lugar: atualmente atuo na Secretaria Municipal de Educação de Londrina como gerente de formação continuada. Esse lugar, conquistado no decorrer do doutorado, carrega uma trajetória construída com empenho, estudo e compromisso com a educação pública. Ao reler tudo o que pesquisei, as formações que conduzi, os textos que estudei e escrevi, percebo o quanto este percurso não apenas me transformou, mas agora contribui com a rede da qual faço parte. A formação continuada, tema desta tese, hoje tem a possiblidade de se desdobrar em ação concreta, nos projetos que elaboro, nas políticas públicas que tenho ajudado a construir.

Assim, meu doutorado não se encerra apenas com a defesa desta tese. Ele se prolonga no cotidiano da minha prática, na luta de uma escola pública que promova, de fato, o desenvolvimento humano. Entrego não apenas uma tese, mas uma história escrita com esforço, fé e esperança. Consagro este trabalho à Mãe Três Vezes Admirável de Schoenstatt, presença constante e silenciosa nos meus passos. Que esta entrega, feita com amor e compromisso, possa frutificar na vida de muitos outros professores. Que o Espírito que me inspirou continue soprando onde for preciso, e que a fé que me sustentou siga iluminando meu caminho. A Deus, toda a honra e toda a glória.

1 INTRODUÇÃO

> Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo.
> – Karl Marx, Teses sobre Feuerbach

A entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental é um marco significativo no desenvolvimento infantil. À luz das contribuições de Vigotski[1][2], compreendemos que esse momento pode provocar modificações profundas na personalidade do estudante, uma vez que inaugura uma nova forma de inserção social e de relação com o conhecimento. No entanto, reconhecemos que somente o acesso à escola e aos conteúdos curriculares não garantem um ensino que promova o desenvolvimento. É preciso ir além da transmissão de informações, da preocupação em cumprir o currículo escolar: trata-se de possibilitar experiências formativas que mobilizem o pensamento teórico-prático e promovam a apropriação do conhecimento científico.

Entretanto, o que observamos é um ensino centrado na repetição e na memorização de conteúdos, com atividades predominantemente reprodutivas, voltadas ao cumprimento, de objetivos definidos pelo professor que desconsideram o vínculo entre os saberes escolares e a realidade social dos estudantes. Como apontam Asbahr (2016) e Marinho (2021), as aulas assumem um caráter cartesiano, organizadas no anseio de “controlar melhor a disciplina ou indisciplina” e “vencer os conteúdos previstos” que pouco contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tema que será discutido em maior profundidade nos capítulos teóricos desta tese.

A estrutura escolar marcada pela ênfase nos atos motores direcionados a um objeto atrelado à dependência da autorização e orientação do professor, leva-nos a defender que é urgente um movimento de rompimento de concepções pedagógicas que não colaboram para o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores. Precisamos construir e difundir propostas que compreendam o desenvolvimento como

[1] Lev Semionovitch Vigotski, psicólogo (1896-1934), russo idealizador da Psicologia histórico-cultural que defende que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre a partir das interações sociais e condições de vida. Foi um estudante importante de psicologia que revolucionou o estudo dessa área propondo a análise do desenvolvimento e comportamento humano à luz das relações sociais.

[2] Considerando as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) – a saber: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras –, a forma adotada neste trabalho será Vigotski, exceto quando se tratarem das referências bibliográficas, as quais seguirão transcritas conforme a grafia do texto original.

a capacidade de transformar a atividade, superando dificuldades e situações desafiadoras, como a resolução de problemas conceituais complexos, a necessidade de estabelecer generalizações, a análise crítica de fenômenos sociais ou mesmo a superação de práticas escolares centradas na memorização e repetição.

Nessa perspectiva, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, e esse desenvolvimento ocorre por meio de mudanças imperceptíveis da personalidade, até que, em dado momento, se manifestam como um salto qualitativo, ou seja, surge um novo modo de pensar a realidade (Vigotski, 2001, p. 112). Por isso, atividades escolares materializadas em práticas mecânicas e repetitivas, que visam exclusivamente ao desenvolvimento de competências e habilidades desvinculadas de sentido para o estudante, não promovem transformação, mas impedem que o sujeito se relacione com o mundo e com o conhecimento.

É urgente que o professor atue com intencionalidade pedagógica, estabeleça objetivos de aprendizagem e crie situações de estudo que atribuam sentido e significado à experiência dos estudantes. Entendemos que a valorização das necessidades historicamente construídas pelos estudantes, o diálogo, a reflexão e a mediação intencional devem orientar o planejamento docente, pois promovem a formação de conceitos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como exigir engajamento, pensamento crítico e aprendizagem sem oferecer aos estudantes uma situação de ensino que os convoque à atividade consciente?

Essa indagação expressa o problema central que orienta esta investigação: a dificuldade de organizar um ensino que promova o engajamento consciente dos estudantes, favoreça a formação de conceitos e contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico. Foi a partir dessas inquietações que a presente pesquisa[3] se constituiu. Com base na psicologia histórico-cultural, compreendemos que é necessário partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e de sua inserção social, entendendo que a psique humana se forma nas relações com o outro e com o mundo. É preciso criar situações que gerem nos estudantes a necessidade de aprender, para que compreendam os motivos e finalidades do conhecimento trabalhado e organizem, de forma consciente, suas ações para aprender.

Como exigir engajamento, pensamento crítico e aprendizagem sem oferecer aos estudantes situações de ensino que os convoquem à atividade consciente? Essa

[3] Autorização do comitê de ética: Processo n.º CAAE: 66473122.3.0000.5231- Número do parecer: 5.928.123.

indagação nos conduz ao problema central desta pesquisa: como organizar um ensino com orientação desenvolvimental que contribua para a formação do pensamento teórico?

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender quais contribuições o estudo da Teoria da Atividade de Estudo, realizado em uma formação continuada com professores do Ensino Fundamental I, pode oferecer para a apropriação teórica e para a reorganização da prática pedagógica, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Para atingir esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a)Proporcionar discussões teórico-conceituais com professores da Educação Básica, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em torno da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de Estudo, a fim de favorecer a apropriação de fundamentos científicos sobre o desenvolvimento psíquico e a organização do ensino; b) Analisar as possibilidades e os limites da Teoria da Atividade de Estudo como fundamento para a transformação do ensino, a partir das mediações estabelecidas no contexto de uma formação continuada de professores; c) Refletir, por meio das percepções dos professores participantes da formação continuada, os sentidos atribuídos à formação, os níveis de apropriação teórica alcançados e, os elementos facilitadores e/ou dificultadores para a incorporação dos pressupostos da Teoria da Atividade de Estudo às práticas pedagógicas.

A partir desses objetivos, formulamos a hipótese de que as concepções teóricas fundadas no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e, de forma mais específica, na Teoria da Atividade de Estudo, oferecem contribuições fundamentais.

Assim, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva crítico-dialética. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa é aquela que “[...] significa rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”, priorizando a compreensão dos processos, contextos e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. Optamos por essa abordagem pelo fato do objeto investigado, exigir uma análise dos sentidos atribuídos pelos professores à Teoria da Atividade de Estudo e às possibilidades de sua apropriação e aplicação na prática pedagógica.

O percurso metodológico da pesquisa foi organizado como um experimento didático formativo, estruturado em uma proposta de formação continuada de

professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**,** com base nos fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo tendo a pesquisadora atuante direta como mediadora do processo formativo.

> A missão de tal análise, Vygotsky indica, é apresentar cada forma superior de comportamento como o processo de sua formação, não para analisar seus elementos isolados, mas para revelar todos os momentos fundamentais do estabelecimento da forma superior de comportamento como um processo.[4] (Vigotski, 2001, p. 43).

Desse modo, partimos da realidade material e histórica dos atuais índices e discussões em torno do ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino Fundamental I da escola pública brasileira. Um cenário em que se intensificam as inquietações acerca do baixo engajamento dos estudantes, da fragilidade na apropriação dos conhecimentos escolares e da reprodução de práticas pedagógicas esvaziadas de sentido e significado**.**

Reconhecemos o professor como sujeito capaz de nos auxiliar a atingir essa necessidade, já que é o professor o sujeito ativo na e sobre a realidade investigada. É por meio dele, de sua formação, de suas escolhas, de sua intencionalidade que o ensino se realiza como mediação entre o conhecimento sistematizado e os estudantes. Assim, ao investigar as apropriações e os sentidos atribuídos pelos professores à Teoria da Atividade de Estudo, esta pesquisa buscou compreender as possibilidades de construção de um ensino que favoreça o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, articulando teoria, prática e formação docente.

Os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam esta pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo, exigem que o objeto investigado seja compreendido em sua totalidade, considerando as mediações históricas, sociais e culturais que o constituem. Sob essa perspectiva o ensino e a aprendizagem não são compreendidos como fenômenos isolados ou espontâneos, mas como processos historicamente construídos**,** que envolvem sujeitos concretos, em contextos determinados, e cujas transformações exigem intencionalidade, criticidade e fundamento teórico.

---

[4] La misión de un análisis semejante, indica Vygotski, consiste en presentar toda forma superior de conducta como el proceso de su formación, en no analizar sus elementos aislados sino poner de manifiesto todos los momentos Fundamentales del establecimiento de la forma superior de conducta como un processo.

No esforço de buscar respostas a essa indagação, partimos da hipótese de que as concepções teóricas fundadas no Materialismo Histórico Dialético, especialmente a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e, de forma mais específica, a Teoria da Atividade de Estudo, com base na didática desenvolvimental proposta por Davidov[5], oferecem contribuições fundamentais. Essas abordagens compreendem o ensino como atividade orientadora e defendem que a aprendizagem não pode ser reduzida à mera transmissão ou ao ensino de estratégias de aprender a aprender, mas deve provocar, intencionalmente, o desenvolvimento das capacidades humanas.

Para verificar essa hipótese, realizamos, entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023, uma pesquisa bibliográfica, descritiva e documental, com o objetivo de compreender como a Teoria da Atividade de Estudo e o ensino desenvolvimental têm sido discutidos na literatura acadêmica brasileira no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para essa busca, elegemos como aspectos de análise as seguintes expressões: a) ensino; b) Teoria da Atividade de Estudo; c) Ensino Desenvolvimental. A escolha desses termos se deu pelo fato de o ensino constituir o foco central da pesquisa e pelas duas últimas expressões estarem diretamente associadas a uma perspectiva pedagógica que compreende o processo de ensino e aprendizagem como promotor do desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Utilizamos como estratégia de busca Ensino AND Teoria da Atividade de Estudo AND Ensino Desenvolvimental com filtros aplicados ao período de 2018 a 2022 em bases de dados como a Plataforma CAPES, o Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scielo. Mantivemos os critérios de busca avançada, com os descritores aplicados a todos os campos e com recorte de publicações dos últimos cinco anos. Na base da CAPES, por exemplo, foram identificados 13 textos, conforme detalhado no Quadro 1:

Quadro 1 – Base de dados da Capes

Ano	Título	Autor	Fonte

[5] As grafias Davýdov, Davydov, Davídov e Davidov se referem ao nome do mesmo autor, o psicólogo russo Vasili Vasiliévitch Davydov. A forma da grafia adotada neste trabalho será Davídov, exceto quando se tratarem das referências bibliográficas, as quais seguirão transcritas conforme a grafia do texto original.

2018	A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade	Roberto Valdés Puentes; Cecília Garcia Coelho Cardoso; Paula Alves Prudente Amorim	Ensino e Revista
2018	Do diagnóstico do ensino à sistematização da unidade imitação-criação uma intervenção didático-formativa com o formador de professores	Walêska Dayse Dias de Sousa	Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica
2019	A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência	Patrícia Lopes Jorge Franco; Andréa Maturano Longarezi; Fabiana Fiorezi De Marco	Ciências & Educação
2019	Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola	Carolina Picchetti Nascimento; Elaine Sampaio Araujo	Ensino Em Re-Vista
2021	Partes, medidas e frações equivalentes o movimento do pensamento teórico de professores que ensinam matemática	Irajide Oliveira Romeiro; Vanessa Dias Moretti	Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica
2021	Atividade de Estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino	Eliane Silva José Carlos Libâneo	Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica
2021	Conceitos basilares das teorias de V.V. Davidov: aportes e desafios para a pesquisa e o ensino-aprendizagem da matemática	Marilene Ribeiro Resende	Revista de Educação Pública
2021	Educação Física no Ensino Médio Atividade de Estudo e possibilidades do desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência	Marcos Jerônimo Dias Júnior; Sandra Valéria Limonta Rosa	Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica
2022	Teoria do Ensino Desenvolvimental e Atividade Orientadora de Ensino na sistematização do sistema de numeração no contexto da formação inicial de professores	Josélia Euzébio da Rosa; Fabiana de Souza Marcelo	Revista de Educação Matemática (Remat)
2022	O letramento estético na tomada de consciência do camponês uma análise a partir da teoria Histórico-Cultural	Gustavo Cunha de Araújo	Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica
2022	Teoria do Ensino Desenvolvimental e Atividade Orientadora de Ensino na sistematização do sistema de numeração no contexto da formação inicial de professores	Josélia Euzébio da Rosa; Fabiana de Souza Marcelo	Revista de Educação Matemática (REMat)
2022	Histórias em quadrinhos como linguagem para representar a realidade camponesa via perspectiva histórico-cultural	Rosane Gomes de Araújo Martins; Gustavo Cunha de Araujo	Revista Educar Mais

2022	Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente	Lazaretti, Lucineia Maria	Revista Obutchénie

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Na base da BDTD, encontramos 11 textos, conforme apresenta-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Base de dados BDTD

Ano	Título	Autor	Fonte
2018	Atividade de Estudo do conceito de transformação linear na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de v. V. Davydov	Aline Mota de Mesquita Assis	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2019	Ensino para a formação de conceitos em ciências: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov	Eude de Sousa Campos	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2019	Experimento didático desenvolvimental em matemática no contexto do curso de pedagogia	Mariana da Silva Fontes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Unisul
2019	Teatro e desenvolvimento humano: abordagens teórico-metodológicas do ensino “tragédia” em livros didáticos de arte	Ana Lara Vontobel Fonseca	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
2020	A Atividade de Estudo no ensino Fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências	Eliane Silva	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
2020	Ensino-aprendizagem de estatística nos Anos Iniciais: um estudo à luz da teoria desenvolvimental	Elzilene Maria Lopes de Souza	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2020	Teoria desenvolvimental e a avaliação nas aulas de educação física	Bruna Gisele Barbosa	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
2020	Física no ensino médio: ensino-aprendizagem do conceito calor na concepção da teoria de Davydov com contribuições de Hedegaard	Carmes Ana da Rosa Batistella	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
2020	Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do	Luciene Santana de Souza Brito	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

	conceito de cálculo de área no 5º ano do ensino Fundamental		
2021	Organização do ensino que possibilita a revelação da gênese do conceito de fração em nível teórico pelos estudantes	Juliana Nobre Nóbrega	Ânima Educação
2021	Movimento do pensamento matemático em nível teórico a partir da relação de multiplicidade por estudantes privados de liberdade	Francisco Carneiro Braga	Ânima Educação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Na base de dados SCIELO, mantendo os mesmos critérios de busca utilizados anteriormente, não encontramos textos que articulassem diretamente os três descritores: “ensino”, “Teoria da Atividade de Estudo” e “Ensino Desenvolvimental”. A partir disso, realizamos um refinamento da busca, combinando apenas os termos “ensino” AND “Teoria da Atividade de Estudo”, aplicados a todos os campos e com filtro temporal entre 2018 e 2022. Essa nova estratégia resultou em vinte textos, os quais, após análise preliminar, revelaram-se heterogêneos quanto ao foco temático, tratando de diferentes assuntos sem relação direta com a formação docente na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo.

Dando sequência ao processo de refinamento, incorporamos o uso de aspas no descritor “teoria da Atividade de Estudo”, o que possibilitou localizar um único texto diretamente vinculado ao tema da pesquisa, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Base de dados – SciELO

Ano	Título	Autor	Fonte
2022	Teoria da Atividade de Estudo e educação matemática realística: articulação e possibilidades	Dayene Ferreira dos Santos, Gabriel dos Santos e Silva, José Carlos Miguel	SciELO

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Ainda na base SciELO, realizamos uma nova tentativa de refinamento, mantendo as expressões e as aspas no termo “Teoria da Atividade de Estudo”, combinadas ao uso do operador booleano OR para incluir o termo “didática desenvolvimental”. Essa estratégia resultou na localização de três textos diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Bases de dados: SciELO

Ano	Título	Autor	Fonte
2019	A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência	Patrícia Lopes Jorge Franco; Andréa Maturano Longarezi; Fabiana Fiorezi De Marco	Ciência & Educação
2022	Teoria da Atividade de Estudo e educação matemática realística: articulação e possibilidades	Dayene Ferreira dos Santos; Gabriel dos Santos e Silva; José Carlos Miguel	SciELO
2022	O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental	Raquel A. Marra da Madeira Freitas; José Carlos Libâneo	Educação e Pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Na sequência, realizamos uma última tentativa de ajuste na estratégia de busca: mantivemos o uso dos descritores principais, retiramos as aspas do termo Teoria da Atividade de Estudo e mantivemos o termo “didática desenvolvimental” entre aspas, utilizando novamente o operador OR, no entanto, o resultado foi o mesmo, os três textos da busca anterior.

Ao finalizarmos as buscas nas três bases de dados (CAPES, BDTD e SciELO), avançamos para o segundo objetivo da etapa bibliográfica: identificar quais dos trabalhos encontrados tratavam especificamente da Teoria da Atividade de Estudo no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, revisitamos os textos encontrados, realizamos uma leitura prévia, selecionamos aqueles trabalhos que abordaram a Teoria da Atividade de Estudo nos Anos Iniciais. Esse resultado é apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Resultados da pesquisa da Teoria da Atividade de Estudo Anos Iniciais

Base	Ano	Título	Autor	Fonte
Capes	2019	A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência	Patrícia Lopes Jorge Franco; Andréa Maturano Longarezi; Fabiana Fiorezi De Marco	Ciência & Educação
Resumo				
A temática abarca a unidade teórico-prática da ação didático-formativa na docência de uma professora de Matemática e de estudantes do ensino Fundamental em uma escola pública. Pesquisa longitudinal à luz da teoria histórico-cultural, método materialista histórico-dialético, cuja orientação teórico-metodológica favorece que sujeitos inter-relacionem suas atividades de ensino e de estudo na intervenção didático-formativa. Neste artigo o objetivo é discutir como a organização do ensino para o desenvolvimento do pensamento científico-teórico dos estudantes se constitui como conteúdo-forma no processo de desenvolvimento dos envolvidos. Resultados apontam que a professora apresenta desenvolvimento da ação mental sobre a docência, oferecendo elementos				

didáticos capazes de orientar estudantes a pensar e agir mediante a essência dos conceitos científicos na Álgebra. Alguns alcançaram certo domínio dos meios e das ações mentais lógicas do movimento interno representado pelo conceito teórico de funções e de equações lineares e quadráticas, a partir da essência de elos e nexos que os compõem.				
Capes	2021	Atividade de Estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino	Eliane Silva José Carlos Libâneo	Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica
Resumo				
O texto aborda as relações entre a Atividade de Estudo e o desenvolvimento humano, conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov, e os estudos de M. Hedegaard e S. Chaiklin sobre a metodologia do duplo movimento no ensino entre conceitos científicos e conceitos cotidianos no desenvolvimento do pensamento teórico. Os três primeiros tópicos trazem, por meio de pesquisa bibliográfica, o posicionamento desses pesquisadores em relação ao ensino desenvolvimental, à Atividade de Estudo e à metodologia do duplo movimento. No tópico final, é apresentada pesquisa empírica, realizada na forma de experimento didático-formativo, tendo em vista o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva do ensino desenvolvimental. O estudo indica correlação entre a revisão teórica e a análise dos dados de observações feitas ao longo do experimento didático-formativo mostrando a efetividade do duplo movimento no ensino em promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano nos alunos.				
BDTD	2020	A Atividade de Estudo no ensino Fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências	Eliane Silva	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Resumo				
Esta investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da PUC Goiás, situa-se no campo teórico da Didática. Partiu-se do pressuposto de que a atual política educacional brasileira, orientada por fins neoliberais e economicistas, confere à educação escolar um caráter instrumental que acentua a desigualdade educativa. Contrapondo-se a essa orientação, assume-se que o ensino escolar, particularmente o ensino de Ciências, necessita avançar sua contribuição para o desenvolvimento crítico dos estudantes, em uma perspectiva da igualdade educativa e social. A teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, em uma epistemologia materialista dialética e dentro da abordagem teórica histórico-cultural, estabelece finalidades educativas de promoção da consciência crítica dos estudantes, com autonomia e criatividade, por meio do ensino para a formação de conceitos teóricos. Nessa perspectiva, buscou-se por elementos que auxiliassem a responder à questão: como os princípios da teoria do ensino de Davydov podem contribuir para que estudantes da disciplina Ciências, do ensino Fundamental, aprendam pelo processo de formação de conceitos teóricos? O objetivo central da pesquisa foi analisar as contribuições da teoria de Davydov para o ensino de Ciências, tendo como foco a aprendizagem do conceito animal vertebrado por estudantes do ensino Fundamental. Além de Davydov e Vygotsky, a fundamentação abrange as teorias de Leontiev, Hedegaard, entre outros. Utilizou-se revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, esta última consistindo em um experimento didático formativo, realizado em uma escola pública estadual de Goiânia (GO). Os participantes foram a regente e os estudantes de uma turma do 6º ano do ensino Fundamental. O experimento didático formativo foi desenvolvido por meio de uma Atividade de Estudo, proposta aos estudantes, para a formação do conceito teórico animal vertebrado. Os estudantes, em sua maioria, expressaram gostar de aprender os conteúdos de Ciências, contudo relataram um modo de aprendizagem por repetição e memorização, acreditando ser esta a melhor forma de aprender. Contrariamente, durante o experimento didático formativo, eles trabalharam como sujeitos, se apropriando de forma investigativa e crítica do objeto animal vertebrado, com participação coletiva e individual, criatividade, interação e diálogo. Eles demostraram indícios de mudança em sua relação com o objeto da aprendizagem e em seu método de pensamento, sinalizando uma transformação na turma e em seu lugar no contexto sociocultural e institucional da escola: de indisciplinada a turma passou a ser				

dedicada, com desejo e necessidade de aprender, ativa e colaborativa no estudo do conceito animal vertebrado. Atribui-se essa mudança ao lugar que os estudantes passaram a ocupar na relação com o conhecimento, como sujeitos conscientes e críticos de sua aprendizagem e desenvolvimento. O ensino do conceito animal vertebrado proporcionou aos estudantes a oportunidade de se apropriarem desse objeto por uma lógica dialética, realizando o movimento de pensamento do abstrato ao concreto. Assim, a teoria de Davydov é um referencial forte e consistente para promover mudanças no ensino de Ciências, na perspectiva da igualdade educativa e social, inspirando a constituição de uma vertente da didática desenvolvimental nessa disciplina.				
BDTD	2019	Ensino para a formação de conceitos em ciências: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov	Eude de Sousa Campos	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Resumo				
Esta investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da PUC Goiás, situa-se no campo teórico da Didática. Partiu-se do pressuposto de que a atual política educacional brasileira, orientada por fins neoliberais e economicistas, confere à educação escolar um caráter instrumental que acentua a desigualdade educativa. Contrapondo-se a essa orientação, assume-se que o ensino escolar, particularmente o ensino de Ciências, necessita avançar sua contribuição para o desenvolvimento crítico dos estudantes, em uma perspectiva da igualdade educativa e social. A teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, em uma epistemologia materialista dialética e dentro da abordagem teórica histórico-cultural, estabelece finalidades educativas de promoção da consciência crítica dos estudantes, com autonomia e criatividade, por meio do ensino para a formação de conceitos teóricos. Nessa perspectiva, buscou-se por elementos que auxiliassem a responder à questão: como os princípios da teoria do ensino de Davydov podem contribuir para que estudantes da disciplina Ciências, do ensino Fundamental, aprendam pelo processo de formação de conceitos teóricos? O objetivo central da pesquisa foi analisar as contribuições da teoria de Davydov para o ensino de Ciências, tendo como foco a aprendizagem do conceito animal vertebrado por estudantes do ensino Fundamental. Além de Davydov e Vygotsky, a fundamentação abrange as teorias de Leontiev, Hedegaard, entre outros. Utilizou-se revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, esta última consistindo em um experimento didático formativo, realizado em uma escola pública estadual de Goiânia (GO). Os participantes foram a regente e os estudantes de uma turma do 6º ano do ensino Fundamental. O experimento didático formativo foi desenvolvido por meio de uma Atividade de Estudo, proposta aos estudantes, para a formação do conceito teórico animal vertebrado. Os estudantes, em sua maioria, expressaram gostar de aprender os conteúdos de Ciências, contudo relataram um modo de aprendizagem por repetição e memorização, acreditando ser esta a melhor forma de aprender. Contrariamente, durante o experimento didático formativo, eles trabalharam como sujeitos, se apropriando de forma investigativa e crítica do objeto animal vertebrado, com participação coletiva e individual, criatividade, interação e diálogo. Eles demostraram indícios de mudança em sua relação com o objeto da aprendizagem e em seu método de pensamento, sinalizando uma transformação na turma e em seu lugar no contexto sociocultural e institucional da escola: de indisciplinada a turma passou a ser dedicada, com desejo e necessidade de aprender, ativa e colaborativa no estudo do conceito animal vertebrado. Atribui-se essa mudança ao lugar que os estudantes passaram a ocupar na relação com o conhecimento, como sujeitos conscientes e críticos de sua aprendizagem e desenvolvimento. O ensino do conceito animal vertebrado proporcionou aos estudantes a oportunidade de se apropriarem desse objeto por uma lógica dialética, realizando o movimento de pensamento do abstrato ao concreto. Assim, a teoria de Davydov é um referencial forte e consistente para promover mudanças no ensino de Ciências, na perspectiva da igualdade educativa e social, inspirando a constituição de uma vertente da didática desenvolvimental nessa disciplina				
BDTD	2020	Ensino-aprendizagem de estatística nos Anos Iniciais: um estudo à luz da teoria desenvolvimental	Elzilene Maria Lopes de Souza	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Pontíficia

				Universidade Católica de Goiás

Resumo

Esta investigação de cunho bibliográfico, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, fundamenta-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental, com tema principal pautado na análise de uma proposta de ensino de estatística em uma coleção de livros de matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental. O problema central procurou investigar mudanças na organização do ensino de estatística nas séries iniciais a partir de princípios da teoria de Vygotsky, Davydov, Hedegaard e Leontiev. Consideradas as bases científicas desta pesquisa, o presente trabalho procurou responder quais transformações podem ser inseridas no ensino de estatística básica a partir das contribuições das já citadas teorias. O objetivo geral foi investigar e propor uma organização do ensino da matemática na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental para a educação estatística nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. Para isso, partiu-se da seguinte trajetória: a) uma revisão bibliográfica, abrangendo o período de 2012 a 2017, envolvendo o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior das áreas da Educação e da Educação Matemática, com o acesso, de forma eletrônica, ao texto integral; b) análise da construção do pensamento teórico-científico na lógica da teoria adotada, bem como da concepção e generalização do ensino; c) a atividade conceitual do duplo movimento do ensino na construção do modelo nuclear e a investigação do sistema de conceitos estatísticos no processo de aprendizagem; d) análise do conteúdo de estatística do livro didático de Dante (2017a, 2017b), volumes I, II, III, IV e V; e) a estrutura da Atividade de Estudo e uma proposta de plano de ensino desenvolvimental, como forma de organização do ensino e dos conteúdos segundo as ações de estudo elencadas através do planejamento do ensino de Estatística, com foco nas Medidas de Tendência Central (média, moda e mediana) para os Anos Iniciais do ensino Fundamental, mais especificamente no 5º ano. Concluiu-se que a apropriação da teoria do ensino desenvolvimental oportuniza uma análise dos fundamentos para o ensino de estatística, tendo como foco a formação dos conceitos como integrados à mediação das relações essenciais entre sujeito e objeto, proporcionando aos alunos um pensamento investigativo e crítico pela análise de dados, além de permitir que o professor associe o ensino de estatística descritiva aos motivos da aprendizagem dos alunos, de modo a possibilitar a apropriação do método de pensamento próprio da estatística pela concepção histórico-cultural no processo de constituição dos conceitos.

BDTD	2020	Contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do conceito de cálculo de área no 5º ano do ensino Fundamental	Luciene Santana de Souza Brito	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Resumo

Esta pesquisa qualitativa vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da PUC Goiás tem como tema principal a formação do conceito matemático de cálculo de área de figuras planas no 5º ano do ensino Fundamental por meio da Atividade de Estudo, organizada com base nos fundamentos da Teoria do Ensino Desenvolvimental. A questão problema buscou esclarecer quais são as contribuições da Atividade de Estudo, organizada com base na Teoria do Ensino Desenvolvimental, para a assimilação e ampliação de conhecimentos sobre o conceito teórico de cálculo de área de figuras planas por alunos do 5º ano, observáveis no desenvolvimento de um experimento didático formativo. Para tanto, buscou-se analisar de que forma a organização da Atividade de Estudo, baseada na Didática Desenvolvimental, contribui para a formação do conceito teórico de cálculo de área no 5º ano do ensino Fundamental; examinar de que forma a assimilação e a ampliação do conceito teórico de área de figuras planas pode influenciar o desenvolvimento psíquico e social dos alunos; demonstrar a relevância do conhecimento das disciplinas específicas pelo professor de matemática dos Anos Iniciais para a organização de atividades de estudo capazes de promover a formação do conceito teórico de cálculo de área no 5º ano do ensino Fundamental; e conhecer como o processo de mudanças da ZDP para ZDR pode contribuir para a formação do conceito teórico de cálculo de área no 5º ano. Realizou-se, então, um experimento didático formativo, desenvolvido em três fases, nas quais se fez o diagnóstico da realidade a ser estudada e a elaboração e aplicação do sistema didático formativo. Diante disso, verificou-se que a Atividade de Estudo, quando organizada

adequadamente, leva o estudante a captar o desenvolvimento científico por trás do processo de constituição dos conteúdos, propiciando a aprendizagem do modo científico geral de operar esse conteúdo e apropriar-se do conhecimento teórico-científico na forma de conceitos. Portanto, entre as contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental para a assimilação e ampliação dos conhecimentos sobre o conceito teórico de cálculo de área nos Anos Iniciais do ensino Fundamental, destaca-se a fundamentação teórica necessária para que se organize a Atividade de Estudo dos escolares dos Anos Iniciais, a criação de momentos de interação e mediação durante as aulas, a estimulação do interesse dos alunos pelo conteúdo de cálculo de área de figuras planas, o reconhecimento da importância dos conteúdos geométricos para as diferentes situações do cotidiano e o favorecimento, por meio do processo de ensino-aprendizagem que vai do geral para o particular, da superação das metodologias tradicionais de ensino de matemática e, dessa forma, contribuindo para o efetivo desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: As autoras (2023).

Ao realizarmos a leitura e analisarmos os textos que abordam a Teoria da Atividade de Estudo nos Anos Iniciais, conforme apresentados no quadro 5, percebemos diferentes enfoques e contribuições. O primeiro texto discute como a organização do ensino pode favorecer o desenvolvimento do pensamento científico e teórico dos estudantes, com ênfase no ensino de Matemática. O foco está na estruturação didático-formativa capaz de mediar a apropriação dos conceitos algébricos por meio de elos e nexos internos entre os conteúdos. O segundo texto expande a discussão, trazendo a perspectiva de relacionar conceitos científicos e cotidianos para o desenvolvimento do pensamento teórico. O conceito de “duplo movimento” de M. Hedegaard e S. Chaiklin é destacado como uma forma de entender como os conhecimentos escolares e cotidianos interagem, contribuindo para a formação de conceitos científicos mais amplos. O terceiro e quarto textos focam no ensino de Ciências a partir da teoria de Davídov. A ênfase está na organização do ensino de modo a promover a formação de conceitos teóricos entre os alunos, utilizando os princípios de ensino que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato e a construção de conceitos científicos de forma mais ampla e reflexiva. O quinto texto analisa o ensino de estatística nas séries iniciais, trazendo os princípios das teorias de Vigotski, Davídov, Hedegaard e Leontiev para discutir como essas teorias podem transformar a abordagem do ensino da Estatística, promovendo um ensino mais teórico e reflexivo desde as primeiras séries. Por fim, o sexto texto tem como foco a Teoria da Atividade de Estudo aplicada ao ensino de cálculo de área de figuras planas no 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi esclarecer como essa teoria contribui para o ensino de conceitos matemáticos, mais especificamente no contexto da Matemática aplicada ao ensino de figuras geométricas, e como essa abordagem pode fortalecer a compreensão teórica do cálculo de áreas.

Percebemos que, embora, esses estudos ofereçam contribuições relevantes para o debate sobre o ensino desenvolvimental nos anos iniciais, em sua maioria, estão centrados em recortes realizados em áreas específicas do conhecimento, carecem de articulação com propostas sistematizadas de formação continuada de professores. Isso nos reforçou a necessidade de investigar como os professores compreendem, se apropriam e ressignificam a Teoria da Atividade de Estudo em sua prática pedagógica no contexto da escola pública, e a de delinearmos o foco dessa pesquisa, centrado no desenvolvimento de uma proposta de formação continuada com professoras da rede municipal de ensino.

Essa proposta buscou compreender os sentidos atribuídos à Teoria da Atividade de Estudo pelas docentes participantes e analisar suas apropriações teóricas e práticas, a partir de um percurso formativo orientado pelos fundamentos do ensino desenvolvimental.

Apesar de os textos anteriormente analisados evidenciarem experiências relevantes sobre o ensino desenvolvimental nos anos iniciais, o problema que orienta esta pesquisa consiste em compreender como uma formação continuada fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo pode contribuir para que professores do Ensino Fundamental I se apropriem de fundamentos teóricos e reorganizem suas práticas pedagógicas, de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Para aprofundarmos nessa questão, realizamos, entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, uma nova pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e documental, com foco específico na articulação entre a Teoria da Atividade de Estudo, o Ensino Desenvolvimental e a formação docente.

Essa investigação foi feita em quatro bases de dados: CAPES, SciELO, BDTD e ERIC**,** com o objetivo de identificar produções acadêmicas recentes que tratassem da presença dessa abordagem teórica em processos de formação de professores. Foram definidos como descritores centrais os termos: a) Teoria da Atividade de Estudo; b) Ensino Desenvolvimental; c) Formação de Professores. Optamos por aplicar critérios de refinamento mais rigorosos, como o recorte temporal dos últimos quatro anos (2020 a 2024), a busca por assunto em todos os campos e o uso de operadores booleanos (AND) para combinar os termos.

Partimos do conhecimento já sistematizado na primeira etapa da pesquisa, que revelou estudos voltados à aplicabilidade da Teoria da Atividade de Estudo nos Anos Iniciais, e buscamos, agora, identificar se existem pesquisas que tematizem sua

presença na formação de professores e, em caso afirmativo, como essa abordagem tem sido realizada.

A primeira base pesquisada foi a Plataforma CAPES. Utilizamos as seguintes combinações: “Teoria da Atividade de Estudo” AND “Formação de Professores”; Ensino Desenvolvimental” AND “Formação de Professores”. Em ambos os casos aplicando o filtro por assunto, com tipo de material exato e recorte entre 2020 e 2024. O resultado foi nenhum texto localizado.

Na base SciELO**,** foram mantidas as mesmas estratégias de busca. Novamente, os resultados indicaram ausência de publicações que articulassem diretamente os termos “Teoria da Atividade de Estudo” e “Formação de Professores” ou “Ensino Desenvolvimental” e “Formação de Professores”.

Os dados encontrados (ou não encontrados) nessa etapa estão sistematizados no Quadro 6:

Quadro 6 – Resultado da Pesquisa base SciELO

Data	**Título**	**Autora**	**Fonte**
2022	Modo de organização do ensino de matemática à luz da teoria do ensino desenvolvimental	Josélia Euzébio da Rosa Mariana da Silva Fontes	Revista Brasileira de Educação
Resumo			
O objetivo deste estudo consiste em investigar o processo de origem e o desenvolvimento de elementos característicos do ensino desenvolvimental de Davýdov durante a introdução dos conceitos de multiplicação e divisão com acadêmicas de um curso de pedagogia, por meio de um experimento didático desenvolvimental. Para a apreensão da realidade pesquisada, acompanhamos os 15 encontros semanais, com duração de 3 horas cada, com 23 acadêmicas. Consideramos três momentos de análise: 1) ponto de partida; 2) processo de aprendizagem; e 3) ponto de chegada. Expusemos os resultados por meio de episódios formativos que apontam alguns indícios de superação de elementos do modo de organização do ensino empírico pelo teórico, no processo de aprendizagem das acadêmicas, tais como: revelação e modelação da relação nuclear dos conceitos e sistemas conceituais a partir das relações entre grandezas na interconexão das significações aritméticas, algébricas e geométricas.			

Fonte: As autoras (2023).

A terceira base pesquisada foi a BDTD, na qual utilizamos as mesmas estratégias de busca e os mesmos filtros. A primeira tentativa foi realizada com os descritores “Teoria da Atividade de Estudo” AND “Formação de Professores”, no campo assunto, com correspondência em todos os termos e filtro temporal entre 2020 e 2024. Em seguida, realizamos uma nova busca com os descritores “Ensino

Desenvolvimental” AND “Formação de Professores” mantendo os mesmos os mesmos parâmetros. Em ambas as estratégias, nenhum texto foi localizado.

A quarta e última base pesquisada foi a ERIC (*Education Resources Information Center*), com os descritores em inglês: “*theory of study activity*” AND "*teacher training*". Também neste caso, o resultado foi negativo.

Dessa forma, a única publicação identificada no conjunto das buscas foi um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação no ano de 2022, intitulado “Modo de organização do ensino de matemática à luz da teoria do ensino desenvolvimental”. Trata-se de um estudo que teve como objetivo investigar o processo de origem e o desenvolvimento dos elementos característicos do ensino desenvolvimental de Davídov. Durante a introdução dos conceitos de multiplicação e divisão com alunas de um curso de pedagogia, por meio de um experimento didático que teve 15 encontros semanais, o estudo revelou indícios de superação de elementos do ensino empírico em direção a um ensino teórico, destacando a modelagem das relações conceituais e a interconexão entre os significados aritméticos, algébricos e geométricos. No entanto, não se tratava de uma proposta voltada à formação continuada de professores em exercício**,** tampouco tematizava a Teoria da Atividade de Estudo como princípio organizador da prática formativa docente.

Esses resultados nos indicaram com clareza uma lacuna na literatura acadêmica nacional e internacional recente: apesar da relevância da Teoria da Atividade de Estudo para a organização do ensino e para o desenvolvimento do pensamento teórico, sua presença ainda é escassa nas propostas de formação de professores**,** sobretudo no contexto da Formação Continuada. Isso nos reafirmou a pertinência e a originalidade desta pesquisa**,** que se propõe justamente a investigar as contribuições da Teoria da Atividade de Estudo na formação docente, compreendendo sua apropriação teórica e suas possibilidades de aplicação prática no cotidiano escolar.

Concluímos que a Teoria da Atividade de Estudo oferece fundamentos sólidos para a transformação do ensino, por meio de uma base teórica que articula a formação de conceitos científicos, o desenvolvimento do pensamento teórico e a mediação entre os saberes científicos e cotidianos. No entanto, a ausência de produções acadêmicas mais recentes sobre sua aplicação na formação de professores revela uma lacuna de pesquisa, pois ainda que a formação docente esteja presente nos marcos legais e mobilize iniciativas em diferentes instituições, o cenário é o de propostas de Formação

Continuada orientadas por concepções pedagógicas que priorizam competências, habilidades e valores adaptativos, em detrimento da apropriação crítica e teórica do conhecimento científico. Tais práticas contribuem para um ensino tecnicista e fragmentado, afastado de sua função formadora e humanizadora.

Delimitamos como objeto de estudo desta pesquisa a compreensão, por parte dos professores, dos princípios da Teoria da Atividade de Estudo e a reflexão sobre suas possibilidades de aplicação nas práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao abordar essa temática, buscamos contribuir com a qualificação das ações docentes, ampliando seus efeitos formativos e propondo caminhos para que a formação continuada se configure como um processo intencional, sistematizado e comprometido com o desenvolvimento humano e com a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados.

Para sustentar essa investigação, adotamos como pressupostos teóricos que fundamentaram a nossa pesquisa foram o Materialismo-Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-cultural, a Teoria da Atividade de Leontiev e a Teoria da Atividade de Estudo de Davidov (1970). Cada uma dessas abordagens será aprofundada em seções específicas ao longo da tese, mas cabe, neste momento, uma breve apresentação de seus princípios fundamentais, que sustentam as escolhas metodológicas e a intencionalidade pedagógica do estudo.

O Materialismo Histórico-Dialético constitui o fundamento filosófico da pesquisa, pois permite uma análise crítica da realidade, possibilita a identificação das mudanças e das relações entre os fenômenos e permiti a percepção de que o desenvolvimento do objeto acontece em um movimento interno e que o resultado deve ser visto não só quantitativamente, mas qualitativamente.

A Teoria Histórico-Cultural, tem um olhar para o desenvolvimento humano, apropriando-se como um ser social, em contextos sociais, econômicos e políticos, com capacidade de transformar a natureza e a si mesmo por meio do trabalho, por entender que a cultura, como resultado dessas relações, leva-nos a pensar a realidade aceitando as contradições, compreendendo e apreendendo o que ela tem de essencial.

A Teoria da Atividade**,** desdobramento da Teoria Histórico-Cultural, entende que o desenvolvimento psíquico humano está relacionado com a atividade humana e “o que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo do estudante é a sua

própria vida, é o desenvolvimento dos processos reais desta vida, desta atividade tanto interior como exterior" (Leontiev, 2004, p. 310).

Por fim, a Teoria da Atividade de Estudo constitui o eixo central deste trabalho, por considerar que a Atividade de Estudo é a forma fundamental de atividade no processo de escolarização. Tem como característica marcante o conhecimento, a informação, o conceito a ser transmitido, ou seja, a construção do pensamento teórico-científico. Considera as neoformações, as trocas qualitativas na psique do estudante, não de forma mecânica, mas quando o sujeito sente a necessidade de apropriar-se dos conhecimentos teóricos, passando do abstrato para o concreto, fazendo análise, reflexão, planificação de ações mentais e elaboração conceitual. Autores como Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davídov e Repkin são aqui mobilizados, por oferecerem fundamentos ontológicos e epistemológicos que orientam a intencionalidade pedagógica do professor, em uma perspectiva desenvolvimental. Todos compartilham uma abordagem dialética, "entendida como método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações" (Gamboa, 2007, p. 34), assumindo o ensino como prática intencional voltada à formação de sujeitos históricos e críticos.

A relevância desta pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pelo aspecto acadêmico e social. Em um cenário educacional ainda fortemente marcado por práticas transmissivas, avaliações classificatórias e ausência de referenciais teóricos consistentes na formação docente, torna-se urgente investigar fundamentos que possibilitem reorganizar o ensino a partir de bases críticas e desenvolvimentais. A Teoria da Atividade de Estudo, nesse sentido, apresenta-se como contribuição significativa tanto para o campo da pesquisa em educação quanto para a prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao articular ensino e desenvolvimento e propor caminhos para a formação do pensamento teórico.

Esta investigação surgiu de uma trajetória construída na escola pública: como professora dos Anos Iniciais, como gestora e, mais recentemente, como pesquisadora diretamente envolvida com a formação continuada de docentes. A experiência permitiu vivenciar de perto as dificuldades enfrentadas pelas professoras em suas práticas cotidianas, bem como suas inquietações diante de um ensino que muitas vezes não mobiliza os estudantes para a apropriação do conhecimento científico. O contato direto com essas demandas, aliado ao compromisso ético e político com a escola pública como espaço de humanização, fortaleceu a convicção de que a

formação docente precisa ser intencional, crítica e fundamentada em teorias capazes de orientar a prática pedagógica em direção ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Sendo assim, organizamos esta tese em nove seções. A Seção 2, intitulada *"A Formação Histórica da Educação e da Escola no Brasil: Elementos para uma Compreensão Crítica"*, apresenta a trajetória histórica da escola brasileira, articulando o trabalho como fundamento ontológico e os aportes da Pedagogia Histórico-Crítica para compreender o papel social da educação. A Seção 3, *"A Teoria Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Humano"*, discute os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, destacando a gênese social das funções psíquicas superiores e a centralidade da mediação.A Seção 4, *"A Teoria da Atividade: Estrutura e Implicações para o Desenvolvimento Psíquico"*, aprofunda os elementos constitutivos da atividade humana e suas repercussões no desenvolvimento. A Seção 5, *"A Periodização do Desenvolvimento Psíquico"*, apresenta a proposta de Elkonin e a articulação entre atividade dominante, crises e saltos qualitativos, incluindo a Atividade de Estudo como período do desenvolvimento. Na Seção 6, *"O Pensamento e a Formação de Conceitos"*, retomamos a perspectiva vigotskiana sobre pensamento e linguagem, preparando o diálogo com os fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo.A Seção 7, *"A Teoria da Atividade de Estudo: Fundamentos e Estrutura"*, expõe a origem, o desenvolvimento e os principais elementos da teoria, com base em Davídov, Elkonin e Repkin. A Seção 8, *"A Formação Continuada: Percurso, Organização e Mediações"*, apresenta o plano do curso, os critérios de participação, a metodologia adotada e a caracterização dos professores participantes.Por fim, a Seção 9, *"Análise do Processo Formativo: sentidos atribuídos pelos professores à Teoria da Atividade de Estudo"*, reúne a análise dos encontros formativos, articulando as falas das professoras com categorias teóricas do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria da Atividade de Estudo. As Considerações Finais encerram o trabalho, sintetizando as contribuições, limites e possibilidades identificadas ao longo da pesquisa, bem como perspectivas para novas investigações.

2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL: ELEMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO CRÍTICA

> Humanizar-se é apropriar-se do humano produzido historicamente, é o trabalho que nos faz ser.
> — Dermeval Saviani

Compreender a realidade educacional presente requer revisitar historicamente a constituição das instituições escolares, seus objetivos e práticas pedagógicas. A escola que conhecemos resulta de lutas, disputas ideológicas e determinações econômicas e políticas que marcaram sua trajetória no Brasil e no mundo. Nesta seção, analisamos marcos e concepções que orientaram a formação da escola brasileira, explicitando suas relações com projetos societários em disputa, e evidenciando como modelos pedagógicos se vinculam aos contextos de sua emergência, com seus limites e possibilidades formativas (Aranha, 1989; 1996; Saviani, 2008).

2.1 O Trabalho Como Fundamento da Constituição Humana

Compreender a realidade educacional presente requer revisitar o caminho histórico que conformou as instituições educacionais escolares, seus objetivos e práticas pedagógicas. A escola que hoje conhecemos é resultado de lutas, disputas ideológicas e determinações econômicas e sociais que marcaram sua trajetória no Brasil e no mundo.

Para tanto, é necessário destacar que a constituição do ser humano não se dá na solidão ou apenas em sua individualidade, mas na interação social e no trabalho. O caráter ontológico da sociabilidade evidencia que o homem só se humaniza porque vive em sociedade e, nela, desenvolve sua vida prática e cultural. O trabalho é, nesse sentido, a atividade fundante da vida social, mediação essencial para a produção da existência humana e da própria história.

Como aponta Saviani (2013), humanizar-se é apropriar-se do humano produzido historicamente, ou seja, das objetivações do trabalho humano cristalizadas em formas culturais, científicas e artísticas. Desse modo, a educação pode ser compreendida como forma particular de trabalho, voltada a produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade já acumulada coletivamente. “[...] as questões de educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência” (Aranha, 1989, p. 19).

2.2 A Escola Brasileira em Perspectiva Histórica

A educação, como fenômeno histórico-social, sempre esteve atrelada às necessidades de cada época. Nos povos primitivos, a transmissão de saberes ocorria de modo espontâneo, na convivência com os mais experientes, nas práticas cotidianas e rituais. Já nas sociedades orientais, assumiu caráter teocrático, tradicionalista e conservador, destinada sobretudo às classes dominantes.

No contexto brasileiro, desde o período colonial, a educação esteve marcada pela catequese jesuítica. Durante mais de dois séculos, os jesuítas foram responsáveis pela educação dos filhos de colonos, pela formação de sacerdotes e pela cristianização dos povos indígenas. “[...] a tendência da educação jesuítica é separar os ‘catequizandos’ e os ‘instruídos’” (Aranha, 1996, p. 101), evidenciando uma educação seletiva e subordinada à fé católica. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, aumentou o analfabetismo e se aprofundou o distanciamento entre letrados e iletrados.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, e posteriormente com a Independência, surgiram esforços de organização do ensino. A Lei de 1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e cidades, mas, na prática, resultou em pouca efetividade. A descentralização de 1834 transferiu a responsabilidade do ensino elementar às províncias, o que acentuou desigualdades regionais. Nesse período, consolidou-se a Pedagogia Tradicional, que, embora introduzida já no período colonial, predominou durante o Império e se manteve como modelo dominante até as primeiras décadas da República.

Na virada do século XIX para o XX, as ideias do escolanovismo emergiram como alternativa pedagógica, defendendo métodos mais ativos e centrados no estudante. Contudo, essas propostas conviveram com práticas tradicionais e não alteraram substancialmente o caráter excludente da escola.

Após o Golpe Militar de 1964, ganha força a Pedagogia Tecnicista, consagrada pela Lei nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Marcada pela racionalidade instrumental e pela teoria do capital humano, essa concepção atrelou a

escola às exigências de formação para o mercado de trabalho. Como destaca Aranha (1989, p. 220), o conhecimento científico passou a ser distribuído de forma desigual, produzindo alienação e mantendo os trabalhadores afastados do domínio pleno do saber.

Nesse percurso, tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Tecnicista revelaram limites: ambas desconsideraram a dimensão política e ideológica da escola e sua função histórica de manutenção dos interesses da classe dominante.

2.3 Da Crítica Reprodutivista à Pedagogia Histórico-Crítica

A partir da década de 1970, surgem no Brasil discussões que buscavam superar essas concepções. Inspirada no Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, Cury, Lombardi) propôs compreender a escola como instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, reconhecendo sua inserção nas contradições do modo de produção capitalista.

Essa perspectiva entende o trabalho educativo como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade acumulada historicamente (Saviani, 2013, p. 17). Nessa concepção, a aula deve ser guiada pela finalidade de possibilitar ao estudante o acesso ao conhecimento científico, condição indispensável para a formação crítica e omnilateral.

Dessa forma, diante do cenário contraditório da educação brasileira – que oscila entre a socialização do saber e a reprodução das desigualdades – reafirma-se a necessidade de uma escola comprometida com a emancipação da classe trabalhadora. É nessa direção que a próxima seção apresenta o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico desta pesquisa.

2.4 O Materialismo Histórico e Dialético como Ponto de Partida

O Materialismo Histórico e Dialético como referência fundante desta pesquisa não é meramente metodológica, mas ontológica, epistemológica e política, pois reconhecemos que os fenômenos educacionais não podem ser explicados isoladamente, mas a partir da totalidade histórica e social que os produz. Nesta seção, retomamos os principais fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, com destaque para a categoria trabalho, a centralidade da consciência, a constituição do

ser social e a relação entre natureza e cultura. A partir desses elementos, buscamos sustentar a compreensão da educação como prática social intencional e como mediação no processo de humanização.

O Materialismo Histórico e Dialético sendo o conhecimento construído a partir da necessidade da superação e das desigualdades sociais, tem claro a dialética, a história e a essência do trabalho. Não foi cunhado por Marx[6], mas foi por meio dele que alcançou a noção de práxis concreta. Impede a superação da exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista. Considera que a sociedade está ligada à natureza, tem como essência o trabalho, pois entende que é por meio do trabalho que o homem produz os materiais necessários para sua sobrevivência. Defende a superação da exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais fixadas na sociedade capitalista. Entende que o homem age sobre a natureza para produzir seus materiais de consumo, faz sua história à medida que modifica os meios de produção e transforma a natureza, o homem evolui, muda a sociedade.

> [...] o homem, diferentemente do animal, cuja conduta repousa nos instintos e nos reflexos, é dotado de uma consciência. Todos os seus atos têm um caráter consciente. Antes de praticá-los, ele analisa a situação, fixa objetivos adequados, define os modos e os meios para sua realização. No decorrer desse processo, ele pensa de maneira contínua. (Cheptulin, 2004, p. 2).

Não somos produtos da natureza, mas sim da história humana. A relação entre o homem e a natureza é mediada pelas condições sociais e históricas. A natureza não é apenas um recurso a ser explorado pelo homem, mas um elemento integral que molda as condições de vida e a produção social. Na medida em que o homem transforma a natureza para fabricar seus materiais de consumo, modifica-se a si mesmo porque suas necessidades também mudam, e o ser humano é resultado dessa dialética entre natureza e o social. Essa relação evolui ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção, evidenciando como as condições materiais influenciam a consciência e as práticas sociais. Lenin (1979), nos ajuda a entender um outro aspecto da concepção dialética de que nada é permanente, mas tudo está em constante transformação, e que para compreender o conhecimento, as transformações e mudanças, é necessário ter uma visão histórica

[6] Karl Marx, alemão, filósofo, sociólogo, economista, jornalista e teórico político. Elaborou uma teoria política que embasou o chamado socialismo científico.

do mesmo, compreendê-las a partir da realidade em que aconteceram, considerando os movimentos pelas quais passaram para alcançar o conhecimento mais abrangente e detalhado da evolução. Em uma comparação com o animal, percebemos que o homem à medida que constrói a sua história se desenvolve e o animal não. O animal tem uma história, mas não a faz. É possível sabermos o seu processo biológico da evolução da espécie, mas não é possível que o animal a descreva, análise e a transforme, pois falta-lhe o que o ser humano tem, a consciência. Só o ser humano possui esta racionalidade e objetividade e por isso se desenvolve ontologicamente, e se humaniza na atividade de transformar a natureza. Concomitantemente, ocorre o desenvolvimento sociogenético do homem já que ele se humaniza em um contexto social, no coletivo e não no individual

> Resumindo: o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E essa é a diferencia essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. (Engels, 1979, p. 223).

A natureza passa a ser um elemento importante para o desenvolvimento ontológico e sociogenético do ser humano. Torna-se uma ferramenta de mediação para o desenvolvimento psíquico da espécie humana, pois ao agir sob a natureza tem uma finalidade concreta e objetiva e por isso que a humaniza. Por isso, o Materialismo Histórico-Dialético compreende o homem não só como um ser, mas como um ser social. O homem não consegue viver sozinho nem consegue ser humano na sua própria individualidade. Ele se desenvolve pela e na sociedade por meio de seu trabalho e porque é nela que acontece a sua própria vida social que se torna produto da atividade humana. Marx explica:

> Por isso precisamente é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirmar como um ser genérico. Essa produção é a sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como a sua objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele. (Marx, 1985, p. 112).

Por meio da atividade humana, o homem é capaz de elaborar o mundo objetivo e concreto resultando-o em produto social e modificando o seu ser filogenético[7]. O ser humano se relaciona com seu próprio produto, apropria-se de suas características primárias e nela encontra as necessidades sociais, as características sociais e humanas as quais o objetivará em seu produto social.

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (Marx, 2008, p. 47).

E esse resultado, ou seja, trabalho, produto humano, é que o homem se caracteriza com marcas históricas do desenvolvimento psíquico e de humanização. O trabalho é um traço essencial, inato, dinâmico, próprio do ser humano porque é o meio da concretização da sua própria vida material e espiritual e está em constante transformação por meio da própria atividade humana e por meio do uso de instrumentos mediadores. É pelo trabalho que o ser humano supera seu estado natural biológico e constitui-se em um ser humano histórico-social.

O trabalho é uma categoria Fundamental para entender o desenvolvimento histórico e cultural do ser humano. Para Marx (1968), o trabalho vai além de uma questão econômica, mas, ontológica. É imanente ao ser humano, um ato de autocriação humana, uma atividade que constitui a sua própria essência.

> O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência a sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal [...]. Pressupomos o trabalho em uma forma que o caracteriza como exclusivamente humano. (Marx, 1968, p. 202).

[7] Estudo do desenvolvimento da própria espécie.

O trabalho é um processo dialético que se realiza entre o ser humano e a natureza material, por meio do qual o ser humano vai humanizando o seu lado biológico, as suas funções biológicas à medida que transforma, para satisfazer suas necessidades, transforma a matéria bruta em elementos humanizantes. Para tanto, o homem constrói os seus próprios instrumentos para transformar e apropriar-se da natureza e, à medida que cresce o domínio do homem sobre a natureza, fica mais complexa sua relação com ela, pois passa a adquirir características humanas, determinadas pelo ser humano, para satisfazer as suas próprias necessidades. Esse resultado é chamado de cultura.

A cada tempo, as necessidades humanas vão se alterando e por meio da atividade, o homem vai buscando sempre transformar a natureza ou os objetos produzidos com outras funcionalidades, com outras intencionalidades, com outros significados e aspectos motivacionais, o que faz com que a atividade humana não seja algo repetitivo ou acabado. Ao contrário, o ser humano se tornaria animal.

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia; mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (Marx, 1968, p. 202).

O fazer não é inato no ser humano como é na abelha. Enquanto a abelha não tem a capacidade de pensar e refletir sobre a sua atividade, o ser humano tem, se humaniza nela e por ela.

> [...] O homem também possui consciência. Mas não se trata de uma consciência que seja de antemão consciência “pura”. [...] A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência. (Marx; Engels, 1980, p. 35-36).

A consciência surge no ser humano como resultado de uma relação dialética entre a atividade humana e a natureza. As respostas que o homem dá para suas necessidades de transformar a natureza advém da consciência e a torna um elemento social e cultural. A consciência humana é o instrumento que dirige toda a atividade

prática do próprio ser humano, por isso é possível afirmar que quanto mais elaborado for a atividade humana, mais desenvolvida é a consciência.

Partindo do pressuposto que a educação existe concretamente na realidade social e cultural, que é fruto do trabalho humano, reafirma o nosso comprometimento com uma educação de qualidade para todos e com a emancipação humana. Para Saviani (2008), a transformação da natureza cria um mundo humano, que é o mundo da cultura. A educação, existe concretamente na realidade social e cultural, é fruto do trabalho humano, portanto tem finalidades e é intencional. Situa-se na categoria trabalho não material, “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Aranha, 1989, p. 219), ou seja, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Nesse sentido, cabe enfatizar o trabalho educativo como uma modalidade específica de trabalho humano, caracterizado como trabalho imaterial, que atua diretamente sobre a natureza e produz bens tangíveis. O trabalho escolar se realiza na esfera da cultura, tendo como objeto a formação do ser humano. Trata-se, portanto, de uma atividade intencional e não material, cujo produto não é uma mercadoria, mas a própria constituição do sujeito em sua dimensão histórico-social. Conforme Saviani (2013) e Aranha (1989), o trabalho educativo consiste em produzir, de modo direto e consciente, em cada indivíduo, a humanidade historicamente acumulada, mediada pelo saber objetivo produzido coletivamente. Nessa perspectiva, o trabalho escolar ocupa lugar central na reprodução e transformação social, viabilizando a apropriação de conhecimentos, valores e habilidades que permitem aos estudantes se inserirem no processo histórico de humanização.

Fato que justifica a importância da escola e do trabalho educativo é

> [...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (Saviani, 2013, p. 7).

E é com base nessa concepção que o Materialismo Histórico e Dialético subsidiou a Teoria Histórico-Cultural materializada por Vigotski, quem encontrou no materialismo marxista um método que vai além de olhar o ser humano pautado somente na concepção biologista, mas entender que o âmbito histórico, cultural e

social, são categorias que determinam a formação psicológica do ser humano e que a escola passa a ser um espaço que medeia, entre o estudante e a realidade, instrumentos que permitem a apropriação do saber elaborado socialmente.

Essa concepção ontológica do homem, enraizada no trabalho como categoria fundante, foi aprofundada pela Teoria Histórico-cultural, especialmente na obra de Vigotski. A seguir, analisaremos os principais fundamentos dessa teoria, reconhecendo-a como a base explicativa da formação do psiquismo humano.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

> Não somos aquilo que pensamos ser. Somos o que fazemos para nos tornar.
>
> – Mia Couto

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida inicialmente por Lev Vigotski e seus colaboradores, representa uma das principais elaborações da psicologia marxista no século XX. Enraizada no Materialismo Histórico-Dialético, essa teoria compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado, histórico, cultural e social. Nesta seção, abordamos os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, com destaque para a constituição das funções psíquicas superiores, o papel da linguagem e da mediação simbólica, e os planos genéticos do desenvolvimento. Com base nesses elementos, discutimos as implicações dessa teoria para a educação e o papel do professor como mediador no processo de humanização dos estudantes.

3.1 Origem Histórico-Social da Teoria Histórico-Cultural

É preciso considerar o contexto de origem da Teoria Histórico-Cultural, que se deu no início do século XX na Rússia, marcado por intensas transformações sociais e políticas, que resultaram com a Revolução de Outubro de 1917 e a instauração do primeiro Estado socialista. O novo regime assumiu como prioridade a alfabetização e a escolarização da população, visando romper com a herança de desigualdade e exclusão. Fato que tornou urgente a elaboração de fundamentos pedagógicos que respondessem à tarefa de formar um novo homem e uma nova escola, em sintonia com os ideais coletivistas e emancipatórios da sociedade em construção. Como afirma Prestes (2010, p. 29), a pedagogia soviética contrapôs à pedagogia burguesa princípios como humanismo, coletivismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo e articulação entre educação e trabalho produtivo.

Nesse movimento que Lev Vigotski (1896–1934), em colaboração com Alexander Luria (1902–1977) e Alexei Leontiev (1903–1979), formou o grupo conhecido como Troika, que inspirados pelo método marxista buscaram criar uma psicologia capaz de explicar o desenvolvimento humano como processo histórico-social. A produção de Vigotski foi intensa, exerceu profunda influência na psicologia e na educação. Como registrou Luria (2022, p. 55), tratava-se de um pensador de

clareza e amplitude incomparáveis, capaz de antecipar problemas e indicar caminhos futuros para a ciência psicológica.

A Teoria Histórico-Cultural reside na ruptura epistemológica em relação às correntes vigentes. Contra o biologicismo, que explicava o desenvolvimento humano a partir de fatores hereditários e maturacionais, e contra o idealismo, que reduzia a consciência a fenômenos internos e individuais. Vigotski defendia que as funções psíquicas superiores são constituídas nas relações sociais, mediadas por signos, instrumentos e práticas culturais. O psiquismo humano não é dado de forma natural, mas construído historicamente no processo de trabalho e de interação social. Como afirma Elhammoumi (2016, p. 26), cada estágio do desenvolvimento humano é produto de contradições que se engendram em fases anteriores e impulsionam transformações qualitativas.

Essa ruptura epistemológica não foi apenas teórica: respondia a um desafio educacional concreto. A construção de uma sociedade socialista exigia práticas escolares que garantissem a todos os cidadãos acesso ao saber sistematizado, condição para a participação consciente na vida social. Era necessária uma psicologia capaz de fundamentar pedagogias críticas à lógica da reprodução burguesa, e que explicasse como se formam a consciência e as capacidades intelectuais. A Teoria Histórico-Cultural surgiu, portanto, como resposta científica à necessidade histórica de articular educação e transformação social, consolidando-se como base explicativa para compreender a constituição do psiquismo humano e orientar práticas educativas comprometidas com a humanização.

3.2 A Centralidade da Mediação e dos Signos no Desenvolvimento Humano

Um dos principais avanços da Teoria Histórico-Cultural está na explicação sobre o papel da mediação simbólica na constituição das funções psíquicas superiores. Como afirmam Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 26), o termo cultural refere-se aos meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza instrumentos, tanto físicos quanto mentais, que permitem à criança dominar determinadas tarefas. Já o termo histórico expressa que esses instrumentos são produzidos e transformados ao longo do tempo: o lápis utilizado hoje, por exemplo, não surgiu pronto, mas foi inventado e aperfeiçoado em função de necessidades

concretas. Esse simples exemplo evidencia que os instrumentos culturais têm origem histórica e social e não podem ser reduzidos a objetos naturais.

Nessa perspectiva, Vigotski (1989, p. 58) assinala que todas as funções superiores possuem uma gênese social, ou seja, não evoluem biologicamente, mas socialmente. Elas se formam primeiro como relações interpessoais, no plano social, e depois se internalizam, reorganizando-se como formas intrapsíquicas. Desse modo, “[...] o mecanismo de tais funções é uma cópia do social. Elas são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual” (Vigotski, 1989, p. 58). O desenvolvimento humano, portanto, não pode ser explicado apenas por processos maturacionais, mas como resultado da apropriação da cultura e da interação com o outro.

Essa concepção rompe com o biologicismo dominante na psicologia de sua época, que atribuía à herança genética a determinação do desenvolvimento, e também com o idealismo, que o reduzia a fenômenos internos da consciência. Ao contrário dessas abordagens, a Teoria Histórico-Cultural entende que o desenvolvimento humano é dialético: resulta da constituição recíproca entre o biológico e o cultural, da relação entre homem e mundo, na qual instrumentos e signos historicamente produzidos atuam como mediadores (Andrade; Smolka, 2012). As funções biológicas não desaparecem, mas são reorganizadas e ressignificadas na história humana, adquirindo novas qualidades na medida em que se articulam com as funções culturais.

Influenciado por Marx, Vigotski enfatizou que as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser buscadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Como observa Luria (2017, p. 25), o homem não é apenas produto de seu ambiente, mas agente ativo na criação e transformação dele. Assim, o psiquismo humano não pode ser reduzido a explicações naturalistas: “no mundo animal, as leis gerais que governam o desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (Leontiev, 2004, p. 73).

As implicações dessa concepção para a educação são decisivas. Se o desenvolvimento humano se dá pela mediação cultural, torna-se reducionista pensar que a criança aprende sozinha ou de maneira espontânea. A aprendizagem é um processo social que depende da convivência e da interação com outros, sobretudo em contextos organizados intencionalmente. O professor assume, nesse quadro,

papel essencial como mediador entre o estudante e os conteúdos historicamente sistematizados. A escola, por sua vez, é espaço privilegiado para organizar as condições que permitem a apropriação dos signos, dos instrumentos e dos conceitos elaborados pela humanidade.

Falar de desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, é reconhecê-lo como um movimento dialético, não linear. Vigotski (1996, p. 52) afirma que é necessário revelar a natureza interna do desenvolvimento, que se oculta sob os fenômenos externos, compreendendo-o como processo contraditório e qualitativamente novo em cada etapa. Assim, não é a idade cronológica que determina o desenvolvimento, mas as condições históricas concretas em que a criança vive e aprende. Cada estágio do psiquismo humano depende, portanto, dos modos de organização da vida social e da qualidade das interações educativas que mediam sua formação.

3.3 Planos Genéticos do Desenvolvimento Segundo Vigotski e Leontiev

Para Vigotski e seus colaboradores, o desenvolvimento humano deve ser analisado a partir de diferentes planos genéticos. São eles: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético, os quais se articulam dialeticamente ao longo da vida e revelam as múltiplas determinações do psiquismo humano.

Um dos principais avanços da Teoria Histórico-Cultural está na explicação sobre o papel da mediação simbólica na constituição das funções psíquicas superiores. Como afirmam Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 26), o termo cultural refere-se aos meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza instrumentos, tanto físicos quanto mentais, que permitem à criança dominar determinadas tarefas. Já o termo histórico expressa que esses instrumentos são produzidos e transformados ao longo do tempo: o lápis utilizado hoje, por exemplo, não surgiu pronto, mas foi inventado e aperfeiçoado em função de necessidades concretas. Esse simples exemplo evidencia que os instrumentos culturais têm origem histórica e social e não podem ser reduzidos a objetos naturais.

Nessa perspectiva, Vigotski (1989, p. 58) assinala que todas as funções superiores possuem uma gênese social, ou seja, não evoluem biologicamente, mas socialmente. Elas se formam primeiro como relações interpessoais, no plano social, e depois se internalizam, reorganizando-se como formas intrapsíquicas. Desse modo,

“[...] o mecanismo de tais funções é uma cópia do social. Elas são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual” (Vigotski, 1989, p. 58). O desenvolvimento humano, portanto, não pode ser explicado apenas por processos maturacionais, mas como resultado da apropriação da cultura e da interação com o outro.

Essa concepção rompe com o biologicismo dominante na psicologia de sua época, que atribuía à herança genética a determinação do desenvolvimento, e também com o idealismo, que o reduzia a fenômenos internos da consciência. Ao contrário dessas abordagens, a Teoria Histórico-Cultural entende que o desenvolvimento humano é dialético: resulta da constituição recíproca entre o biológico e o cultural, da relação entre homem e mundo, na qual instrumentos e signos historicamente produzidos atuam como mediadores (Andrade; Smolka, 2012). As funções biológicas não desaparecem, mas são reorganizadas e ressignificadas na história humana, adquirindo novas qualidades na medida em que se articulam com as funções culturais.

Influenciado por Marx, Vigotski enfatizou que as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser buscadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Como observa Luria (2017, p. 25), o homem não é apenas produto de seu ambiente, mas agente ativo na criação e transformação dele. Assim, o psiquismo humano não pode ser reduzido a explicações naturalistas: “no mundo animal, as leis gerais que governam o desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (Leontiev, 2004, p. 73).

As implicações dessa concepção para a educação são decisivas. Se o desenvolvimento humano se dá pela mediação cultural, torna-se reducionista pensar que a criança aprende sozinha ou de maneira espontânea. A aprendizagem é um processo social que depende da convivência e da interação com outros, sobretudo em contextos organizados intencionalmente. O professor assume, nesse quadro, papel essencial como mediador entre o estudante e os conteúdos historicamente sistematizados. A escola, por sua vez, é espaço privilegiado para organizar as condições que permitem a apropriação dos signos, dos instrumentos e dos conceitos elaborados pela humanidade.

Falar de desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, é reconhecê-lo como um movimento dialético, não linear. Vigotski (1996, p. 52) afirma

que é necessário revelar a natureza interna do desenvolvimento, que se oculta sob os fenômenos externos, compreendendo-o como processo contraditório e qualitativamente novo em cada etapa. Assim, não é a idade cronológica que determina o desenvolvimento, mas as condições históricas concretas em que a criança vive e aprende. Cada estágio do psiquismo humano depende, portanto, dos modos de organização da vida social e da qualidade das interações educativas que mediam sua formação.

> [...] o que é o seu meio para o organismo e como este meio se manifesta para ele, isso depende da própria natureza do organismo em questão; desta natureza dependem igualmente as transformações que ele pode sofrer ontogeneticamente, sob a influência do meio. E isto que assegura a sucessão das gerações, o movimento da evolução filogenética. (Leontiev, 2004, p. 171).

O processo filogenético cria as condições para o surgimento do trabalho como condição para o desenvolvimento do ser social. Assim, compreende que o trabalho não precede o desenvolvimento das forças biológicas necessárias para que ele surja. Quando o processo filogenético alcança um dado nível de desenvolvimento, o trabalho se transforma em um novo gênero, em ser social para o homem. Tanto a transformação das forças biológicas e psicológicas quanto as transformações pelo trabalho ocorrem em um mesmo processo e a um mesmo tempo.

> Durante o processo do seu desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente de forma biológica sob a qual se acumulam e fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por consequência, a transmissão das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos. (Leontiev, 2004, p. 175).

A ontologia do ser social está fundada no fato de que o sujeito vive em um mundo repleto de objetos, situações advindas de outras gerações e ao relacionar-se com esse mundo se desenvolve. Esses processos têm um tempo histórico. “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90).

Vygotsky (1991a) defende a importância do coletivo na vida das crianças, explica que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no nível individual

(intrapsicológica). A criança não fica passiva à experiência com o meio, ela reage afetivamente e dialeticamente a ele. Desde seu nascimento vive e percebe o mundo ao seu redor e com isso vai impactando-o, transformando-o e incorporando novas formas de agir, dando significados às condutas e a objetos culturais que se formam ao longo da história. Por exemplo: a criança antes de nascer tem o útero da mãe como meio, após o nascimento esse meio passa a ser aquele em que ela se relaciona, que em um primeiro momento é o quarto, que amplia para a casa, depois para o ambiente em que começa a engatinhar, brincar, passa para rua, escola, enfim vai expandindo a medida de novas relações.

Pensar sobre qual a influência que o meio tem sobre o desenvolvimento do sujeito, exige considerar como ele se relaciona com o meio. Pode acontecer em um mesmo meio, diferentes sujeitos serem influenciados distintamente. “A vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora das pessoas-, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78).

Nesse contexto, é relevante parar e pensar um pouco, qual a visão de mundo de uma criança que fica só dentro de casa? Que não brinca em um parque, que não vai para a escola? Ou de uma criança que só sai de casa, vai para escola e volta, que não se relaciona com outros meios, lugares, espaços? Será que é a mesma daquela que explora o contexto?

Partindo dessas indagações, é possível refletir em torno de alguns apontamentos: primeiro, entendemos que os espaços de atividade, o contexto é determinante para o desenvolvimento do sujeito. Em cada atividade que o sujeito participa, cada lugar que ele ocupa, exige que ele disponha de ações motoras, intelectuais orientadas e particulares daquele espaço, daquela atividade e por isso ele tem a oportunidade de se desenvolver, de aprender.

De acordo com Prestes e Tunes (2018, p. 80), Vigotski defende que “A influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança compreende ou lhe atribui sentido”, ou seja, não basta somente disponibilizar o meio para criança, é necessário pensar como aquele meio afetou o sujeito, pois mais que estar inserido em um meio, o que define a influência que o meio exerce sobre o sujeito, em seu desenvolvimento psicológico é como o sujeito atribui sentido e o modo como ele é afetado por um acontecimento. Saber que “[...] o meio não pode ser analisado como um ambiente móvel e externo em relação

ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico" (Vigotski, 2018, p. 83).

Terceiro é considerar que o mesmo meio, em diferentes momentos do desenvolvimento do sujeito, desempenha significados distintos, pois a relação que o sujeito estabelece, a forma como ele vivencia e se relaciona muda conforme seu desenvolvimento, sua idade.

> Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança. (Vigotski, 2003, p. 376).

Isso acontece porque cada sujeito compreende a realidade de uma forma e a depender de sua etapa de desenvolvimento. Por isso, é comum uma criança em um momento da sua vida não compreender algo e após um tempo passar a entender. Isso porque o próprio sujeito se modifica e altera a sua relação com a situação.

Nem sempre o meio é positivo e possibilita desenvolvimento, o meio natural, vai sendo condição e suporte necessário para a criação do meio cultural. "Ainda que uma sociedade tenha descoberto a lei natural de seu desenvolvimento [...] ela não pode saltar suas fases naturais de desenvolvimento, nem suprimi-las por decreto" (Marx, 1968, p. 71), ou seja, não se trata de desconsiderar que o homem possui uma evolução biológica, mas de entender que o homem é um ser histórico-cultural, capaz de criar e modificar culturas, que são propagadas entre gerações, no decorrer do percurso do tempo.

> No seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural. No desenvolvimento do comportamento da criança, deve-se, assim, distinguir duas linhas principais. Uma é a linha do desenvolvimento natural do comportamento, intrinsecamente ligada aos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento. A outra é a do aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, de elaboração de novas formas de pensamento, de domínio dos meios culturais do comportamento (Vigotski, 2021, p. 75).

Desse modo, o desenvolvimento humano, na ótica da Teoria Histórico-Cultural, não se explica apenas pela presença de um meio externo, mas pela forma como o sujeito se apropria dele, atribui sentidos e transforma suas experiências em novas possibilidades de aprendizagem e de humanização.

3.4 A Formação das Funções Psíquicas Superiores

A distinção entre funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores é central para compreender a humanização mediada social e culturalmente. As primeiras têm base biológica e envolvem respostas imediatas a estímulos (reflexos, automatismos, associações simples). As segundas resultam da atividade social e da apropriação de instrumentos e signos, reorganizando qualitativamente o funcionamento psíquico (Martins, 2017).

O desenvolvimento não decorre de uma predisposição fixa, mas da inter-relação entre biologia e cultura sob condições concretas. O meio funciona como fonte para o surgimento das funções superiores, cujo papel é regular e orientar o nível elementar no processo de autodesenvolvimento da conduta. Importa, por isso, observar as mudanças internas do desenvolvimento, isto é, as neoformações que emergem em cada período e reorganizam a personalidade e a atividade (Vigotski, 1996).

Tais neoformações expressam mudanças qualitativas: “o homem social modifica os modos de conduta, elabora novas formas especificamente culturais” (Vigotski, 1996). Em geral, essas passagens são marcadas por crises: quando as possibilidades do sujeito superam seu modo de vida anterior, instala-se uma contradição que demanda reorganização da atividade e inaugura um novo patamar de desenvolvimento (Leontiev, 2004).

A passagem ao especificamente humano está ligada à introdução do signo como estímulo de segunda ordem: entre o estímulo externo e a resposta interpõe-se um mediador simbólico, transformando expressões espontâneas em formas volitivas e reguladas (Vygotski, 1995). Diferencie-se, aqui, instrumento e signo: o instrumento material medeia a ação sobre a natureza; o signo medeia a ação psicológica do sujeito sobre si e sobre os outros. Ambos são produtos sociais e exigem ensino para serem apropriados (Martins, 2017).

Nesse processo, internalização designa a conversão de operações externas, socialmente mediadas, em instrumentos internos de regulação psíquica. Ao longo da história, a humanidade transforma sinais naturais em signos culturais (linguagem, escrita, números), que passam a orientar a atividade mental e as interações sociais;

até utensílios cotidianos exigem que o sujeito descubra sua qualidade específica, atribuindo-lhes significado conforme suas necessidades (Leontiev, 2004).

A relação ontogênese–filogênese pode ser sintetizada sem idas e vindas: no plano filogenético, formaram-se, historicamente, instrumentos/signos e modos de atividade que objetivam aptidões humanas no mundo social; no plano ontogenético, cada indivíduo reapropria esse patrimônio por meio de relações educativas, transformando tais meios culturais em suas próprias capacidades. Diferentemente dos animais – cujo desenvolvimento está submetido majoritariamente à evolução biológica –, no ser humano o psiquismo é sócio-historicamente constituído.

Dois exemplos escolares ilustram: (a) escrita: a criança não nasce sabendo a função das letras; mediada pela professora, compreende que a escrita representa linguagem e permite comunicação. O que começa entre sujeitos (interpsíquico) torna-se dela (intrapsíquico) à medida que se internaliza (Vigotski, 1991; Leontiev, 2004). (b) colher: o manejo inicial é difuso; com a mediação do adulto, a criança aprende o uso social do utensílio (inclinar, estabilizar), alcançando um sistema funcional mais complexo – não por imitação mecânica, mas por reorganização de sua atividade (Leontiev, 2004).

Em síntese, o conhecimento circula socialmente e se transmite por mediações humanas. Não basta o contato direto com o objeto: é a interação com o mais experiente que disponibiliza signos e instrumentos e orienta sua apropriação (Vygotski; Luria; Leontiev, 2017). Para a escola, isso implica um trabalho docente intencional, capaz de articular condições externas (organização didática, tarefas, materiais) e processos internos (atenção, memória, linguagem, pensamento), de modo a favorecer a formação de novas capacidades psíquicas.

3.5 A Atividade Como Base do Desenvolvimento e a Mediação Docente

A atividade humana, segundo Leontiev (2004), é o ponto de partida para o desenvolvimento do psiquismo. Essa concepção amplia a compreensão da mediação pedagógica, conferindo ao professor um papel central na organização das condições que promovem aprendizagens significativas e desenvolvimentais. As Funções Psicológicas Superiores (FPS) são resultados da interação com o mundo das pessoas e objetos, passam de natural a cultural com intermédio da mediação e se desenvolvem em cada indivíduo de forma intencional e estruturada, de acordo com seu contexto

sócio-histórico e cultural. Essas mudanças no desenvolvimento humano se caracterizam por uma atividade.

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende, por sua vez, das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida (Leontiev, 2004, p. 310).

Essa compreensão precisa estar presente nas escolas. O professor deve considerar o desenvolvimento psíquico da criança, compreendendo que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que suas ações metodológicas devem partir de uma intencionalidade. Cabe-lhe mediar experiências, organizar e planejar propostas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Nesse sentido, os estudos de Elkonin (1987) avançaram ao demonstrar que cada período do desenvolvimento psíquico é orientado por uma atividade dominante, a qual organiza as demais e impulsiona a formação de novas funções. No caso da infância, a Atividade de Estudo passa a ocupar lugar central, pois permite ao estudante apropriar-se dos conceitos científicos e desenvolver formas superiores de pensamento. A escola, ao estruturar essa atividade, contribui para que os estudantes avancem de um nível imediato de experiência para um nível mais elaborado de compreensão teórica da realidade. Davídov (1988a) aprofunda essa concepção ao destacar que o ensino, quando organizado como atividade orientadora, possibilita ao estudante não apenas acumular informações, mas apropriar-se de modos de ação intelectual que transformam qualitativamente seu pensamento. Assim, a mediação docente adquire caráter decisivo: é o professor quem planeja, seleciona e organiza as condições externas de modo que favoreçam a emergência de novas formações psíquicas. O ensino, portanto, não é uma atividade acessória, mas uma condição fundamental para o desenvolvimento humano.

Dessa perspectiva, compreende-se que a atividade não é apenas princípio explicativo do desenvolvimento, mas também categoria pedagógica. Na escola, a Atividade de Estudo organizada pelo professor deve articular os conteúdos escolares com os motivos e necessidades dos estudantes, transformando-os em sujeitos ativos

de sua aprendizagem. O professor, nesse quadro, não atua como mero transmissor de informações, mas como mediador que cria situações didáticas capazes de impulsionar o desenvolvimento psíquico e a formação de novas capacidades.

4 A TEORIA DA ATIVIDADE: ESTRUTURA E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

> Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência.
>
> – Karl Marx

Dando continuidade à análise dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, retomamos um de seus desdobramentos mais significativos: a Teoria da Atividade, sistematizada por A. N. Leontiev. Essa teoria fornece uma chave explicativa Fundamental para a compreensão do desenvolvimento psíquico como um processo vinculado à atividade prática e socialmente mediada. Nessa perspectiva, a atividade não é apenas uma ação externa do sujeito, mas uma unidade que expressa a relação dialética entre necessidade, motivo e objeto, com papel estruturante na formação da consciência e da personalidade.

Dessa forma, o objetivo desta seção é apresentar os principais fundamentos da Teoria da Atividade, evidenciando sua estrutura conceitual, suas categorias centrais e suas implicações para o desenvolvimento psíquico. Pretendemos, assim, demonstrar como essa teoria, ao articular necessidade, motivo, objetivo, ação e operação, contribui para compreender a constituição da consciência e da personalidade em estreita relação com as condições sociais e históricas.

4.1 A Origem da Teoria da Atividade e sua Relação com Vigotski

A Teoria da Atividade surgiu na União Soviética, nas décadas de 1920 e 1930, em um contexto marcado pela Revolução de 1917 e pelo esforço de construção de uma ciência alinhada ao materialismo histórico-dialético. A psicologia soviética buscava superar explicações naturalizantes e individualistas da psique humana, elaborando uma compreensão que a situasse como produto histórico e social. Nesse cenário, formou-se um grupo de pesquisadores – Vigotski, Leontiev e Luria – cuja colaboração resultou na formulação da psicologia histórico-cultural e, posteriormente, na sistematização da Teoria da Atividade.

Foi Leontiev[8] quem sistematizou o conceito de atividade, fundando a Teoria da Atividade. Suas formulações têm raízes diretas na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, da qual foi colaborador próximo. Embora Vigotski não tenha desenvolvido de forma sistemática um conceito próprio de atividade, sua compreensão da constituição histórico-social do psiquismo humano abriu caminho para que Leontiev aprofundasse a análise da relação entre consciência e prática social.

Para Leontiev (2004), a consciência não poderia ser explicada sem considerar a atividade prática do sujeito no mundo real, sempre mediada pelas relações sociais. Assim, a Teoria da Atividade nasce como um desdobramento da psicologia histórico-cultural, na busca por compreender como a prática social objetiva estrutura e transforma o funcionamento psíquico. Leontiev propôs que a atividade é a unidade fundamental do desenvolvimento psíquico humano, pois é a partir dela que se organizam as ações e operações do sujeito. Essa concepção dialética considera que o indivíduo atua no mundo motivado por necessidades reais, relacionando-se com objetos que adquirem significado a partir de sua função social. Nessa perspectiva, a atividade é sempre orientada por um motivo e organizada por objetivos que se realizam por meio de ações concretas.

As contribuições de Luria também foram decisivas nesse processo, sobretudo ao relacionar as bases neuropsicológicas do comportamento humano com as investigações sobre linguagem e cultura. Sua produção empírica forneceu sustentação às formulações teóricas do grupo e demonstrou a inseparabilidade entre processos biológicos e mediações sociais.

Essa formulação ampliou significativamente o alcance da psicologia histórico-cultural ao introduzir uma abordagem que articulava, de forma mais precisa, as dimensões subjetiva e objetiva da experiência humana. Entretanto, também apresenta limites: ao privilegiar a análise da atividade em sua generalidade, a teoria pouco avançou na especificação das formas particulares de atividade, entre elas a atividade educativa escolar. Essa lacuna abriu caminho para desenvolvimentos posteriores, especialmente na pedagogia e na didática, como a Teoria da Atividade de Estudo elaborada por Davídov, que buscou responder à questão de como organizar o ensino de modo a promover o desenvolvimento do pensamento teórico.

---

[8] Alexei Leontiev (1903-1979), um psicólogo russo aluno e colaborador dos estudos de Vigotski. Fez parte da escola de Vigotski e dedicou seus estudos para a Teoria da Atividade.

A Teoria da Atividade conheceu diferentes usos e interpretações: na psicologia, como eixo explicativo do desenvolvimento psíquico; na educação, como referência para compreender o papel formativo da escola; e na didática, como fundamento de propostas pedagógicas críticas. Essa pluralidade reforça a relevância do conceito, mas também revela tensões entre a herança de Vigotski e a sistematização de Leontiev. Enquanto Vigotski enfatizou a mediação semiótica e a centralidade dos signos na formação da consciência, Leontiev destacou a prática social objetiva como organizadora da atividade humana.

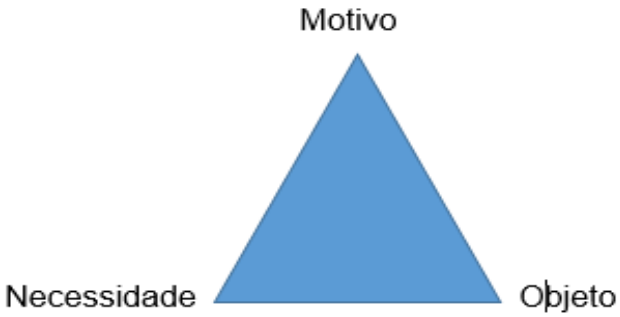
Assim, a Teoria da Atividade se constitui como desdobramento e, ao mesmo tempo, ampliação da Teoria Histórico-Cultural, mantendo suas bases marxistas, mas deslocando o foco da mediação semiótica para a prática social. A partir dessa formulação, Leontiev apresentou a estrutura interna da atividade, definida por categorias específicas – necessidade, motivo, ação e operação –, que serão analisadas na subseção seguinte.

4.2 A Estrutura da Atividade: Necessidade, Motivo, Ação e Operação

Leontiev (1978) defende que a primeira condição para a existência de uma atividade é a necessidade que podem ser manifestadas por meio de desejo. A necessidade é a propulsora da atividade do indivíduo. A partir do momento que ele perceber a necessidade por algo, consegue entrar em atividade, pois aquilo passa a fazer sentido para ele (Leontiev, 2001, p. 69).

No entanto, não basta só a necessidade, é necessário que haja o objeto e o motivo que orientará o sujeito agir. O motivo criado frente a necessidade é o que impulsiona o sujeito a agir, planejar ações para que aquelas suas necessidades sejam satisfeitas, pois nesse momento ele passa a ter motivo para agir. Fato que é possível ilustrar por uma triangulação que dizemos ser interdependente e que demonstra parte da estrutura da atividade (Figura 1).

Figura 1 – Estrutura Parcial da Teoria da Atividade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tendo motivo, o indivíduo consegue planejar as ações necessárias para que suas necessidades sejam alcançadas. Ao contrário, uma atividade que não tem motivo, carece de sentido para o indivíduo que realiza.

Um exemplo hipotético para ilustrar esse processo: uma pessoa que quer aprender dirigir. Ela precisa realizar uma série de ações, tanto internas como externas, que a levem a aprender dirigir, tais como: fazer aulas teóricas de direção, realizar aulas práticas de direção, ter acesso a um carro, organizar um horário para o treinamento da direção, etc. A ação faz parte da estrutura da atividade proposta por "é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ela faz parte" (Leontiev, 2001, p. 69). A diferença da ação e da atividade é que a ação é uma particularidade da atividade.

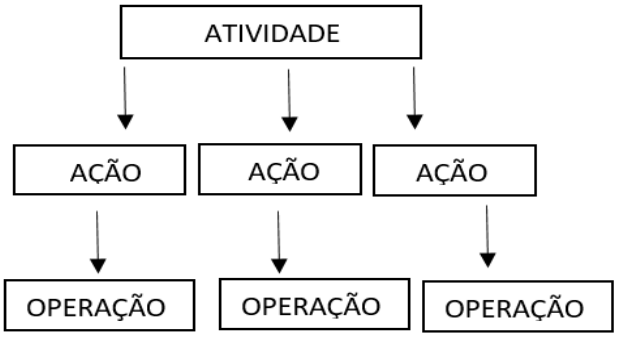
No interior de cada uma dessas ações, há outras menores, que não levam o sujeito diretamente a atingir a sua necessidade, mas quando percebidas dentro do conjunto de ações é possível compreendê-las como parte importante do processo. São as operações, outro componente da estrutura da atividade, que se define como uso de meio e ferramentas para alcançar uma finalidade.

> Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação e pode realizar-se por meio de operações diferentes e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que, enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim. (Leontiev, 2004, p. 323).

Ação e operação estão conectadas com a necessidade, com o problema. Continuando o exemplo anterior: a pessoa quer dirigir, como foi dito, precisa desenvolver algumas ações e partindo dessas ações será preciso pensar nas

operações, ou seja, na maneira de como a ação será executada. Na ação de fazer aulas teóricas de direção, algumas operações serão necessárias, como: pesquisar escolas que ministram aulas teóricas, avaliar os valores, marcar dia/horário, ir até as aulas, estudar, etc. (Figura2).

Figura 2 – Estrutura Teoria da Atividade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa representação gráfica sintetiza a estrutura da Teoria da Atividade, nos mostra a articulação entre sujeito, objeto e os elementos mediadores que constituem a atividade humana. Entendemos que no contexto educacional, é necessário compreender essa estrutura para analisar como o ensino pode ser organizado de modo a mobilizar o estudante em torno de um objetivo formativo, que envolva ações conscientes e operações sistematizadas. Assim, ao lançar mão da Teoria da Atividade como referencial, tem-se o objetivo de transformar a prática pedagógica, rompendo com modelos mecânicos e promovendo uma aprendizagem orientada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ainda, há a possibilidade de uma ação se transformar em uma operação. De acordo com ele, as operações são “modos de execução de um ato”, sendo, então, “conteúdo necessário de uma ação, mas não idêntico a ela” (Leontiev, 2001, p. 74). Toda operação, em um dado momento foi uma ação, no entanto naquele momento ela já ocupa um lugar mais inconsciente, podendo ser resgatada a qualquer momento.

Ainda, partindo do exemplo anterior, a operação pesquisar escolas que ministram aulas, antes de ser automatizado pelo sujeito o modo como faz pesquisa, era uma ação, que necessitava de constante mediação da consciência para orientar a ação, mas que conquistou a automatização de certas ações possibilitando a realização de outras mais complexas. “As operações possibilitam o desenvolvimento

de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades" (Tuleski; Eidt, 2017, p. 48).

4.3 Atividade Dominante e sua Função no Desenvolvimento Psíquico

Assim, podemos afirmar que os fatos que determinam o desenvolvimento psíquico de uma criança, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural (THC), são a sua própria vida, as relações estabelecidas nela, ou seja, como se dá a sua atividade e as mudanças qualitativas que acontecem.

Cada atividade que compõem a nossa vida é impulsionada por uma dada necessidade, se orienta a conseguir, produzir, conquistar a um objeto da realidade que satisfaz essa necessidade. Nesse contexto, a tese defendida pelos estudiosos da THC é que a cada momento da vida do indivíduo é caracterizada por uma atividade diferente que mobiliza mais intensamente o movimento psíquico. De acordo com Leontiev (2004), é a atividade dominante ou atividade guia

> A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (Leontiev, 2004, p. 312).

É a atividade que mobiliza as novas funções psíquicas. Segundo Leontiev (2004), a atividade dominante e/ou guia caracteriza -se a partir do surgimento de novos tipos de atividades. Entende-se que a atividade desenvolvida é sempre geradora da próxima; é aquele que desencadeará um novo modo da criança se relacionar com a realidade e por isso os processos psíquicos particulares são reorganizados permitindo novas possibilidade de se reestruturar o que se pensa do mundo e o que se pensa de si mesmo.

> Mas a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma das diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos, uns desempenham o papel essencial no desenvolvimento, outro papel secundário. Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante. (Leontiev, 2004, p. 292).

Compreender, portanto, qual é a atividade dominante em cada etapa do desenvolvimento colabora para que a educação promova o avanço das funções psíquicas superiores e favoreça a formação integral do sujeito.

4.4 A Atividade como Motor da Periodização do Desenvolvimento

Considerando a atividade dominante ou atividade guia como orientadora do desenvolvimento a Teoria Histórico-cultural se propõe a discutir a periodização do desenvolvimento psíquico. Segundo Elkonin (2012) e Leontiev (1978), a mudança da posição da criança nas relações sociais é a força motora da mudança de sua Atividade. E esta, por sua vez, é a força motora do desenvolvimento psíquico. Elkonin (1987) nos ajuda a compreender que as principais mudanças na estrutura e funções psíquicas ocorrem dentro de atividades específicas e depende delas. Cada idade, portanto, está relacionada a uma atividade-guia e esta última define um período do desenvolvimento psíquico.

Compreender a atividade como categoria central da psicologia histórico-cultural nos permite reconhecer que o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea, mas por meio da ação orientada e mediada pelas condições sociais. A Teoria da Atividade, ao evidenciar a estrutura, a dinâmica interna das ações e sua relação com o desenvolvimento psíquico, oferece a possibilidade de refletirmos sobre o papel da escola e da prática pedagógica na promoção do desenvolvimento das capacidades humanas superiores. A atividade dominante de cada período não apenas revela as necessidades centrais da criança em determinado momento de sua vida, como também indica os conteúdos e formas de mediação mais adequados ao seu processo formativo.

Assim, é possível afirmar que a atividade é o elo articulador entre a posição social do sujeito, suas necessidades e o modo como as funções psíquicas superiores se desenvolvem. Avançando nessa perspectiva, a próxima seção se debruça sobre a proposta de Elkonin para a periodização do desenvolvimento psíquico, explicitando os períodos de desenvolvimento a partir das atividades-guia e das transformações qualitativas da consciência.

4.5 O Sistema de Elkonin-Davídov-Repkin: Gênese e Trajetória Histórica

O sistema Elkonin–Davídov–Repkin, também conhecido como didática desenvolvimental da atividade, constitui uma das expressões mais consistentes da Teoria da Atividade aplicada ao ensino. Sua gênese remonta à segunda metade da década de 1950, na antiga União Soviética, quando pesquisadores vinculados à escola histórico-cultural buscaram superar as limitações da didática tradicional, colocando no centro da ação pedagógica o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Inicialmente identificado em algumas regiões apenas como sistema Elkonin–Davídov, a partir de 1990 passou a ser denominado sistema Elkonin–Davídov–Repkin, em reconhecimento à contribuição de V. V. Repkin no processo de desenvolvimento, implementação e sistematização da aprendizagem desenvolvimental. Em 1997, o próprio Davídov defendeu publicamente essa reformulação, enfatizando o papel decisivo de Repkin na consolidação do sistema (Puentes, 2021a).

O percurso de organização desse sistema pode ser dividido em cinco etapas históricas (Puentes, 2021b):

1. Idealização, experimentação e concepção inicial (1958–1975).

Foi marcada pela criação do Grupo de Moscou e pela realização de experimentos em escolas laboratoriais, especialmente na Escola Experimental nº 91. Nessa fase, destacaram-se pesquisas sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a formulação da teoria psicológica da aprendizagem desenvolvimental (Elkonin e Davídov), a elaboração da teoria da generalização substantiva (Davídov), a teoria do diagnóstico do pensamento (Repkin) e a redefinição da periodização do desenvolvimento psíquico (Elkonin). Os experimentos revelaram uma configuração inicial da Atividade de Estudo, composta por tarefa, ações de estudo, controle e avaliação, e demonstraram que a assimilação não se limita à recepção de informações, mas constitui processo ativo, orientado pela mediação docente.

2. Criação das condições para a universalização (1975–1983).

Nesse período, o Ministério da Educação soviético apoiou a ampliação do sistema em larga escala. Foram produzidos livros didáticos, manuais pedagógicos e materiais metodológicos para disciplinas como língua russa, matemática, ciências, artes plásticas e música. Os grupos de Moscou e Kharkov consolidaram o método da aprendizagem desenvolvimental, reafirmando a Atividade de Estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico.

3. Perseguição, censura e paralisação (1982–1986).

O contexto político da União Soviética trouxe restrições à continuidade do sistema. Muitos experimentos foram interrompidos, grupos de pesquisa desarticulados e idealizadores afastados. Davídov sofreu represálias, foi destituído do cargo no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da URSS e acusado de desvio teórico-ideológico. Apesar disso, algumas experiências resistiram, como a da Escola 91, garantindo a preservação de princípios da didática desenvolvimental.

4. Reorganização e resistência (1986–1994).

Liderados por Repkin, pesquisadores mantiveram o sistema ativo, mesmo sem apoio estatal. Repkin dedicou-se à formação de professores e à adaptação da metodologia a novos contextos educativos, assegurando a continuidade da proposta. Nesse período, Davídov publicou Problemas filosófico-psicológicos da aprendizagem desenvolvimental, obra de grande impacto na rearticulação dos fundamentos teóricos.

5. Internacionalização e consolidação (1994–2015).

Marcada pela fundação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin–Davídov–Repkin, contou com a participação de dezenas de regiões da Federação Russa e a eleição de Davídov e Repkin como dirigentes. O sistema passou a integrar políticas estatais de educação escolar e expandiu-se para países como Ucrânia, Letônia e Lituânia. Após a morte de Davídov, sua difusão internacional continuou, consolidando-o como referência em propostas pedagógicas fundamentadas na Teoria da Atividade de Estudo.

A trajetória do sistema Elkonin–Davídov–Repkin evidencia a riqueza de um movimento teórico-prático que uniu filosofia, psicologia, pedagogia e experimentação didática, tendo como foco a formação do pensamento teórico. Ao organizar a atividade escolar em torno da tarefa de estudo, da análise, da modelagem, do controle e da avaliação, o sistema se constituiu como alternativa concreta às práticas instrucionistas e conservadoras.

Esse percurso histórico revela que a Atividade de Estudo não se limita a um conjunto de técnicas didáticas, mas expressa um projeto de formação humana fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. É nesse sentido que o sistema Elkonin–Davídov–Repkin se apresenta como marco pedagógico de grande relevância para compreender a proposta de ensino desenvolvimental e suas possibilidades no contexto contemporâneo.

5 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

> O homem é, ao mesmo tempo, criador e produto da cultura. Tudo o que nele há de mais íntimo e individual foi, um dia, exterior e coletivo.
> – Elkonin (1987, p. 150).

A presente seção tem como objetivo discutir a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Busca-se evidenciar como a noção de atividade-guia permite compreender as transformações qualitativas do psiquismo ao longo da infância e adolescência, em contraposição às concepções biologizantes que reduzem o desenvolvimento a etapas naturais e universais.

Para tanto, retomamos inicialmente a crítica vigotskiana ao biologicismo e o aporte histórico-cultural; em seguida, destacamos as contribuições de Vigotski e o aprofundamento realizado por Elkonin; por fim, discutimos o caráter histórico das atividades-guia, a relação entre mudanças graduais e saltos qualitativos, e a caracterização dos principais períodos do desenvolvimento, culminando na análise da Atividade de Estudo como atividade dominante da idade escolar. Pretendemos, assim, demonstrar a importância dessa concepção para compreender o processo de humanização e para fundamentar o papel da escola na promoção do desenvolvimento psíquico.

5.1 A CRÍTICA AO BIOLOGICISMO E AS PROPOSIÇÕES INICIAIS DE VIGOTSKI

Ao tratarmos de atividade-guia como propulsora do desenvolvimento psíquico, é preciso compreendermos a teoria da periodização do desenvolvimento da escola de Vigotski que considera o movimento lógico das categorias a elas subjacente para evitar que ela seja vista como mais uma teoria que classifica o desenvolvimento do sujeito em etapas, um olhar fortemente arraigado na biologia, na qual defende que há um ciclo vital com fases naturais que todo mundo passa. Esta é uma concepção que sempre gerou questionamentos para psicologia, especialmente no âmbito do desenvolvimento, mas a escola de Vigotski não deixou de enfrentar essa problemática das fases, dos períodos do desenvolvimento. Entretanto, fez isso partindo de uma perspectiva histórico-cultural, que nega a natureza como determinação Fundamental

do desenvolvimento, recusa a localizar nas instâncias naturais as forças que conduzem, que guiam, que promovem o desenvolvimento do ser humano, mas ressalta que está na cultura, na sociedade, na história as determinações que guiam, condicionam, conduzem o desenvolvimento humano (Vigotski, 2000; Tuleski; Eidt, 2017; Pasqualini, 2016).

A escola de Vigotski não nega a ideia de que existem as fases naturais do desenvolvimento e que são um ciclo vital que toda criança, todo *homo sapiens* passa, mas acrescenta um olhar qualitativo para o desenvolvimento. Entende-se que é um fenômeno concreto, real, existente e que por meio da teoria histórica cultural busca justificar que as forças que conduzem esse processo não são as forças naturais, mas são forças essencialmente histórico, cultural. Existe uma perspectiva lógica de explicação dos fenômenos da realidade que precisamos entender para avançarmos na compreensão. O movimento lógico das categorias está implícito e sustenta as categorias da periodização para que erroneamente a teoria histórico-cultural não seja vista como mais uma teoria que divide o desenvolvimento em fases. “A periodização do desenvolvimento opera numa espiral dialética, envolvendo avanços e recuos, saltos e paralisações. Neste processo são produzidas as neoformações e gestadas as atividades guias de cada período” (Tuleski; Eidt, 2017, p. 57).

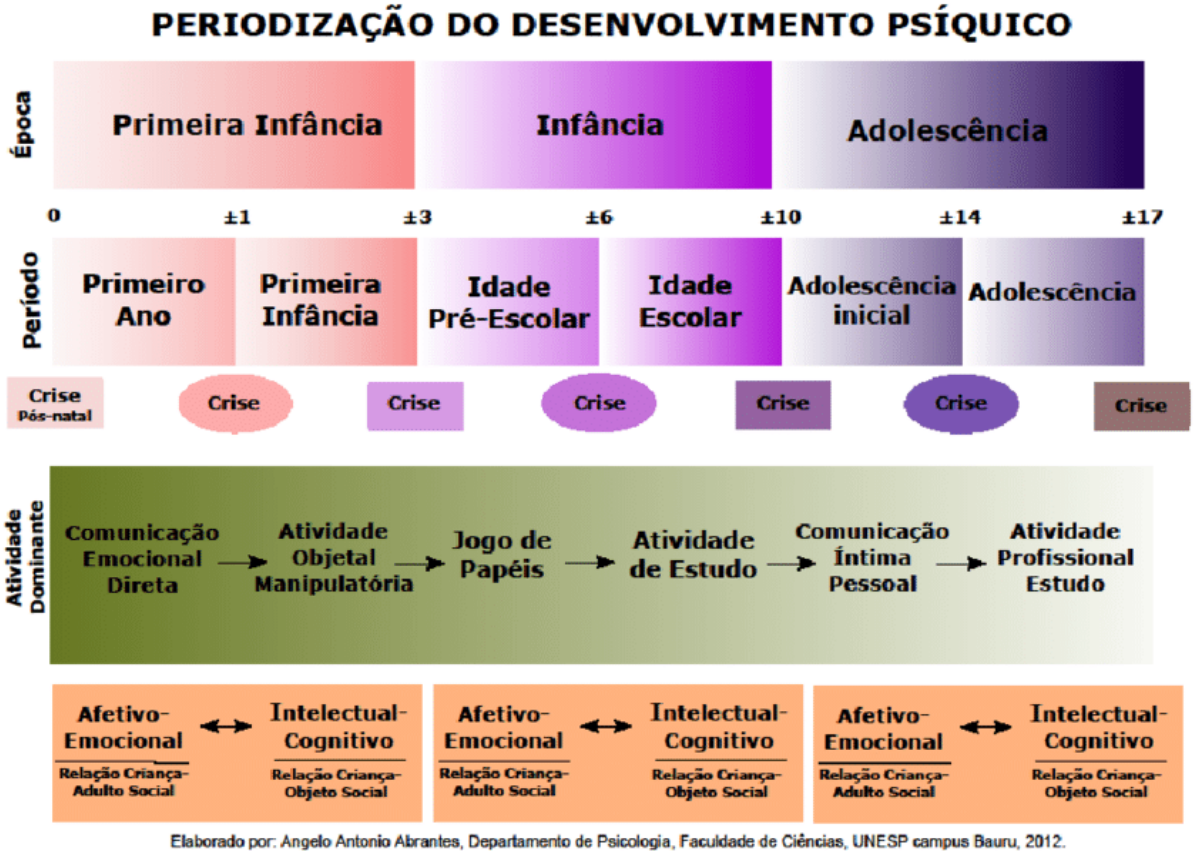
Vigotski (2000) iniciou algumas proposições sobre a periodização do desenvolvimento, entretanto não finalizou devido a sua morte prematura. Suas proposições constituem um evidente esforço de construção de categorias e de uma metodologia de análise do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-dialética. Deixou claro em seus primeiros escritos a primeira categoria que dá base para entendermos a periodização do desenvolvimento, que é o fato que não podemos nos ater somente às características do comportamento da criança em cada idade, mas conseguir processos internos que produzem essas características. Uma teoria capaz de captar o movimento atual do desenvolvimento da criança, mas que aponta o olhar para alcançar as relações entre aquilo que se apresenta no momento presente, a história de como tudo se constituiu e como a de vir a ser esse desenvolvimento dessa criança.

Vale ressaltar que essas categorias propostas por Vigotski delinearam o esboço de uma teoria que seria sistematizada posteriormente por Elkonin, com base na Teoria da Atividade.

5.2 ELKONIN E A SISTEMATIZAÇÃO DA PERIODIZAÇÃO

Foi Elkonin (2012) quem desenvolveu apresentou essa teorização de uma forma mais desenvolvida, incorporou a contribuição de Leontiev de atividade, atividade dominante e deu uma continuação dos estudos de Vigotski orientado por uma concepção materialista histórica dialética do real, do ser humano e, portanto, do próprio desenvolvimento humano. Resultou na periodização do desenvolvimento humano, pautada em um esforço motriz de entender cada período do desenvolvimento, o que é que provoca esse movimento, o que faz a criança passar de uma fase ou de um período a outro, o que move o desenvolvimento, qual é a lógica interna desse processo, qual é o movimento interno deste processo.

Figura 3 – Sistematização do Desenvolvimento Psíquico



Fonte: Pasqualini e Edit (2016, p. 107).

A forma como Elkonin (1987) organizou os períodos de desenvolvimento tem a época da primeira infância, constituída pelo período da comunicação emocional direta com os adultos, seguido da atividade objetal manipulatória; a época da infância

caracterizada pelo jogo de papéis (na idade pré-escolar) e pela Atividade de Estudo (na idade escolar) e a adolescência, constituída pelo período da comunicação íntima pessoal, seguida pela atividade profissional e de estudo (Elkonin, 1987, p. 122).

A partir do quadro acima é importante compreendermos alguns conceitos importantes: Época, Período, Atividade Dominante e Crise. Para Elkonin (1987), há três grandes épocas do desenvolvimento: Primeira Infância, Infância e Adolescência, cada uma dessas épocas se divide em dois períodos do desenvolvimento. Cada período corresponde a uma atividade dominante. Elkonin (1987) refere-se a duas esferas do psiquismo humano: emocional e intelectual para justificar o fato de cada época se organizar em dois períodos de desenvolvimento. Para o autor, no decorrer do desenvolvimento, há momentos em que a esfera emocional está em maior evidência e há momentos em que as capacidades da esfera intelectual estão predominantes. A transição de um período para o outro é demarcado por crises que Vygotski (1997) já chamava de momentos revolucionários.

> [...] a crise não nasce do choque de fatos novos com a estrutura conhecimento dominante, mas quando amadurece, engendrado e estimulado pela prática, a necessidade de passar de esquemas teóricos parciais para outros mais gerais, que introduzir o primeiro no contexto em que seus conceitos-fatos descobrem um senso categórico de profundidade. (Vygotski, 1997, p. 472).

Portanto, a proposta de Elkonin apenas amplia as proposições vigotskianas e insere a atividade como categoria central para explicar a transição entre os períodos do desenvolvimento psíquico, a qual será analisada em sua dimensão histórica no tópico seguinte.

5.3 O Caráter Histórico da Atividade-guia e as Forças Internas do Desenvolvimento

Olhar para essa organização, exige identificar o método dialético, o movimento das categorias para não reduzir a teoria em uma lista de atividades dominantes. É necessário considerar que é uma organização em períodos que compreende o movimento de que uma atividade engendra outra, como uma atividade é gestada, desenvolve com complexo, fica ativa por um tempo, depois vai perdendo força e outra atividade vai sendo engendrada e que é necessário saber quais são as forças internas

que movem esse processo. Entender que cada nova atividade canaliza e consolida novos motivos e promove a formação de novas capacidades e funções psíquicas.

Para tanto, é importante se apoiar em toda a riqueza do sistema teórico da Teoria Histórico-Cultural: estrutura da atividade, desenvolvimento das funções psíquicas, desenvolvimento da consciência, desenvolvimento da personalidade, pois são todos aspectos que estão envolvidos no como a criança se transforma ao longo dos períodos e que negam as teorias que se preocupam em somente descrever cada etapa de desenvolvimento se esquivando de explicar a lógica interna as forças motrizes que produzem as mudanças.

Outro princípio que é preciso considerar na periodização do desenvolvimento é o seu caráter histórico. Como foi descrito acima, Elkonin (1987) fez uma sistematização de atividades guia em cada período do desenvolvimento, mostrando como cada atividade transforma a criança e promove neoformações. Entretanto, é preciso considerar essa organização a partir do caráter histórico, ou seja, observando se aquela atividade guia indicada para aquele momento se faz presente na vida da criança, considerando o processo histórico do desenvolvimento, ou seja, o percurso realizado pela criança na sua individualidade que a fez estar ou não naquele período do desenvolvimento. Um olhar que vai além de classificar a criança em uma atividade guia, dizendo que ela deve estar em um determinado período.

Essa historicidade das atividades-guia nos revela, não apenas o enraizamento do desenvolvimento no tempo e na cultura, mas também a lógica interna de sua transformação, conduzindo-nos à relação dialética entre evolução contínua e saltos qualitativos.

5.4 A Relação entre Mudanças Graduais e Saltos Qualitativos

Nesse movimento de compreender a periodização do desenvolvimento a partir de uma lógica dialética, precisamos considerar a relação entre mudanças graduais e salto qualitativo, ou seja, a relação entre quantidade e qualidade. Vygotski (1997), já apontava que é preciso superar a ideia de que o desenvolvimento é um processo meramente evolutivo linear. “A abordagem de Vygotsky nos permite entender a dialética dos momentos evolutivo (cumulativo) e revolucionário no desenvolvimento do conhecimento positivo” (Vygotski, 1997, p. 472).

Como revolucionário entende-se o momento do salto qualitativo, da mudança da qualidade de um dado processo psíquico. As mudanças graduais dizem respeito a dimensão evolutiva, é o momento que ocorre a formação e reconstrução de ações e operações dentro da atividade dominante daquele período, as mudanças bruscas em um curto período de tempo está na dimensão revolucionária do desenvolvimento que revoluciona o psiquismo infantil, reestruturação da consciência, ocorre a mudança de atividade. É um momento em que a criança percebe limitação no atual modo de vida e toma consciência das novas possibilidades de ação no mundo.

Assim, cada período é caracterizado por uma atividade dominante, a qual, ao acumular mudanças graduais, conduz a uma crise e a um salto qualitativo, iniciando um novo estágio do desenvolvimento. A seguir, analisamos como esse movimento se expressa nas diferentes épocas e períodos do desenvolvimento infantil, conforme a sistematização elaborada por Elkonin.

5.5 A Primeira Infância: da Comunicação Emocional Direta à Manipulação de Objetos

A primeira infância é marcada pela atividade de comunicação emocional direta com o adulto, que sustenta as necessidades iniciais da criança e inaugura suas primeiras formas de interação social. No início da vida, o bebê não dispõe de recursos psíquicos para participar ativamente da comunicação, mas manifesta suas necessidades fisiológicas por meio do choro, de gestos ou expressões faciais. O adulto, ao interpretar e responder a essas manifestações, introduz a criança no universo cultural, atribuindo sentido a suas ações e estabelecendo a base da comunicação humana.

Essa mediação possibilita que a criança avance em seu desenvolvimento sensório-motor e estabeleça vínculos mais complexos com os objetos e o meio. Ainda no primeiro ano de vida, a manipulação de objetos ganha relevância, inaugurando a atividade objetal manipulatória**.** Inicialmente, a criança executa a mesma ação com diferentes objetos, sem diferenciar sua função social. Progressivamente, passa a perceber que cada objeto possui um modo de uso socialmente estabelecido, o que marca o surgimento de novas capacidades cognitivas e motoras.

Dessa forma, a primeira infância constitui um período decisivo, pois organiza as condições para o ingresso em atividades mais complexas. A passagem da

comunicação emocional para a manipulação objetal representa um salto qualitativo no desenvolvimento, que prepara a criança para novas formas de apropriação da realidade.

5.6 A Infância e a Emergência do Jogo de Papéis

Na transição para a idade pré-escolar, a atividade dominante passa a ser o jogo de papéis sociais. Essa atividade possibilita à criança representar, de forma lúdica, as relações entre as pessoas, incorporando papéis e normas que estruturam a vida social. Ao brincar de ser professor, médico ou mãe, por exemplo, a criança internaliza modos de agir característicos de determinados contextos e experimenta relações sociais sob novas perspectivas.O jogo de papéis, portanto, não é apenas reprodução de situações observadas, mas um processo ativo de reorganização da experiência, em que a criança explora significados e elabora sentidos sobre o mundo. Essa atividade amplia sua capacidade imaginativa e favorece a consciência de regras e padrões sociais, preparando o terreno para a emergência da Atividade de Estudo, que caracterizará o próximo período de desenvolvimento.

5.7 A Atividade de Estudo e o Início da Idade Escolar

A transição entre um período e outro – as crises do desenvolvimento – ocorre quando o acúmulo de aprendizagens graduais desencadeia um salto qualitativo, resultando em um novo estado do psiquismo. Como sintetizam Prestes e Tunes (2018, p. 106), “a cada nova etapa, a situação se torna mais complexa”, porque uma função antes dominante “cede lugar” a outra em formação, e as demais funções já “agem em um sistema”.

Esse movimento expressa a dialética quantidade ↔ qualidade: transformações graduais levam a reestruturações profundas. “Cada novo período do desenvolvimento psíquico representa uma mudança qualitativa que envolve a reestruturação do psiquismo como um todo, produzindo um novo tipo de relação entre a criança e a realidade social” (Pasqualini, 2016, p. 84). Há superação dialética: algo é negado, mas também preservado na base do novo sistema de atividades.

No caso da infância, o jogo de papéis faz a criança perceber que os adultos dominam explicações sobre os fenômenos do mundo e, com isso, crescer seu

interesse por compreender tais fenômenos. Emergem a curiosidade intensa e a atitude questionadora – a conhecida fase do “por quê” –, que preparam as condições internas para a Atividade de Estudo.

Com a entrada no Ensino Fundamental, a criança assume uma nova posição social, a de estudante. Novas exigências se colocam, distanciando-a do brincar como atividade dominante e aproximando-a do estudo, que passa a mobilizar sua relação com a realidade. Torna-se central compreender a necessidade do conteúdo escolar e em que situações o que aprende será utilizado, aspecto decisivo para a formação do pensamento teórico.

Ao demandar análise, generalização e abstração, a Atividade de Estudo instaura novas formas de organização do pensamento e marca um salto qualitativo no desenvolvimento. É, portanto, sobre ela que nos deteremos na próxima seção.

5.8 A Atividade de Estudo como Período do Desenvolvimento

Ao ingressar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança é convocada a reorganizar sua estrutura psicológica. A nova posição social que ocupa, a de estudante, impõe-lhe exigências específicas: a sistematização do conhecimento, o domínio de conceitos científicos e a formação de um modo teórico de pensar. Nesse processo, o interesse pelo brincar vai cedendo espaço ao mundo das letras e dos números, marcando o início de um novo período de desenvolvimento.

A passagem da brincadeira de papéis para a Atividade de Estudo constitui um salto qualitativo no desenvolvimento, resultado do acúmulo de experiências, interações e mudanças internas no sistema das funções psíquicas. A atividade dominante deixa de estar centrada na reprodução simbólica das relações sociais para organizar-se em torno da apropriação conceitual mediada, desencadeando profundas transformações no psiquismo e na relação da criança com a realidade. Como observa Pasqualini (2016, p. 84), “cada novo período do desenvolvimento psíquico representa uma mudança qualitativa que envolve a reestruturação do psiquismo como um todo, produzindo um novo tipo de relação entre a criança e a realidade social [...]”.

Essa reorganização não elimina as atividades dominantes anteriores, mas as conserva em um patamar reconfigurado. O brincar, por exemplo, permanece como forma de expressão, mas sua função no desenvolvimento deixa de ser central diante das exigências cognitivas e simbólicas da Atividade de Estudo. Nesse momento

ocorre o que Elkonin (2012) denomina “mudança da posição social da criança”, que implica a transformação da consciência e o surgimento de novas motivações, agora orientadas para o conhecimento sistematizado. Cada período, portanto, inaugura uma nova forma de perceber, sentir, pensar e participar do mundo.

Como resultado desse processo, o estudo, enquanto forma específica de atividade, exige do estudante ações internas de análise, generalização, planificação e abstração, que possibilitam a passagem da experiência imediata para a compreensão conceitual e, desta, para novas formas de agir sobre a realidade. A escola, nesse contexto, exerce papel fundamental: cabe a ela organizar intencionalmente o ensino de modo a provocar e sustentar tais movimentos internos do pensamento, promovendo a formação de capacidades superiores e a constituição do pensamento teórico.

Essa reorganização só se efetiva quando a criança é mobilizada a apropriar-se dos conhecimentos historicamente sistematizados. Compreender a natureza do pensamento e o processo de formação de conceitos é, portanto, essencial para avançarmos na análise da Atividade de Estudo.

6 O PENSAMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

> Ensinar a pensar é mais do que ensinar a fazer; é conduzir à descoberta da essência.
>
> – V. V. Davídov

A discussão sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, apresentada no capítulo anterior, evidenciou que a Atividade de Estudo inaugura um novo patamar na constituição do sujeito, ao mobilizar a formação de novas funções psicológicas e abrir caminho para o pensamento teórico. Esse movimento nos conduz a uma questão central: compreender o pensamento como uma atividade essencialmente humana, condição necessária para refletirmos sobre os objetivos do ensino nos Anos Iniciais e, especialmente, sobre a proposta da Teoria da Atividade de Estudo.

Assim, antes de adentrarmos nos fundamentos dessa teoria, este capítulo dedica-se à discussão sobre como o pensamento se desenvolve, como os conceitos se formam e qual o papel da escola nesse processo. Para tanto, retomamos contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, particularmente no que se refere ao pensamento conceitual, à formação de conceitos científicos e à centralidade da linguagem e da mediação na constituição da consciência. Esses elementos constituem a base teórica que sustentará, no capítulo seguinte, a análise da Atividade de Estudo como forma de organização do ensino voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico e à humanização dos estudantes.

6.1 O Pensamento como Atividade Humana e Seu Desenvolvimento

O pensamento, como função psíquica superior, não nasce pronto, mas se constitui historicamente nas condições sociais de vida, mediado pela linguagem e pela atividade prática dos sujeitos. Diferencia-se das funções elementares – percepção, atenção involuntária, memória mecânica – por sua capacidade de operar com generalizações, categorias lógico-conceituais e significados socialmente elaborados, possibilitando ao ser humano apreender a essência dos fenômenos para além de sua aparência sensível (Leontiev, 2004).

Enquanto a percepção apreende o mundo tal como se apresenta aos sentidos e a imaginação recombina imagens da experiência imediata, o pensamento possibilita análises, abstrações e sínteses que reorganizam qualitativamente a atividade

psíquica. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 149), “o pensamento verbal abstrato [...] não pode efetuar-se a não ser pela mediação de generalizações elaboradas socialmente”. Tal afirmação evidencia que o pensamento é, ao mesmo tempo, produto da vida social e processo de apropriação dos significados culturais acumulados historicamente.

Nessa perspectiva, rompe-se com explicações naturalistas ou inatistas: “a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”, sendo esta formada pelas condições sociais e pelas relações de produção que dela decorrem (Leontiev, 2004, p. 139). O pensamento não é, portanto, uma operação interna isolada, mas um modo de relação com o mundo, transformado e enriquecido pela ação prática, pela mediação dos instrumentos e signos e pela inserção do sujeito em coletividades historicamente determinadas.

O desenvolvimento do pensamento, segundo Vigotski (1991; 2000), ocorre como parte de um processo dialético de generalização da realidade. Esse processo percorre estágios qualitativamente distintos, denominados pelo autor como estágios de generalização do pensamento:

Pensamento sincrético – predominam vínculos instáveis, guiados por impressões, afetos e relações espaço-temporais. As generalizações são vagas, e os agrupamentos de objetos se dão de modo aleatório ou por contiguidade, sem base em traços internos comuns.

Pensamento por complexos – caracteriza-se pela formação de vínculos objetivos entre os elementos, ainda baseados em características concretas. Passa por diferentes fases: associativa (um traço central organiza o grupo), coleção complementar (vários traços orientam a reunião), cadeia (um traço se modifica a cada elo), difuso (contornos indefinidos) e pseudoconceito. Este último é decisivo, pois a criança utiliza um termo socialmente como se fosse conceito, mas ainda sem domínio de seu conteúdo essencial – trata-se de um “conceito para os outros”, que antecede o “conceito para si”.

Pensamento por conceitos – consolida a capacidade de operar com abstração, análise e síntese dos traços essenciais, permitindo ao sujeito isolar propriedades, relacioná-las para além do vínculo imediato e reconstruí-las em uma nova unidade conceitual. Nesse estágio, o pensamento pode tornar-se teórico, ao apreender conexões internas e leis do objeto.

Esse percurso mostra que o desenvolvimento do pensamento não se dá por acumulação linear, mas por saltos qualitativos mediados pela linguagem e pela experiência social. O avanço em cada estágio depende das condições de participação em práticas culturais e do acesso a sistemas conceituais elaborados. Como enfatiza Vigotski (2000), os conceitos científicos não surgem espontaneamente, mas exigem a organização intencional da aprendizagem, processo em que o ensino adquire papel central.

Assim, compreender o pensamento como atividade humana e analisar seu desenvolvimento significa reconhecer que ele é, ao mesmo tempo, resultado da história social da humanidade e condição para que o sujeito se aproprie criticamente da realidade. É sobre essa base que se torna possível compreender a articulação entre conceitos espontâneos e científicos, tema da subseção seguinte.

6.2 Conceitos Espontâneos e Científicos

Ao analisar o desenvolvimento do pensamento, Vigotski destacou a diferença e a inter-relação entre conceitos cotidianos ou espontâneos e conceitos científicos. Os primeiros se originam da experiência imediata do sujeito no cotidiano, vinculando-se às aparências dos fenômenos e resultando em um pensamento empírico, limitado àquilo que é diretamente vivido. “Surgem como resultado da experiência visual imediata, individual da criança, por trás da qual está a realidade visual e palpável” (Vigotski, 2001a, p. 459). Embora constituam a base inicial do pensamento, não permitem, por si só, compreender a essência da realidade ou estabelecer relações conceituais mais complexas.

Os conceitos científicos, por sua vez, não emergem de modo espontâneo. Eles se formam a partir da reorganização qualitativa dos conceitos espontâneos, mediada pela apropriação de sistemas conceituais elaborados socialmente e transmitidos pela escola. Trata-se de um novo patamar do pensamento abstrato, no qual a criança assimila significados que ultrapassam a experiência imediata e passam a organizar sua consciência de modo mais sistematizado e universal.

Miller (2019, p. 73) observa que o conteúdo de que o sujeito se apropria é, de um lado, fruto da objetivação histórica de outros sujeitos e, de outro, pela atividade própria do indivíduo, que cria novas objetivações posteriormente apropriadas por

outros. Nesse processo, o homem se humaniza, constituindo-se como ser histórico que supera os limites biológicos de sua espécie.

Para Davídov (1988a), a formação de conceitos científicos exige uma atividade especificamente organizada: a Atividade de Estudo. Nela, o estudante é conduzido a investigar o objeto, identificar suas leis internas e reconstruir o conhecimento em sua lógica essencial. “A simples memorização de definições ou a repetição de exemplos não produz o conceito teórico. Para que ele se forme, é necessário que a criança realize ações que lhe permitam descobrir o conteúdo essencial do objeto de estudo” (Davídov, 1988a, p. 140).

Importa destacar que a distinção entre conceitos espontâneos e científicos não devem ser entendidos como uma hierarquia rígida ou como oposição dicotômica. Vigotski (2000) defende que eles se desenvolvem em uma relação dialética: os conceitos espontâneos oferecem a base para os científicos, enquanto estes reorganizam e transformam qualitativamente os primeiros, possibilitando ao sujeito reinterpretar suas experiências à luz de princípios gerais. Segundo Clarindo (2020), é nesse processo de reorganização que o pensamento se torna teórico, pois passa a operar com categorias não dadas diretamente pela realidade, mas resultantes da sistematização do saber e da mediação conceitual.

Essa mediação, proporcionada pela escola, é decisiva para a passagem do senso comum à compreensão científica da realidade. Como sublinha Miller (2019), ao apropriar-se dos conceitos científicos, o sujeito internaliza a experiência condensada da humanidade e se constitui como ser social e histórico. Nesse sentido, o ensino não pode restringir-se à transmissão de informações fragmentadas ou à memorização mecânica. Conforme Saviani (2012; 2013), é preciso orientar-se pela lógica interna do conhecimento e pela finalidade de formação omnilateral do sujeito, garantindo que o estudante supere a lógica empírica e alcance formas superiores de pensamento.

Assim, a distinção entre conceitos espontâneos e científicos só se compreende plenamente quando vinculada à atividade escolar e à organização intencional do ensino. É nesse espaço que a apropriação do saber sistematizado se torna possível, permitindo ao estudante não apenas acumular informações, mas reconstruir ativamente o conhecimento em sua essência. Tal processo exige mediações pedagógicas que se realizam, sobretudo, pela linguagem – instrumento central na formação da consciência e condição para a constituição do pensamento teórico.

6.3 A Linguagem, a Consciência e a Mediação

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os indivíduos, mas o principal instrumento psicológico que possibilita a mediação das relações sociais e a constituição da consciência. Ao apropriar-se da linguagem, o sujeito não apenas nomeia o mundo, mas reorganiza sua atividade psíquica, tornando-se capaz de refletir, planejar e agir de forma consciente. Como afirma Luria (1986, p. 42), “fica clara, agora, a importância fundamental da palavra e o lugar central que ela ocupa na formação da consciência humana”.

É por meio da linguagem que os processos interpsicológicos se transformam em intrapsicológicos, permitindo que as experiências sociais se tornem patrimônio individual. Com isso, a linguagem assume uma dupla função: de um lado, é veículo de significados culturais; de outro, é instrumento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Luria (1986) ressalta duas dimensões fundamentais da linguagem: como sistema semiótico e como atividade comunicativa. “Ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em instrumento do pensamento e meio de comunicação” (Luria, 1986, p. 37). Como sistema, organiza signos, regras e estruturas que possibilitam representar simbolicamente a realidade; como atividade, concretiza-se na interlocução social, na negociação de sentidos e na cooperação. Desse modo, a linguagem não se reduz à fala ou à escrita, mas integra um complexo sistema de signos que media a constituição do psiquismo humano.

Os signos, sobretudo os verbais, transformam qualitativamente as funções psíquicas elementares em superiores. Vigotski (2001b, p. 51) observa que “eles estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos”. Assim, ao introduzir uma instância simbólica entre sujeito e objeto, a mediação semiótica reorganiza a atividade cognitiva, tornando-a mais abstrata, voluntária e consciente. Os símbolos, por sua vez, condensam significados culturais que ultrapassam a experiência imediata, desempenhando papel fundamental na formação dos conceitos científicos.

É nesse processo que a palavra adquire centralidade. Para Vigotski (2000, p. 459), “a palavra é o microcosmo da consciência humana”. Em sua estrutura estão

condensadas as experiências históricas da humanidade, e é por meio dela que o sujeito acessa os significados culturais acumulados, reconfigurando sua compreensão do mundo e de si mesmo. Ao dominar a palavra, o indivíduo não apenas comunica ideias, mas transforma sua forma de pensar, sentir e agir.

A linguagem também constitui um espaço de diálogo. O pensamento não se forma no isolamento, mas na interação com o outro. Como lembra Luria (1986, p. 165):

> [...] o motivo da conversação é já conhecido e o principal objeto da mesma é o tema, ou seja, aquilo que pode ser dito [...]. Nestes casos, é desnecessário que a alocução esteja gramaticalmente completa e isto está perfeitamente justificado pelo conhecimento da situação e pela presença de componentes não-verbais.

Bakhtin (1997) amplia essa compreensão ao afirmar que a consciência é dialógica, formada na alteridade. Todo enunciado é resposta a um contexto social, e o sentido das palavras se constrói na interação. Assim, a linguagem, mais do que transmitir conteúdos prontos, é campo de disputa, negociação e elaboração coletiva de significados. No processo de ensino-aprendizagem, isso significa reconhecer que o estudante deve ser convocado a significar ativamente os objetos de conhecimento, e não apenas reproduzir definições.

A formação dos conceitos científicos, conforme discutido na seção anterior, requer uma mediação específica: a mediação semiótica operada principalmente pela linguagem. Por meio dela, o estudante acessa o conteúdo sistematizado, reconstrói nexos conceituais e passa a operar com categorias abstratas. Esse processo, entretanto, não ocorre de forma automática, mas exige intencionalidade pedagógica, organização didática e atividades que promovam a interação entre sujeitos, signos e objetos de estudo.

Reconhecer a linguagem como instrumento psíquico fundamental significa reafirmar o papel da escola na criação de condições para que os estudantes se apropriem conscientemente do saber produzido historicamente. Ao promover a mediação entre o pensamento cotidiano e o pensamento teórico, a linguagem torna-se não apenas meio de comunicação, mas condição para o desenvolvimento da consciência crítica e para a humanização dos sujeitos. Essa compreensão nos conduz ao papel decisivo da escola na organização das condições que possibilitam a apropriação dos conceitos científicos e a formação do pensamento teórico, tema da subseção seguinte.

6.4 A Função da Escola no Desenvolvimento Conceitual

A escola, ao articular ensino e desenvolvimento, desempenha papel decisivo na transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos. Essa transformação não significa abandonar os primeiros, mas reorganizá-los em um nível superior, possibilitando a apreensão da realidade em suas formas mais complexas. Como afirma Davídov (1988b, p. 144, tradução nossa), o pensamento abstrato e o pensamento concreto devem ser compreendidos como “momentos do desmembramento do próprio objeto, da própria realidade refletida na consciência”. Os conceitos científicos não são inatos nem se formam espontaneamente no cotidiano, mas exigem intencionalidade no processo de escolarização.

Vigotski (2001, p. 262) sublinha que “a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. Isso significa que o ensino escolar, quando adequadamente organizado, não apenas transmite conteúdos, mas cria condições para que o estudante desenvolva novas capacidades intelectuais, ampliando qualitativamente sua consciência.

O próprio Vigotski (2000, p. 245) formulou perguntas fundamentais que ainda orientam a reflexão pedagógica: “Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar? Em que relação se encontram aí os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos propriamente dita e os processos de desenvolvimento interior do conceito científico na consciência da criança? Coincidem entre si [...] ou entre ambos os processos existem relações infinitamente mais complexas e sutis?” Tais questões ressaltam que o desenvolvimento conceitual não é um simples reflexo da instrução, mas um processo ativo, marcado por tensões e mediações.

Os conceitos científicos, portanto, não podem ser reduzidos à memorização de definições ou a exercícios repetitivos. “Eles não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (Vigotski, 2001a, p. 260). Ao articular ensino e desenvolvimento, a escola assume função social decisiva: organizar condições para que o estudante se aproprie conscientemente dos conceitos, reorganizando sua consciência e ampliando sua compreensão do mundo.

Nesse sentido, a escola não pode se limitar à transmissão de conteúdos fragmentados. Precisa configurar-se como espaço privilegiado de humanização, promovendo uma Atividade de Estudo intencionalmente organizada. Saviani (2008; 2012; 2013) destaca que o ensino não deve simplesmente adaptar o conhecimento à experiência cotidiana, mas possibilitar a elevação do pensamento aos níveis mais complexos de compreensão da realidade. Ensinar, portanto, é criar condições para que os estudantes acessem a lógica interna do conhecimento e se apropriem de categorias fundamentais que estruturam o saber.

Davídov (1988a) reforça que essa tarefa só se cumpre quando o ensino se organiza a partir da essência do objeto, e não de suas manifestações empíricas. É o princípio da ascensão do abstrato ao concreto: o estudante deve ser conduzido a investigar, modelar e transformar o objeto de estudo, descobrindo seus nexos internos e elaborando os conceitos que o explicam. Tal proposta exige do professor não apenas domínio do conteúdo, mas compreensão da lógica do desenvolvimento do pensamento e da Atividade de Estudo como fundamento de um ensino verdadeiramente humanizador.

Assim, a função essencial da escola no desenvolvimento conceitual consiste em criar condições pedagógicas para que o estudante supere o pensamento empírico e avance ao pensamento teórico, apropriando-se da experiência cultural condensada nos conceitos científicos. Essa compreensão abre caminho para o próximo capítulo, no qual discutiremos a Teoria da Atividade de Estudo, que sistematiza os princípios de organização do ensino voltados à formação do pensamento teórico e à constituição da autonomia intelectual.

Em síntese, o pensamento, como função psíquica superior, constitui-se historicamente nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela atividade prática. Seu desenvolvimento percorre estágios qualitativamente distintos de generalização, nos quais os conceitos espontâneos se articulam dialeticamente aos conceitos científicos, reorganizando-se em patamares cada vez mais complexos. Esse processo exige a mediação da linguagem, que condensa e transmite a experiência cultural acumulada, e a atuação intencional da escola, responsável por organizar as condições pedagógicas necessárias à apropriação consciente do saber sistematizado.

Compreender o pensamento como atividade humana e o papel da escola em sua formação é condição para analisar de que modo o ensino pode estruturar-se para promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores. É nesse

horizonte que se insere a Teoria da Atividade de Estudo, discutida no próximo capítulo, a qual explicita os princípios e as ações didáticas voltadas à formação do pensamento teórico e à humanização dos estudantes.

7 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: FUNDAMENTOS E ESTRUTURA

> Quando eu vi que os estudantes podiam pensar junto comigo, não só responder, foi ali que eu entendi que ensinar podia ser diferente.
> – Professora participante da formação (Encontro 3)

A discussão realizada na seçãoelem anterior evidenciou que o desenvolvimento do pensamento conceitual e a apropriação dos conhecimentos científicos não se dão de maneira espontânea, mas exigem formas específicas de organização pedagógica. Nesse sentido, a Teoria da Atividade de Estudo constitui uma contribuição decisiva da psicologia e da pedagogia soviética para compreender como o ensino pode promover o desenvolvimento do pensamento teórico e a humanização dos estudantes.

A gênese e a trajetória histórica do sistema Elkonin–Davídov–Repkin, suas etapas de desenvolvimento e a articulação com a Teoria da Atividade foram analisadas na Seção 4.6. Neste capítulo, concentraremos a análise na contribuição de V. V. Davídov para a formulação da Teoria da Atividade de Estudo e na sistematização de sua estrutura interna, destacando a formação do conceito teórico e o papel do ensino como atividade orientadora.

7.1 A Contribuição de Davídov para a Formulação da Teoria

Partindo dessa perspectiva, destaca-se a contribuição de Vasily Vasilyevich Davídov, russo, considerado um grande pesquisador em psicologia e da pedagogia soviética do século XX, que fez parte da terceira geração da escola de Vigotski, desenvolveu seu trabalho no pós-guerra, a partir de 1950. Destacou em seus estudos pelo compromisso em investigar o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e sua dedicação para construir uma teoria do ensino que fosse coerente com os princípios do Materialismo Histórico e Dialético. Ao longo de sua trajetória, Davídov dirigiu o Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da Rússia, onde coordenou diversas pesquisas sobre o ensino e a formação do pensamento teórico, tornando-se um dos autores centrais na tradição da Teoria Histórico Cultural. Sua contribuição mais significativa encontra-se na formulação da Teoria da Atividade de Estudo, considerada uma teoria pedagógica que se ergueu a partir de uma articulação

entre filosofia, psicologia, pedagogia e experimentação didática, cujos fundamentos remontam aos trabalhos de K. D. Ushinsky (1823–1871) e P. P. Blonski (1884–1941), além das contribuições decisivas de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev e A. R. Luria (Longarezi, 2023). Davídov propôs uma nova lógica para a organização do ensino escolar, baseada na análise dos conceitos fundamentais das ciências e na mediação pedagógica intencional como condição para o desenvolvimento das capacidades teóricas dos estudantes.

> A Atividade de Estudo é uma teoria que se ergueu como resultado de décadas de elaborações conceituais a partir de pesquisas experimentais, na forma de um conjunto de princípios fundamentais das ciências psicológico-pedagógica e didática em relação com as condições adequadas de organização dos processos de aprendizagem, tendo como base as leis que condicionam o desenvolvimento e a aprendizagem humanos. (Puentes, 2021b, p. 86).

A elaboração da Teoria da Atividade de Estudo envolveu pesquisadores de diferentes cidades soviéticas, como Moscou, Kiev, Kharkov, Ufá Tula, entre outras. Esses grupos discutiram ao longo de quatro décadas, entre os anos de 1950 e 1980, as condições adequadas da organização de ensino, privilegiando o desenvolvimento e a aprendizagem. Organizaram experimentos que tinham como objetivo um ensino voltado à formação do pensamento teórico, da generalização, da modelagem, da cooperação e da reflexão, resultando em três sistemas didáticos: sistema zankoviano; sistema de Galperin e Talizínia e sistema de Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2021a, p. 56).

Reconhecemos a relevância dos diversos sistemas didáticos desenvolvidos a partir da Teoria da Atividade, no entanto, esta pesquisa se debruça especificamente sobre o sistema Elkonin-Davídov-Repkin que foi idealizado em 1950 em uma atuação conjunta entre os autores de D. B. Elkonin, V. V. Davídov e V. V. Repkin.

7.2 Estrutura da Teoria da Atividade de Estudo Proposto por Davídov em 1988

Esta seção tem como objetivo apresentar os elementos estruturantes da Atividade de Estudo, as condições necessárias para sua realização, considerando o papel do docente, o caráter do conteúdo escolar e as formas de organização do ensino.

A estrutura da Teoria da Atividade de Estudo se liga ao conceito geral da atividade, que é um resultado dialético. Tem como base a existência de uma necessidade, o que a difere das abordagens tradicionais, que operam com tarefas de reprodução e memorização, essa teoria propõe uma estrutura de atividade centrada na formação do pensamento teórico por meio da apropriação de conceitos científicos. Nesse sentido, ela articula por meio de uma necessidade, motivo, tarefa, ações e os mecanismos de controle e avaliação, constituindo uma unidade que não apenas viabiliza a aprendizagem, mas promove o desenvolvimento psíquico por meio da reconstrução conceitual. Compreender essa lógica interna é essencial para reconhecer o potencial formativo da Atividade de Estudo (Davidov, 1988a).

7.2.1 Elementos constitutivos da Atividade de Estudo

Entendemos que é a partir da consciência da necessidade que o sujeito começa a buscar meios para alcançar o objeto. Esses meios se transformam em um motivo de estudo, representação ideal do objetivo e desencadeia várias ações e operações, que são processos diferentes, mas por fazerem parte do mesmo processo não podem ser vistos separadamente. São partes de um todo e em uma estrutura subjetiva, é a motivação, que ativa as ações e isso só acontece quando o sujeito é possuidor de meios para realizar a ação. Esses meios se dão pela tarefa de estudo, que é a condição concreta de realização de um objetivo.

Para tanto, se faz relevante, diferenciar tarefas de estudo das demais tarefas que normalmente aparecem na escola. Estas, chamamos de tarefas escolares, estão, em geral, centradas na reprodução de informações, na memorização de definições e na execução de procedimentos prontos, desprovidos de sentido para o estudante. São tarefas que não exigem a análise dos fundamentos conceituais dos objetos de conhecimento, mas sim a aplicação mecânica de algoritmos e respostas previamente estabelecidas. As tarefas de estudo, no contexto da Teoria da Atividade de Estudo, têm como função central o movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto (Davidov, 1988a). São elaboradas de modo a criar uma situação de contradição ou de problema teórico que exija do estudante ações investigativas**,** operações mentais superiores e generalizações. Em vez de soluções automáticas, busca-se a compreensão dos nexos essenciais que estruturam o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, as tarefas de estudo não visam apenas à resolução de exercícios, mas à formação de um novo modo de pensar, de agir e de compreender a realidade, promovendo uma reorganização do pensamento, pois trata-se de uma forma de atividade que não apenas amplia o repertório de conteúdo, mas constitui novas formas de ação teórica, assume um papel central ao articular, de forma concreta, a atividade de assimilação ao desenvolvimento do pensamento teórico, conduzindo os estudantes à análise de diversas manifestações particulares de um mesmo objeto até que sejam capazes de abstrair sua estrutura interna e deduzir um modelo explicativo que possa ser generalizado, fazendo com que a aprendizagem não seja uma mera repetição daquilo que o outro faz.

Para isso, é necessário que a tarefa de estudo conduza o estudante a identificar as relações que fundamentam os objetos, exigindo a construção ativa de generalizações e a mobilização de formas superiores de análise. Esse processo passa da abstração à concretização conceitual, transforma a atividade do estudante em um meio para o desenvolvimento de capacidades de raciocínio teórico, partindo da identificação de relações gerais para, progressivamente, deduzir abstrações e construir generalizações substantivas. Os estudantes são conduzidos à construção conceitual estabelecendo relações que organizam significados e operam com categorias teóricas, não exige apenas atenção e reprodução, mas também análise ativa, reflexão e reorganização progressiva de seu sistema conceitual, opera como o eixo estruturante da atividade de aprendizagem e transformação do estudante. Está fundada em uma situação de problema teórico, cuja solução exige ações intelectuais que envolvem análise, abstração e generalização.

7.2.2 As ações da Atividade de Estudo

Davídov (1988) estabelece, para cada tarefa de estudo, seis ações de estudo. São elas: a transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto; a modelagem da relação por diferentes formas de representação; a transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades numa forma teórica; a construção de um sistema de tarefas que possa ser resolvido de maneira generalizada; o controle da realização e, por fim, a avaliação da assimilação do modo de ação que foi desenvolvido (Davidov, 2021).

7.2.2.1 Transformação das Condições da Tarefa

Com base nas referências de Davídov (1988a, 1988b), essa ação inicial de estudo é um passo importante para que a formação do conceito aconteça. Caracteriza-se pelo encontro da ideia geral, pelo desmembramento do todo, com o objetivo de encontrar uma relação universal do objeto estudado. Não se restringe à observação empírica ou à repetição de procedimentos prontos; ao contrário, exige do estudante uma transformação ativa da situação de aprendizagem.

> Não se trata de simples observação da situação ou de suas mudanças fortuitas, mas de sua transformação concreta orientada para a busca, a descoberta e a distinção de uma relação completamente determinada do sistema de objetos que se estuda. A peculiaridade dessa relação é, por um lado, constituir um momento real e especial da situação que se transforma e, por outro lado, intervir como base genética e como fonte de todas as particularidades concretas do sistema que se analisa, ou seja, como relação *universal.* (Davidov, 1988a, p. 342).

A tarefa proposta deve criar uma condição de busca e investigação, conduzindo o estudante a examinar as condições de origem dos dados e a distinguir uma regularidade teórica que será posteriormente refletida na forma conceitual. É essa relação teórica, do geral ao essencial que organiza as demais particularidades do objeto e fornece base para a construção do conceito.

Nesse processo, o estudante é mobilizado a realizar uma ação psíquica de análise, que ocorre no pensamento por meio da análise mental. Inicialmente é sustentado por operações objetal-sensoriais, como a observação e a manipulação de materiais concretos mediadas por um movimento mental orientado à abstração e à generalização, ou seja, é o ato de desmembrar o geral do particular; é um momento de busca e de descoberta na intenção de identificar o elemento essencial do objeto de estudo, compreendê-lo em sua totalidade, perceber o que faz com que ele estabeleça uma relação universal, ou seja, encontrar a ideia geral, a sua totalidade, partindo de dados que separa as relações particulares das universais.

E a partir disso, não apenas organizar os dados disponíveis, mas transformá-los com vistas à formulação de um modelo mental que expresse as propriedades essenciais do objeto. A peculiaridade dessa ação está no fato de que ela constitui um momento real da atividade cognitiva, ao mesmo tempo em que intervém como base genética e fonte da forma teórica que está por vir. Trata-se, portanto, de uma ação

que inaugura o processo de formação do conceito ao desvelar aquilo que há de universal no objeto, distanciando-se de respostas imediatistas e de caráter empírico.

Por meio dessa ação espera-se que o professor não apresente o objeto de estudo ao estudante de modo pronto, como normalmente acontece. Indo direto à leitura da definição dada pelo livro didático, mas que o estudante possa, por meio da análise, deduzir o que ele vai estudar, relacionando com o mundo maior. Por exemplo, o professor com objetivo de ensinar as formas geométricas. Por meio de uma metodologia convencional é comum vermos o professor chegando à sala, apresentando visualmente as formas geométricas e definindo: “essas são formas geométricas”. Veja que nesse momento o professor já define, conceitua o conteúdo para o estudante.

No movimento de desenvolver o pensamento teórico por meio da Atividade de Estudo, o que se propõe nesse início é a ação de transformação de dados, que acontecerá por meio da análise. Para tanto, uma proposta seria o professor proporcionar aos estudantes os mais diversos recursos que conduzissem a definição das formas geométricas: blocos lógicos, globo terrestre, caixa de sapato, nas impressas formas retangulares, quadradas, triangulares. Talvez os estudantes dissessem que ali havia várias formas. Seria normal não terem ainda a definição “formas geométricas” porque o que apresentam ainda é um conhecimento cotidiano. Mas, a partir dessa resposta o professor conduziria a construção psíquica do pensamento dos estudantes para o conceito teórico “formas geométricas”. Ao contrário disso, definir o conteúdo aos estudantes, sem ação psíquica da análise, interfere na formação do pensamento científico pelos estudantes, o conceito não nasce do processo do pensamento do próprio estudante, mas algo pronto e acabado que facilmente pode ser esquecido.

7.2.2.2 Modelagem

A segunda ação da Atividade de Estudo é a modelagem. Davídov (1988b, p. 182, tradução nossa) afirma que “os modelos de estudo constituem o elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação”[9]. Trata-se de uma ação essencial para a

[9] “[...] los modelos de estudio constituyen el eslabón internamente imprescindible en el proceso de asimilación de los conocimientos teóricos y de los procedimientos generalizados de acción.”

construção do pensamento teórico, pois exige do estudante a representação das relações universais levantadas na análise inicial, por meio da elaboração de esquemas, gráficos, maquetes, imagens ou descrições simbólicas. Essa representação, que pode ser objetal, gráfica ou simbólica, não se dá de forma direta, mas é fruto de uma análise mental que transforma os dados previamente organizados.

O modelo de estudo atua como ferramenta teórico-metodológica que organiza e fixa os nexos essenciais do objeto em estudo. Ele estabiliza o conteúdo transformado e possibilita a generalização conceitual, funcionando como substituto ideal do objeto real. Segundo Davídov (1988a), essa forma especial de atividade mental permite revelar propriedades não evidentes da realidade, orientar o raciocínio e antecipar soluções, além de oferecer aos estudantes meios para formular conceitos e elaborar explicações. Mais do que um recurso representacional, a modelagem opera como meio de transição entre a experiência empírica e a estrutura conceitual do objeto.

É uma ação que contribui para o desenvolvimento da planificação mental, capacidade essencial para o pensamento teórico. Davidov (1988a) ressalta que a modelagem é uma das ações que possibilitam a organização e antecipação das etapas necessárias à resolução da tarefa de estudo. Ao construir modelos, os estudantes se apropriam de signos convencionais e desenvolvem recursos simbólicos que os ajudam a operar mentalmente com os conteúdos, a antecipar hipóteses e a visualizar relações conceituais ainda em formação. Os modelos podem ser concretizados em formas objetais, simbólicas ou ideais, podem ser classificados como estáticos ou dinâmicos, conforme sua capacidade de representar estruturas ou transformações.

A modelagem pode organizar tanto os conteúdos como também a lógica da atividade cognitiva, ou seja, o estudante pode modelar tanto o objeto de conhecimento quanto as próprias ações realizadas na sua investigação, desde que funcione como um esquema que representa os procedimentos mentais.

No processo de ensino, cabe ao professor propor situações que demandem dos estudantes a construção de modelos como parte do percurso formativo. Por exemplo, ao estudar formas geométricas, os estudantes podem ser convidados a desenhar figuras, indicar objetos do cotidiano com tais formas ou explicitar, por meio da linguagem, o que compreendem por “forma geométrica”. A socialização dessas

representações permite a comparação, a análise das características universais e a reconstrução coletiva do conceito em formação.

Apesar de sua relevância, a estrutura atual do conteúdo escolar muitas vezes impede que os estudantes estabeleçam vínculos entre sua experiência empírica e os modelos conceituais. Na prática pedagógica tradicional, modelos são apresentados prontos, como padrões a serem repetidos, sem que sua lógica interna seja discutida. Isso leva à reprodução mecânica, sem desenvolvimento do pensamento teórico. Superar essa limitação exige reorganizar a estrutura da Atividade de Estudo e considerar a modelagem como uma ação formativa e não meramente ilustrativa.

Por fim, o uso sistemático e intencional da modelagem aproxima o estudante dos modos de pensar próprios da atividade científica, ao mesmo tempo que fortalece a capacidade de operar com abstrações. Trata-se de uma etapa decisiva da Atividade de Estudo, pois viabiliza o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Ao construir representações que articulam forma e conteúdo, os estudantes internalizam gradualmente os nexos essenciais do objeto e se preparam para as ações cognitivas mais complexas – a transformação do modelo e a dedução conceitual.

7.2.2.3 Transformação do Modelo

A terceira ação da Atividade de Estudo consiste na transformação do modelo anteriormente elaborado. Tem como função a análise e reconstrução do modelo com o objetivo de revelar, de modo mais preciso e consciente, as propriedades universais da relação estudada. Se, na ação anterior, o modelo cumpria a função de representação inicial das relações universais, nesta ação ele é retomado criticamente pelos estudantes, que devem reorganizar suas estruturas internas com base nas novas determinações que emergem da análise contínua do objeto, o estudante agora transforma, redesenha o modelo de estudo, e tem a oportunidade de estudar o conceito.

> O aluno tem a possibilidade de estudar as propriedades da relação universal não “mascarada” por elementos circunstanciais (na forma pura). Esse trabalho com o modelo de estudo é a análise das propriedades da abstração do conteúdo: a riqueza de conteúdo intervém para que o aluno aborde a relação real materializada em seu modelo, enquanto a abstração registra o momento de separação dessa relação das propriedades particulares e sua apresentação na forma pura. (Davidov, 1988a, p. 104).

Segundo Davídov (1988a), essa ação de estudo permite que os estudantes exponham e tornem evidentes as relações que, até então, encontravam-se ocultas sob a forma inicial do modelo. O trabalho com a transformação do modelo exige, portanto, um aprofundamento na abstração: trata-se de depurar a representação inicial, separando-a das características empíricas e circunstanciais que a mascaravam, para alcançar uma forma mais pura e teórica da relação universal. Como esclarece o autor, “o aluno tem a possibilidade de estudar as propriedades da relação universal não mascaradas por elementos circunstanciais”, sendo esta uma análise das propriedades da abstração de conteúdo (Davidov, 1988b, p. 104, tradução nossa).

Nesse sentido, a transformação do modelo mobiliza duas operações principais: de um lado, a sistematização das novas propriedades descobertas; de outro, a reestruturação do próprio modelo para incluir essas descobertas. A ação de estudo não se limita a registrar relações já conhecidas, mas opera sobre elas, reelaborando-as com base em uma lógica interna mais refinada. O estudante passa a distinguir e estruturar as variações particulares do objeto com vistas à constituição de uma forma geral – uma estrutura que possa explicar, de modo essencial, os diferentes casos concretos observados.

A riqueza dessa ação reside na possibilidade de o estudante aplicar as diferentes tarefas particulares. A eficácia desse processo se revela quando o estudante consegue abordar novas situações como variantes da tarefa inicial, aplicando, de forma consciente, os princípios universais que estruturam o objeto de conhecimento. Exemplificando, se na ação anterior o professor oportunizou aos estudantes que representassem um modelo do que entendiam do conceito “figuras geométricas”, por meio dessa ação o professor vai desvelar muitos aspectos da figura geométrica que os estudantes ainda não reconhecem. Pode ser que até então, o quadrado, triângulo, e retângulo eram o que os estudantes entendiam por figura geométrica.

Além disso, é nessa ação que ocorre o movimento de reconstrução mental do modelo. Os estudantes tomam consciência de que os traços particulares revelados pelas tarefas concretas são expressões de determinações mais amplas, que se articulam em uma unidade lógica e conceitual. Conforme os estudos de Venguer (1993), esse processo envolve uma elevação qualitativa do pensamento, pois o estudante passa a operar com abstrações essenciais, extraindo propriedades universais do objeto e compreendendo sua estrutura teórica. Trata-se, portanto, de

uma ação profundamente formativa, na medida em que obriga o estudante a reorganizar cognitivamente os dados anteriormente sistematizados, aproximando-se progressivamente da lógica interna do conceito.

Assim, a transformação do modelo cumpre um papel articulador dentro da estrutura da Atividade de Estudo, garantindo a passagem do modelo como representação simbólica inicial para o modelo como sistema teórico coerente, capaz de sustentar inferências e orientar explicações. É o momento em que o estudante se aproxima da forma conceitual do conhecimento, pois passa a identificar as propriedades essenciais que distinguem o objeto de estudo e que fundamentarão, na ação seguinte, a dedução do conceito.

7.2.2.4 Dedução

A quarta ação da Atividade de Estudo, segundo Davídov (1988), é a dedução, responsável por conduzir o estudante à consolidação do conceito em sua forma mais geral. Promove a passagem da estrutura do modelo, elaborada na etapa anterior, para um sistema de tarefas concretas e diversificadas, nas quais o estudante reconhece, aplica e generaliza a relação essencial previamente assimilada. Tem como característica central a conversão da tarefa de estudo inicial em uma variedade de tarefas particulares, organizadas segundo um procedimento comum de resolução: o modo de ação geral que foi gradualmente construído e assimilado nas ações anteriores.

Portanto, essa ação evidencia a capacidade do estudante de empregar o modelo internalizado em situações novas e variadas, reconhecendo nelas a mesma relação estrutural e essencial. Como afirmam os textos de Davídov (1988a,1988b), essa ação permite ao estudante operar de forma autônoma frente às múltiplas manifestações do conteúdo. Se manifesta quando os estudantes, ao resolverem tarefas concretas, reconhecem uma estrutura comum entre elas e aplicam o procedimento de forma consciente, confirmando a eficácia do modelo generalizado. Essa apropriação é expressa pela capacidade de distinguir a essência do conteúdo, sua relação universal, mesmo quando esta se apresenta sob formas particulares variadas. Marca um avanço qualitativo no desenvolvimento do pensamento teórico, pois o estudante adquire a capacidade de formular o conceito como uma

generalização lógica, que expressa os traços essenciais do objeto em sua forma concreta.

Vale ressaltar que essa ação não ocorre automaticamente. Ela é fruto de uma trajetória formativa planejada, orientada e sistematizada pelo professor, que propõe situações didáticas intencionalmente organizadas para que os estudantes enfrentem tarefas concretas capazes de revelar e consolidar os traços universais do objeto. Assim, a dedução não apenas finaliza o processo de aprendizagem de um conceito, como também prepara o estudante para uma nova etapa de investigação, na qual o conceito formado pode ser aplicado a novos objetos e situações. Ela evidencia que o estudante não apenas reconhece e representa a estrutura do conceito, mas é capaz de aplicá-lo logicamente a uma multiplicidade de situações, operando com ele como instrumento intelectual de análise e resolução de problemas. Nesse sentido, a dedução é expressão plena da formação conceitual na Atividade de Estudo e ponto de transição para a ampliação autônoma do conhecimento.

Concluída essa ação, que representa a consolidação da generalização teórica construída ao longo do processo, evidencia-se que o estudante é capaz de aplicar um procedimento comum a uma variedade de tarefas concretas pois assimilou a relação essencial do objeto de estudo, passamos a compreender outras duas ações complementares: o controle e a avaliação, que são ações dirigidas à própria atividade e indicam a relação do estudante consigo mesmo enquanto sujeito.

Esses elementos, embora distintos das ações anteriores, são fundamentais na Atividade de Estudo, pois permitem ao estudante examinar criticamente suas próprias ações, verificar a correspondência entre o modelo generalizado de solução e as condições específicas da tarefa, avaliar a qualidade dos resultados obtidos. É um momento de reflexão e sistematização que possibilita a regulação consciente da atividade, o aprimoramento das operações mentais e, consequentemente, o desenvolvimento pleno do pensamento teórico. Podemos sintetizar que, em sua parte final, a Atividade de Estudo implica sempre uma forma de avaliação e que a ação de avaliação só é possível porque há o controle que a motiva.

7.2.2.5 Controle

Na estrutura da Atividade de Estudo delineada por Davídov, o controle “consiste em determinar a correção e a integridade da execução, por parte dos

estudantes, das operações que fazem parte de suas ações” (Davidov; 1988b, p. 183), ou seja, é um elemento essencial que assegura a execução consciente e correta das ações de estudo pelo estudante.

> A ação de controle, como o nome indica, destina-se a manter a coerência operacional das ações conforme a condições nas quais ela é executada, de modo a manter a integridade do sistema de ações no interior da Atividade de Estudo. (Miller, 2019, p. 83).

É uma ação que está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e à internalização dos modos generalizados de ação. Conforme destacado por Davídov (1988a, p. 183) “o controle garante a plenitude necessária da composição operacional das ações e a correção de seu processo”. O estudante tem a possibilidade de se atentar, realizar o monitoramento e regular suas próprias ações durante o processo de aprendizagem, analisando as exigências necessárias para o cumprimento de cada tarefa de estudo, refletir sobre a necessidade ou não de alterar meios e instrumentos para que a execução ocorra de modo mais próximo do objetivo a ser conquistado.

Essa ação é fundamental para a formação do pensamento teórico, pois promove a reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem. O estudante, ao exercer o controle, não apenas verifica a correção de suas ações, mas também compreende as razões subjacentes a elas, o que contribui para a consolidação dos conceitos assimilados e para a capacidade de transferi-los a novas situações. Ao fazermos um paralelo com a escola tradicional o que na maioria das vezes se assemelharia a esse momento seriam os acertos ou erros nos exercícios propostos pelo professor que tem como objetivo meramente saber se o estudante aprendeu, instrumento com a finalidade de sempre mostrar um resultado. Aqui é diferente, a perspectiva é outra, vai além, move o estudante de um sujeito passivo para um sujeito ativo de sua aprendizagem, pois quando o estudante assume a responsabilidade pelo monitoramento de suas ações, ele desenvolve uma postura investigativa e autônoma, característica central da Atividade de Estudo.

O estudante como sujeito da atividade, antecipa os resultados de uma ação que ainda não foi planejada, possibilitando a ele a oportunidade de traçar novos caminhos para o alcance do objeto. “O estudante pode distinguir, com o auxílio dessa forma de controle, as etapas mais difíceis na resolução da tarefa de estudo e traçar

caminhos para o seu aperfeiçoamento” (Davidov, 1988b, p. 184), tornando-se sujeito da Atividade de Estudo.

Com base na leitura do capítulo Estrutura da Teoria da Atividade de Estudo entendemos que o há três formas fundamentais de controle: O controle de resultados, entendido como uma forma mais primária e simples, baseada na comparação com um padrão; o controle processual, que determina a correção, a ordem e a integridade lógica das operações; permite ao aluno compreender o processo e o controle prognóstico, que é um nível mais avançado, que permite antecipar resultados, planejar etapas e formar um estilo próprio de ação.

O controle, na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo, transcende a mera supervisão externa, sua efetivação requer um ambiente de aprendizagem que valorize a reflexão, a consciência dos processos cognitivos e a responsabilidade do estudante sobre sua trajetória formativa. O domínio do controle processual constitui um estudante sujeito da atividade, que regula e orienta conscientemente suas ações.

No entanto precisamos entender que é uma tarefa inserida no processo mais amplo de formação dos componentes da Atividade de Estudo e que exige ações didáticas voltadas ao seu desenvolvimento desde cedo.

7.2.2.6 Avaliação

Na escola, o termo avaliação está muito presente no dia a dia. Os estudantes frequentemente realizam avaliações, sejam elas externas ou não. Cumprem o objetivo de quantificar a aprendizagem dos estudantes. Normalmente, surge no fim de um período escolar como um instrumento investigativo, controlador, punitivo, ou seja, com o objetivo de quantificar o que o estudante aprendeu, o quanto aprendeu partindo de padrões avaliativos pensados pelo professor. Normalmente, se o estudante atingiu um número satisfatório de acertos naquele instrumento, o professor entende que o estudante aprendeu o conceito, independentemente se o estudante sabe aplicar, relacionar ou não em sua realidade de vida, privilegiando somente a informação que fica na memória.

Na Atividade de Estudo, a avaliação surge com uma outra dimensão. Constitui uma ação essencial para a formação do pensamento teórico, é o momento que proporciona ao estudante refletir sobre sua própria atividade, identificando o nível de assimilação dos modos de ação e a adequação da solução construída frente à tarefa

de estudo. Diferente da escola tradicional, não basta o estudante saber responder uma questão na avaliação elaborada pelo docente, trata-se de uma ação orientada à análise dos resultados obtidos e ao confronto destes com as condições e objetivos da tarefa inicial, desempenhando, assim, uma função reguladora da atividade como um todo. Segundo Zajarova (2023, p. 183) “a função da avaliação é a constatação do nível de assimilação dos estudantes dos modos das ações encaminhadas à resolução da Atividade de Estudo”, o que implica não apenas julgar o resultado final, mas compreender a trajetória formativa do estudante em sua totalidade.

A especificidade da ação avaliativa reside em sua articulação com o controle, estabelecendo com este uma relação de bilateralidade. Enquanto o controle opera ao longo do processo, a avaliação atua tanto retrospectivamente quanto de forma prognóstica, ou seja, permite ao estudante revisar os procedimentos realizados e, simultaneamente, antecipar as exigências das próximas tarefas de estudo. A avaliação retrospectiva exige que o estudante responda à pergunta: “foi encontrado o modo ideal para resolver a tarefa de estudo?” (Zajarova, 2023, p. 183), exigindo análise e argumentação sobre a adequação das ações realizadas. O estudante tem a oportunidade de uma autoanálise verificando se houve aprendizagem por ele ou não, qual foi o percurso das ações realizadas por ele, e que corresponderam ao objetivo final, trata-se da importância de avaliar a própria capacidade de aprender e assim conseguir chegar a um aspecto prognóstico da avaliação, que por sua vez, é determinado pelo controle antecipatório, que “dá ao aluno o fluxo de conhecimento necessário para determinar suas possibilidades” (Zajarova, 2023, p. 183). Ao realizar essa análise, o estudante precisa desmembrar mentalmente o processo de resolução da tarefa, identificar possíveis obstáculos e planejar estratégias alternativas. Trata-se de uma capacidade avançada de orientação da ação, que manifesta uma apropriação mais profunda do modo geral de solução.

A ação de avaliação está vinculada à formação da autonomia intelectual do estudante, pois ela contribui para o desenvolvimento da autorregulação e da autoavaliação. Cumpre importante papel formativo na constituição da personalidade teórica dos estudantes, ao estimular processos de reflexão, análise e comparação entre meios e resultados. “A própria avaliação pode ser analisada como uma das condições para o desenvolvimento do pensamento teórico” (Zajarova, 2023, p. 183). O estudante, ao avaliar, não apenas constata um desempenho, mas reconfigura sua

relação com o objeto e com sua própria ação, reelaborando suas possibilidades futuras de atuação.

> Os alunos com maior nível de formação da Atividade de Estudo dão preferência a avaliações-problema. [...]. Os alunos com um nível inferior de formação da Atividade de Estudo preferem as avaliações categóricas, suas variantes positivas e negativas. Quando fundamentam as suas avaliações, estes alunos raramente recorrem à análise da composição operacional da atividade [...]. (Zajarova, 2023, p. 183).

Sendo assim, a avaliação compreendida em sua dimensão formativa, por meio da Teoria da Atividade de Estudo, transcende a lógica classificatória e punitiva que historicamente marcou os processos escolares e passa a ser compreendida como um momento de compreender, explicar e transformar, tornando o estudante sujeito da própria aprendizagem. E essa distinção evidencia que o desenvolvimento da ação avaliativa não pode se limitar à emissão de juízos sobre o acerto ou erro, mas exige a mobilização de operações mentais superiores, como a análise, a argumentação e a abstração. A qualidade da avaliação está, portanto, diretamente relacionada ao grau de apropriação do modo geral de ação e ao avanço da autonomia intelectual do estudante. Por fim, vale ressaltar que, ao integrar avaliação e controle como momentos indissociáveis da atividade, o ensino desenvolvido segundo a Teoria da Atividade de Estudo possibilita a formação de sujeitos mais autônomos, reflexivos e capazes de orientar suas ações por princípios conceituais.

Concluímos que a avaliação, ao invés de representar o fim do processo, consolida e reorienta a aprendizagem, qualificando-a como atividade verdadeiramente teórica e formativa. Com isso, encerramos o percurso pelas ações que compõem a estrutura da Atividade de Estudo.

7.3 A Formação do Conceito Teórico na Estrutura da Atividade de Estudo

Dando sequência à análise da estrutura da Atividade de Estudo, apresentaremos nesta seção os fundamentos teóricos que explicam como essa organização didático-pedagógica possibilita a formação de conceitos teóricos no estudante. Para tanto, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento do pensamento conceitual não ocorre de maneira espontânea, mas exige uma estrutura de ensino intencionalmente orientada, como a proposta pela Teoria da Atividade de

Estudo. Entendemos que é necessário compreender como essa estrutura organiza o processo de formação dos conceitos teóricos no estudante. Ressaltamos que, ao contrário do ensino tradicional, que tende a operar pela reprodução de definições e pelo acúmulo de informações descontextualizadas, a Atividade de Estudo propõe uma lógica específica para o desenvolvimento do pensamento conceitual que parte da apropriação das relações essenciais, na generalização consciente e na ascensão do abstrato ao concreto como movimento formativo central. Com base nas contribuições de Vigotski, Davídov e seus colaboradores, este tópico teve como objetivo mostrar como a estrutura da atividade orienta o estudante não apenas para aprender conteúdos, mas para transformar a própria forma de pensar, tornando-se sujeito da elaboração de conceitos científicos.

Essa discussão se articula com o que foi anteriormente exposto neste trabalho, quando analisamos, historicamente, os modelos de ensino, as tendências pedagógicas predominantes no Brasil e suas determinações político-ideológicas. Vimos na seção 2 que a tradição pedagógica brasileira foi marcada por práticas de ensino centradas na memorização e na reprodução de conceitos desvinculados das necessidades concretas dos estudantes, levando-nos a explicitar que a crítica ao esse modelo de ensino se ancora em uma análise histórica que revela as raízes sociais e políticas de uma escola excludente, fragmentada e alheia ao desenvolvimento das capacidades superiores dos estudantes. É nesse cenário que a Teoria da Atividade de Estudo se apresenta como alternativa concreta e fundamentada para a construção de um ensino desenvolvente.

Historicamente, sabemos que o ensino tradicional se caracteriza pela ênfase na memorização de conteúdos e na reprodução de informações, práticas que que levam à formação de representações empíricas superficiais, desvinculadas de uma compreensão profunda dos conceitos e, consequentemente, tende a limitar o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, restringindo sua capacidade de análise crítica e de generalização. Conforme destaca Davídov (1988a, p. 16), “a lógica formal tradicional, a psicologia educacional e a didática descrevem apenas o pensamento empírico, que resolve os problemas de classificação dos objetos por seus atributos externos”. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de uma reestruturação do processo de ensino-aprendizagem que promova a formação de conceitos teóricos, possibilitando aos estudantes uma compreensão mais profunda e significativa dos objetos de estudo.

A formação dos conceitos científicos, na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo, pressupõe uma transformação qualitativa no modo de pensar do estudante, superando a espontaneidade da experiência cotidiana. Tal transformação exige, antes de tudo, que o estudante se engaje plenamente na atividade, assumindo conscientemente os objetivos e tarefas propostas. Nesse sentido, os autores destacam que:

> A formação da Atividade de Estudo supõe, sobretudo, a formação nos alunos de cada um dos componentes da Atividade de Estudo. Em primeiro lugar está a compreensão, a aceitação da tarefa de estudo proposta pelo professor e a abordagem independente das tarefas de estudo pelo aluno, o que cria disposição no aluno para o trabalho, que está intimamente relacionada à formação dos motivos de estudo. (Márkova, 2023, p. 110).

Essa disposição interna, motivada e consciente, é o ponto de partida para que o estudante atue não como receptor passivo, mas como sujeito ativo do processo formativo. Como já discutido na seção 6.3 dedicada à distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos a aprendizagem baseada apenas na experiência empírica tende a formar representações parciais e desorganizadas, sem promover a generalização consciente das relações essenciais entre os objetos. Os conceitos científicos exigem uma organização sistemática da atividade de aprendizagem e a mediação do ensino, e só podem ser apropriados por meio de processos intencionais de análise, abstração e reconstrução conceitual. Davídov (1988a) aprofunda essa perspectiva ao defender que a formação do conceito teórico se realiza a partir da identificação de uma relação universal no objeto de estudo, cuja modelagem, transformação e dedução viabilizam a sua apropriação. Essa lógica, que estrutura a Atividade de Estudo, não apenas reorganiza os conhecimentos espontâneos do estudante, como o conduz o estudante a operar com o conteúdo de forma teoricamente fundamentada. A Teoria da Atividade de Estudo, ao articular os meios e as condições para esse movimento de ascensão do abstrato ao concreto, cria as bases para um ensino que favorece o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores. Além de aceitar a tarefa, é necessário que o estudante desenvolva autonomia para transitar entre os elementos da atividade com intencionalidade e lógica interna. Como afirmam os autores, “É uma tarefa especial de formação da Atividade de Estudo o desenvolvimento nos alunos de habilidades para realizar, de

forma independente, todas as suas ligações e para passar, também de maneira independente, de um elo a outro” (Puentes, 2021a, p. 111).

Isso significa que, para haver apropriação efetiva do conhecimento, o estudante precisa dominar tanto o conteúdo quanto a organização interna da atividade de aprendizagem. A formação do conceito teórico na Atividade de Estudo não ocorre de maneira espontânea ou isolada, mas se estrutura a partir de um percurso didaticamente organizado, que visa à apropriação ativa das relações essenciais dos objetos de conhecimento. Como discutido nas seções anteriores, ao abordar a estrutura da Atividade de Estudo, esse percurso é composto por um sistema de ações: análise, modelagem, transformação, dedução, controle e avaliação, que possibilitam ao estudante não apenas assimilar um conteúdo, mas reconstruí-lo conceitualmente. É um encadeamento de ações que garante que a formação do conceito não se reduz à memorização de definições, mas resulte de um processo de elaboração ativa, em que o estudante opera com os elementos conceituais em níveis crescentes de abstração e generalização. É justamente essa estrutura que diferencia a aprendizagem desenvolvimental de práticas escolares tradicionais, pois promove a internalização de modos teóricos de ação, a constituição de um pensamento logicamente orientado, o surgimento de neoformações nos estudantes. Esse termo, amplamente utilizado no campo da Teoria Histórico-cultural, refere-se às transformações qualitativas na estrutura da consciência em função do engajamento do sujeito em determinadas formas de atividade. A Teoria da Atividade de Estudo também alerta para os riscos da fragmentação dos elementos formativos, o que pode comprometer a construção de uma verdadeira Atividade de Estudo. Nesse sentido, os autores explicam que:

> A ausência ou a não formação no aluno de qualquer um dos componentes indicados leva à deformação da Atividade de Estudo [...] se o aluno é apenas caracterizado pela orientação para o alcance do resultado no estudo (novos conhecimentos, notas do professor) e não estão formados os modos para a compreensão da tarefa de estudo e para a realização das ações de estudo, o processo de aprendizagem se transforma na memorização mecânica do material, sem o domínio dos novos modos de sua análise e transformação. Se o aluno tem orientação para os modos de ação, mas não tem a capacidade de propor tarefas de estudo, a habilidade também pode se tonar um simples “treinamento” nos modos de trabalho, um treinamento dos hábitos sem criar a disposição interior para assimilação. Por fim, se o aluno se caracteriza por uma disposição geral para a aprendizagem, mas ainda não está dotado dos modos de trabalho, também não existe realmente uma Atividade de Estudo completa. Ou seja, nem a assimilação dos conhecimentos, nem a realização dos modos de ação e operação, nem a compreensão da tarefa de estudo por

> si garantem o processo de formação de uma verdadeira Atividade de Estudo: apenas a formação da Atividade de Estudo integral, de todos os seus componentes em unidade e interação, garante sua formação efetiva. (Márkova, 2023, p. 112).

A citação evidencia que é a unidade e a integração dos componentes, motivo, tarefa e ações, que asseguram a atividade como estruturante do desenvolvimento, evitando tanto a memorização mecânica quanto o treinamento destituído de sentido. Como já problematizado na tese ao tratar das finalidades formativas do ensino, a Atividade de Estudo, por sua lógica interna, cria as condições para que o estudante desenvolva capacidades superiores como a análise reflexiva, a generalização teórica, o planejamento de ações, o controle consciente e a autoavaliação. Essas capacidades não são pré-condições para o estudo, mas resultados do próprio processo de estudo. Davídov (2021) enfatiza que a formação do pensamento teórico transforma o modo como o estudante percebe, organiza e atua sobre o mundo, consolidando formas mais abstratas, voluntárias e sistematizadas de pensamento. Nesse sentido, as neoformações produzidas pela Atividade de Estudo não se restringem ao plano cognitivo, mas impactam o desenvolvimento global da personalidade, pois afetam a relação do sujeito com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo enquanto sujeito de sua aprendizagem.

Assim, a estrutura da Atividade de Estudo, tal como sistematizada por Davídov, Elkonin e Repkin, não apenas organiza o processo de ensino, mas atua diretamente sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do estudante, pois produz alterações qualitativas na consciência. A importância dessa estrutura organizada se revela também nas transformações que promove no plano psíquico do estudante. Como apontam os autores: “o processo de formação da Atividade de Estudo pode levar a mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (Márkova, 2023, p. 116), ou seja, a Atividade de Estudo não apenas transmite conhecimentos, mas reorganiza de forma profunda o funcionamento psíquico e intelectual do sujeito.

A organização das ações de estudo não tem como finalidade apenas a transmissão do conteúdo, mas sim a criação de condições para que o estudante desenvolva modos teóricos de ação e formas superiores de generalização, abstração, planificação e regulação consciente da própria atividade. A articulação entre motivo, tarefa e ações, fundamentada por um ensino orientador, cria uma atividade dotada de sentido e orientada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da reflexão crítica.

Essas mudanças não se restringem ao plano cognitivo, mas alcançam também a esfera motivacional, promovendo uma relação mais profunda e autônoma com a aprendizagem. “Sua neoformação, a plena formação da Atividade de Estudo, conduz a mudanças qualitativas também na esfera motivacional” (Márkova, 2023, p. 116). Isso reforça a compreensão de que a Atividade de Estudo, quando efetivamente estruturada, transforma não apenas o modo de aprender, mas o modo de se relacionar com o próprio processo de aprendizagem. Logo, afirmamos que a Atividade de Estudo se revela como uma forma pedagógica potente para promover a formação de sujeitos capazes de pensar, compreender e transformar a realidade.

Para tanto, não ocorre de maneira espontânea ou isolada, mas se estrutura a partir de um percurso didaticamente organizado, com um encadeamento de ações que garante que a formação do conceito não se reduza à memorização de definições, mas resulte de um processo de elaboração ativa, em que o estudante opera com os elementos conceituais em níveis crescentes de abstração e generalização. É justamente essa estrutura que diferencia a aprendizagem desenvolvimental de práticas escolares tradicionais, pois promove a internalização de modos teóricos de ação e a constituição de um pensamento logicamente orientado.

Esse processo constitui a base de uma pedagogia desenvolvimental que articula ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Para que essa estrutura se concretize na prática pedagógica, é essencial compreender o papel do ensino como atividade orientadora, responsável por criar as condições que tornam possível a formação dos conceitos teóricos no estudante. A seguir, discutiremos como o ensino, entendido nessa perspectiva, organiza intencionalmente a atividade de aprendizagem, favorecendo o engajamento dos estudantes em ações que promovem o desenvolvimento do pensamento teórico.

7.4 O Ensino Como Atividade Orientadora

Dando continuidade à discussão sobre a formação do pensamento teórico no interior da Atividade de Estudo, abordamos nesta seção o papel do ensino como atividade orientadora. A constituição do pensamento teórico, como já desenvolvido, depende de um ensino que deixe de ser entendido como simples aplicação de métodos e técnicas ao conteúdo, e passe a ser concebido como atividade formativa, que cria as condições para o desenvolvimento das capacidades superiores do

estudante. Nessa perspectiva, o ensino não se limita à transmissão de conhecimentos prontos, mas organiza situações que orientam o estudante à apropriação ativa e consciente do objeto de estudo.

Isso exige que o professor conheça profundamente a estrutura da Atividade de Estudo e compreenda que a aprendizagem escolar é mediada por tarefas que mobilizam a análise, a generalização e a abstração. Asbahr (2016) enfatiza que não se trata de tomar a Atividade de Estudo como sinônimo das ações escolares cotidianas, como fazer lição, ler textos ou responder avaliações, compreendê-la como “a atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico” (Asbahr, 2016, p. 96). Essa distinção é fundamental, pois evidencia que o ensino orientador é aquele que organiza as ações pedagógicas com base no desenvolvimento psíquico do estudante, e não apenas em demandas curriculares formais.

E para que o ensino se configure nessa perspectiva, precisa ser planejado intencionalmente, com base na lógica do desenvolvimento e na estrutura da Atividade de Estudo, entendendo que o ensino é aquele que prepara o caminho para o estudante tornar-se sujeito de sua própria Atividade de Estudo, no qual a organização de situações didáticas leve os estudantes diante de problemas que exijam modos generalizados de ação, e que o conduzam à reconstrução dos conceitos, não à sua repetição formal.

Uma pesquisa apresentada por Zanelato e Rosa (2021) destaca o papel da organização de situações desencadeadoras de aprendizagem como forma de romper com a lógica empirista que ainda predomina no ensino tradicional. As autoras demonstram que a ação docente, quando fundamentada na Atividade de Estudo, coloca o estudante em situação investigativa, desafiando-o a reconstruir, com base na mediação pedagógica, as condições que deram origem aos conceitos científicos. Como afirmam: “o estudante é colocado em ação investigativa a fim de encontrar soluções para resolver o problema em nível teórico” (Zanelato; Rosa, 2021, p. 2).

Trata-se, de uma ação didática que exige a criação de experiências formativas intencionais, com potencial de elevar o pensamento do nível empírico ao nível teórico, por meio de tarefas planejadas que promovem a análise e a modelagem das relações essenciais dos objetos de estudo e para isso precisa ser planejado intencionalmente, com base na lógica do desenvolvimento e na estrutura da Atividade de Estudo,

pressupondo a organização de situações didáticas nas quais o estudante se veja diante de problemas que exigem modos generalizados de ação e que o conduzam à reconstrução dos conceitos, não à sua repetição formal, mais preparando o caminho para o estudante tornar-se sujeito de sua própria Atividade de Estudo, condição essencial para que se produza desenvolvimento.

Compreender o ensino como atividade orientadora implica reconhecer que o professor não apenas transmite conteúdos, mas organiza as condições que tornam possível a apropriação do conhecimento. Esse papel não se restringe à seleção de materiais ou à exposição verbal, mas exige do docente a construção de situações didáticas que mobilizem os estudantes a realizar ações intelectualmente significativas. Para isso, é necessário que o professor compreenda a lógica da Atividade de Estudo e seja capaz de estruturar um percurso formativo que favoreça a análise, a modelagem, a transformação e a generalização conceitual.

Como destacam Zanelato e Rosa (2021), essa organização exige que o professor assuma uma postura ativa e reflexiva frente ao processo pedagógico, não apenas planeje o que ensinar, mas elabore situações desencadeadoras de aprendizagem que levem o estudante a investigar e mobilizarem os modos de ação necessários à formação conceitual. “A docência precisa ter como objetivo colocar o estudante em situação de estudo, por meio de ações que desencadeiem a atividade de investigação” (Zanelato; Rosa, 2021, p. 5). Complementando essa visão, Asbahr (2016) enfatiza que a atuação docente, ao criar as condições para o estudo, deve ser pautada por uma compreensão crítica do desenvolvimento humano e das exigências do conteúdo, explica que “a tarefa de ensino do professor consiste em organizar o trabalho coletivo em sala de aula de modo a possibilitar que os estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade” (Asbahr, 2016, p. 105). O que exige não apenas domínio teórico, mas intencionalidade pedagógica, ou seja, uma atuação orientada ao desenvolvimento de capacidades superiores.

Assim, o papel do professor na Teoria da Atividade de Estudo não é o de um transmissor de informações, mas o de um organizador consciente da atividade pedagógica. Ele planeja, provoca, media e sistematiza, criando as condições necessárias para que os estudantes se engajem em uma atividade verdadeiramente formativa, em que a aprendizagem se articule ao desenvolvimento.

Vale destacar que mediação pedagógica, no contexto da Teoria da Atividade de Estudo, assume um papel de organizar conscientemente a atividade de aprendizagem**,** com base na lógica do desenvolvimento e na estrutura interna do conteúdo para provocar no estudante a necessidade de reconstruir o conhecimento por meio de ações intelectualmente significativas. O professor deixa de ser apenas quem “ensina” no sentido tradicional e passa a ser o organizador de uma atividade coletiva que orienta o estudante à apropriação ativa dos conceitos, com base na lógica do desenvolvimento e na estrutura interna do conteúdo, de modo a provocar no estudante a necessidade de reconstruir o conhecimento por meio de ações intelectualmente significativas.

Zanelato e Rosa (2021) explicam que, nessa concepção, a mediação não é intermediária entre sujeito e objeto de forma externa, mas está imbricada na própria estrutura da tarefa didática: “a ação de mediação do professor [...] está relacionada com a organização da atividade pedagógica no sentido de produzir um movimento em que o estudante ultrapasse a ação empírica e avance para o pensamento teórico” (Zanelatao; Rosa, 2021, p. 7). Esse avanço exige que a mediação seja entendida como planejamento e intencionalidade na organização do trabalho coletivo, não apenas como condução de uma aula.

Nesse mesmo sentido, Asbahr (2016) reforça que a mediação pedagógica precisa promover a transição da instrução para a organização de situações de estudo. Afirma que “a mediação pedagógica se expressa na forma como o professor organiza o processo educativo para que os estudantes possam realizar a Atividade de Estudo” (Asbahr, 2016, p. 107), o que requer uma compreensão profunda da natureza do conhecimento e do desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Portanto, mediar, na perspectiva do ensino desenvolvimental, é criar as condições para que a atividade do estudante se torne consciente, orientada e intelectualizada, não se reduz a facilitar o acesso à informação, mas constitui uma ação intencional e planejada que articula conteúdo, tarefa e formação, assegurando que a aprendizagem se realize como processo de humanização.

Em síntese, compreender o ensino como atividade orientadora significa reconhecer que sua função primordial é criar as condições para que o estudante desenvolva modos teóricos de ação. Fato que exige uma reformulação do papel do professor e da mediação pedagógica, que passam a assumir uma função organizadora da atividade coletiva de estudo. Ao se responsabilizar pela articulação

entre os componentes da Atividade de Estudo, motivo, tarefa e ações, o professor se torna o mediador do processo de apropriação dos conceitos, promovendo o desenvolvimento. E o ensino, orientado por essa lógica, passa a contribuir com a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Por fim, afirmamos que a estrutura da Atividade de Estudo, tal como concebida por Davídov (2021), evidencia a indissociabilidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Quando compreendemos o ensino como atividade orientadora, a aprendizagem como apropriação ativa e a formação de conceitos como processo desenvolvimental, essa teoria rompe com a fragmentação típica das abordagens pedagógicas tradicionais.

A estrutura composta por motivo, tarefa, ações de estudo, controle e avaliação não opera de maneira mecânica, constituem-se em uma totalidade, na qual cada componente cumpre função formativa. O ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, defendido por Vigotski e aprofundado por Davídov, ganha concretude nessa proposta, demonstrando que é possível organizar a atividade pedagógica de modo que o processo de aprendizagem seja, simultaneamente, um processo de transformação da consciência.

A Teoria da Atividade de Estudo reside justamente na superação das didáticas centradas na exposição e na memorização, oferecendo uma concepção de ensino fundamentada no desenvolvimento das capacidades superiores. Davídov propõe a criação de condições para que os estudantes estruturarem o pensamento teórico. A didática desenvolvimental, assim, redefine o papel do professor, do conteúdo e da mediação pedagógica, ao assumir como finalidade a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de operar com os conceitos de forma consciente e fundamentada.

Essa concepção, ao ser analisada frente às condições concretas da escola brasileira, apresenta desafios e enormes possibilidades. Em um contexto ainda marcado por práticas instrucionistas, avaliações classificatórias e carência de políticas de formação docente crítica, a Teoria da Atividade de Estudo surge como uma alternativa teórica e metodológica consistente que propõem a reorganização do processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos, no campo teórico, a Atividade de Estudo como forma específica de atividade voltada à apropriação dos conhecimentos científicos, compreendemos que sua estrutura não é arbitrária, mas organizada a partir da lógica

do objeto de estudo e da necessidade de formação do pensamento teórico. Essa forma de organização do ensino exige do professor um papel ativo na elaboração de tarefas que mobilizem a análise, a modelagem, a transformação e a avaliação como ações estruturantes da aprendizagem. Tais ações não devem ser entendidas como etapas mecânicas, mas como movimentos dialéticos da Atividade de Estudo, nos quais o estudante se apropria do conhecimento ao mesmo tempo em que se forma como sujeito teórico e consciente.

Dessa maneira, este capítulo cumpre uma função estratégica na pesquisa: constitui o momento teórico imediatamente anterior à análise empírica, servindo como fundamento para interpretar as falas e práticas das professoras participantes da formação. Os princípios aqui discutidos tornam-se critérios de análise, permitindo verificar como cada docente compreendeu a Teoria da Atividade de Estudo, em que medida se apropriou de seus fundamentos e quais avanços se manifestaram em sua prática pedagógica. No próximo capítulo, essa base teórica será retomada para iluminar a leitura do processo formativo.

8 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ao longo das seções anteriores, discutimos o desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, destacando o papel da atividade como categoria fundante do psiquismo e as condições objetivas e subjetivas que possibilitam a formação da consciência. A partir das contribuições de Vigotski (2001)**,** Leontiev (1978; 2004)**,** Elkonin (1987) e Davídov (1988a; 1988b)**,** foram analisados o processo de formação do pensamento teórico, a periodização do desenvolvimento psíquico e a estrutura da Atividade de Estudo, evidenciando o ensino como atividade orientadora do desenvolvimento. Nesse percurso, compreendemos que o aprendizado e o desenvolvimento não são processos espontâneos, mas resultam de uma organização intencional da atividade humana, mediada por instrumentos e signos, no interior das relações sociais e históricas.

Considerando tais fundamentos, tornou-se necessário refletir sobre a formação continuada de professores como espaço de desenvolvimento profissional e humano, uma vez que é nela que se criam as condições para que o docente se aproprie dos fundamentos teóricos que orientam o ensino e ressignifique sua prática pedagógica. A formação, nessa perspectiva, constitui-se como atividade de estudo e de trabalho, que possibilita ao professor analisar, compreender e transformar o objeto de sua atuação educativa. Desse modo, o objetivo discutiremos nessa seção a formação continuada em suas dimensões histórica, ontológica e teórico-prática, articulando-a aos princípios da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria da Atividade de Estudo de Davídov.

8.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ATIVIDADE HUMANA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada de professores constitui-se como um dos temas centrais das políticas educacionais e das discussões teórico-pedagógicas contemporâneas, uma vez que se reconhece que o desenvolvimento profissional docente é condição indispensável para a qualidade social da educação (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2010). Nas últimas décadas, consolidou-se o entendimento de que a profissionalização docente exige processos permanentes de estudo, reflexão e

atualização, em resposta às transformações sociais, culturais e científicas que atravessam o trabalho educativo. Sabemos que a “formação continuada” assumiu diferentes significados ao longo da história da educação brasileira, revelando concepções de homem, sociedade e conhecimento.

No contexto histórico da educação nacional, as políticas de formação docente, sobretudo a partir da década de 1990, foram marcadas pela influência das reformas neoliberais e pela racionalidade técnica que buscou alinhar a escola às demandas do mercado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/1996 instituiu a formação continuada como dever do Estado e direito do professor, mas, na prática, esse princípio frequentemente é interpretado de modo restrito, reduzindo a formação a estratégias de capacitação e aperfeiçoamento técnico. O fortalecimento de políticas de avaliação em larga escala impulsionou programas nacionais voltados à formação docente, como o Profa, o Parfor e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Tempo de Aprender, entre outros que, muitas vezes reproduziram um modelo tecnicista e prescritivo centrado na aplicação de metodologias e no cumprimento de metas. Fato que expressa a influência da racionalidade neoliberal, na qual o professor é concebido como executor de práticas definidas por instâncias externas. Como observa Saviani (2008, p. 61)**, “**a pedagogia tecnicista nasce do interesse em racionalizar o processo educativo, subordinando-o aos princípios da produtividade e da eficiência**”.**

No plano das concepções pedagógicas, esse percurso histórico se expressa nas tendências que moldaram o ensino brasileiro. A formação tradicional enfatizou a transmissão de modelos e conteúdos; a tecnicista, a eficiência e o controle do desempenho; a construtivista, a reflexão individual desvinculada de uma base teórica sólida. Em contraposição, as concepções de matriz histórico-crítica e histórico-cultural compreendem a formação como práxis, processo que integra teoria e prática em um movimento de transformação do sujeito e da realidade (Saviani, 2008; Libâneo, 2015; Pimenta, 2012).

Nessa perspectiva, a formação docente não pode restringir-se à dimensão técnica ou adaptativa. Trata-se de um fenômeno histórico e social, determinado pelas condições materiais de existência e pelas relações de produção que configuram o trabalho educativo. O professor é um trabalhador da cultura, mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e a experiência dos estudantes; sua formação, portanto, precisa possibilitar-lhe a apropriação crítica desse conhecimento

e a compreensão de sua função humanizadora. Nóvoa (2009) afirma que o desenvolvimento profissional implica reconhecer o professor como sujeito de saber e produtor de cultura, e não como mero executor de prescrições externas.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, o processo formativo assume um caráter humano e mediado. Para Vigotski (2001), como já vimos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas relações sociais, e a aprendizagem, quando devidamente organizada, impulsiona o desenvolvimento. Assim, entendemos que a formação continuada representa uma forma específica de Atividade de Estudo, uma atividade humana orientada à compreensão teórica do ensino e ao desenvolvimento profissional do professor, na qual o docente, ao apropriar-se dos conceitos científicos que fundamentam o ensino, desenvolve também sua consciência profissional. Essa atividade, segundo Leontiev (1978; 2004), possui uma estrutura que articula necessidade, motivo, ações e operações, orientando o sujeito à transformação de seu objeto de trabalho.

Entendemos que a formação não é um evento externo, mas uma atividade intencional pela qual o professor se relaciona com o conhecimento e com a própria prática, transformando-se ao transformá-la, que adquire sentido quando possibilita ao professor compreender o objeto de sua ação, o ensino, e reconstrói suas formas de atuar e de pensar. O estudo, o diálogo entre pares e a reflexão coletiva são condições para que a formação vá além de uma mera reprodução de métodos e alcance o nível da consciência teórica. A formação continuada não pode ser vista como apenas uma continuidade da inicial, mas momento qualitativamente novo do processo de desenvolvimento humano, no qual o professor amplia sua capacidade de interpretar a realidade e de intervir sobre ela. Libâneo (2015) ressalta que a formação docente deve fundamentar-se na apropriação do conhecimento científico e na compreensão crítica da prática social. Pimenta (2012) acrescenta que o desenvolvimento profissional não se limita à aquisição de competências, mas envolve a construção da identidade e do sentido do trabalho pedagógico.

Compreender a formação continuada sob a ótica da Teoria da Atividade e da Teoria Histórico-Cultural significa reconhecê-la como espaço de mediação entre o professor e o conhecimento, entre o individual e o coletivo, entre o singular e o universal. À medida que o professor se apropria das categorias teóricas que explicam o processo educativo, ele amplia sua consciência e sua capacidade de atuar de forma criadora, tornando uma atividade humana de desenvolvimento profissional consciente

que o sujeito aprende a pensar teoricamente sua própria prática e na transformação da realidade social.

Com o avanço das abordagens construtivistas, especialmente a partir da década de 198 a formação passou a enfatizar a reflexão individual do professor sobre sua prática, privilegiando a experiência pessoal. Embora tenha representado uma reação à rigidez tecnicista, manteve o caráter empirista e espontaneísta da formação.

Em contraposição a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural afirmam a formação docente como práxis, unidade entre teoria e prática e como atividade de apropriação e desenvolvimento humano. Para Saviani (2008), a formação precisa assegurar ao professor o domínio do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido historicamente pela humanidade, de modo que ele possa transformar esse saber em conteúdo de ensino e em instrumento de emancipação. Libâneo (2015, p. 42) defende que “a formação docente deve se orientar pela compreensão teórica do trabalho educativo, o que exige o estudo sistemático dos fundamentos científicos da educação e da prática social”.

Ao longo desse percurso histórico, as políticas de formação continuada oscilaram entre o discurso da valorização profissional e a implementação de práticas fragmentadas e descoladas das reais necessidades dos professores. O discurso oficial reconhece a importância do desenvolvimento docente, mas as condições concretas oferecidas, como tempo, recursos, continuidade e vínculo com o trabalho pedagógico, muitas vezes, inviabilizam a efetiva apropriação teórica e a reflexão coletiva. Nóvoa (2009) adverte que a formação não se reduz a cursos e eventos, mas se constrói na interação e na partilha de saberes, quando o professor se reconhece como sujeito da profissão e autor de seu percurso formativo.

Essa realidade entre o que se anuncia nas políticas e o que se realiza na prática revela o caráter histórico e social da formação continuada. De um lado, ela é apresentada como instrumento de valorização e aprimoramento; de outro, assume frequentemente o papel de controle, responsabilização e adequação do professor às demandas do sistema educacional. Imbernón (2010) destaca que a formação, quando subordinada à lógica da produtividade e das reformas administrativas, tende a perder seu potencial crítico e emancipador, limitando-se a cumprir funções burocráticas e a responder às avaliações externas.

Diante dessas contradições, torna-se fundamental compreender que a formação continuada não é um espaço neutro, mas um campo de disputa de sentidos,

no qual se confrontam diferentes concepções de educação e de professor. Pensar a formação como atividade humana significa situá-la no interior das relações sociais de produção, reconhecendo que sua finalidade não pode ser apenas a adaptação, mas a transformação da prática educativa e do próprio sujeito que a realiza. Essa compreensão inaugura uma nova forma de pensar o desenvolvimento profissional docente, não mais como treinamento técnico, mas como processo de constituição da consciência e de apropriação dos fundamentos teóricos que orientam o ensino.

8.1.1 Condições da atividade formativa e síntese da concepção de formação

A compreensão da formação continuada como atividade humana exige retomar o conceito de atividade conforme formulado por Leontiev, para quem o desenvolvimento da consciência é inseparável da prática social. O homem se constitui como ser histórico e social na medida em que se engaja em atividades orientadas por necessidades e motivos, nas quais o objeto da ação media sua relação com o mundo. Assim, “a atividade é o processo que realiza a relação do homem com a realidade, mediada pelos instrumentos e pelos outros homens” (Leontiev, 1978, p. 82). A formação docente, nesse sentido, não pode ser entendida como um conjunto de ações isoladas, mas como uma forma específica de atividade humana, cujo motivo está vinculado à necessidade de compreender o ensino e desenvolver-se profissionalmente.

À luz dessa concepção, o processo formativo é sempre uma mediação social e cultural. Para Vigotski (2001), toda função psicológica superior é, em sua origem, uma relação social internalizada; portanto, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações e das mediações simbólicas que possibilitam a apropriação do conhecimento historicamente produzido. A formação continuada, quando organizada de modo intencional e orientada por princípios teóricos, cria condições para que o professor se aproprie de novas formas de pensar, atribuindo novos significados à própria prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação é também um processo de autotransformação: ao compreender teoricamente o objeto de seu trabalho, o professor transforma-se como sujeito.

Esse processo é inseparável da natureza da atividade de ensino e de estudo, conforme explicitada por Davídov (1988). O autor demonstra que o aprendizado genuíno não se reduz à assimilação de informações, mas consiste na apropriação dos

modos de ação intelectual que permitem compreender a essência dos fenômenos. Analogamente, o professor que participa de um processo formativo teórico não apenas aprende novos conteúdos, mas reconstrói o modo de pensar o próprio ensino, compreendendo-o como atividade mediada e orientada à formação do pensamento teórico nos estudantes. Assim como o estudante aprende a estudar, o professor aprende a ensinar, não pela repetição de práticas, mas pela compreensão das leis internas que regem o processo de aprendizagem.

A formação, portanto, adquire um caráter ontológico, pois envolve o movimento pelo qual o professor se apropria da cultura e, ao mesmo tempo, produz cultura. Conforme Leontiev (2004, p. 86), “a consciência surge e se desenvolve na atividade, e somente por meio dela o homem pode tornar-se consciente do mundo e de si mesmo”. A apropriação teórica realizada nos processos formativos é, então, condição para o desenvolvimento da consciência profissional. Essa consciência não se forma pela acumulação de experiências empíricas, mas pela capacidade de o professor compreender a estrutura e o sentido de sua própria atividade de ensino.

Ao entender a formação como atividade humana orientada por um motivo teórico, reconhece-se que o desenvolvimento profissional do professor está vinculado à possibilidade de agir de modo consciente e criador. O conhecimento teórico, ao mediar sua relação com a prática, possibilita-lhe superar formas imediatas de ação e alcançar a generalização conceitual. Essa superação é o que distingue o agir rotineiro do agir intencional e reflexivo, capaz de transformar o próprio objeto da atividade, o ensino.

Nesse movimento, o estudo, o diálogo e a colaboração entre professores tornam-se elementos constitutivos da atividade formativa. A coletividade não é mero espaço de convivência, mas a condição pela qual a atividade individual se eleva ao nível da atividade social. Como enfatiza Vigotski (2001), a aprendizagem genuína é sempre cooperativa, pois é na relação com o outro que o sujeito internaliza novas formas de ação e pensamento. A formação continuada, portanto, deve ser concebida como prática coletiva de estudo, em que o professor se apropria, reflete e produz novos sentidos sobre o ensino e a educação.

Dessa forma, a formação docente, concebida sob a ótica da Teoria da Atividade, revela-se como processo de humanização e de desenvolvimento da consciência. Ao relacionar-se com o conhecimento científico e com o trabalho educativo de maneira intencional, o professor amplia suas possibilidades de

compreender o mundo e de agir sobre ele. É nessa unidade entre o social e o individual, o teórico e o prático, que a formação continuada assume seu papel essencial: tornar-se espaço de desenvolvimento humano e profissional, no qual o professor aprende a ser sujeito de sua própria prática e da transformação da realidade educativa.

Compreender a formação continuada sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade implica reconhecer o professor como sujeito ativo do próprio processo formativo. O desenvolvimento profissional não se efetiva quando o docente é mero receptor de conteúdos ou executor de políticas impostas, mas quando ele se torna protagonista de sua aprendizagem, apropriando-se teoricamente dos fundamentos do ensino e ressignificando sua prática. Nóvoa (2009, p. 25) ressalta que a formação de professores deve valorizar a experiência e a autonomia docente, pois “não há desenvolvimento profissional sem o reconhecimento do professor como autor e responsável pela sua própria formação”. Essa compreensão supera a lógica da heteronomia e reafirma a necessidade de um movimento consciente de apropriação e reconstrução do conhecimento pedagógico.

A formação continuada, quando entendida como atividade humana intencional, oferece ao professor a possibilidade de transformar sua prática e, simultaneamente, transformar-se como sujeito. Leontiev (1978) explica que toda atividade humana é orientada por um motivo que impulsiona o sujeito à ação; na formação docente, esse motivo emerge da necessidade de compreender o ensino como processo social e histórico. Ao estudar e refletir sobre o próprio trabalho, o professor se confronta com as contradições entre as exigências externas e os sentidos internos de sua profissão, elaborando novas formas de compreender e agir. É nesse movimento que a formação deixa de ser um evento institucional e passa a constituir-se como processo de desenvolvimento da consciência.

De acordo com Vigotski (2001), a consciência não é um dado pronto, mas uma construção histórica mediada pelas relações sociais. O professor, ao participar de situações formativas mediadas pelo conhecimento teórico, reestrutura sua própria forma de pensar e agir sobre a realidade escolar. A formação, portanto, não é mera atualização, mas processo de constituição da consciência profissional. Nela, o conhecimento teórico atua como mediador entre o sujeito e sua prática, permitindo a passagem do pensamento empírico para o pensamento teórico, condição necessária ao desenvolvimento humano.

Essa transformação do modo de pensar a prática é o que confere à formação continuada um caráter emancipador. Como afirma Saviani (2008, p. 72), “a prática educativa exige a compreensão teórica do processo de ensino-aprendizagem, pois sem teoria a prática se converte em ativismo”. A formação, então, não pode reduzir-se ao fazer, mas deve criar as condições para que o professor compreenda as leis e os princípios que regem o ensino e o desenvolvimento dos estudantes. Libâneo (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que a docência é uma atividade teórico-prática, que exige do professor a análise crítica das condições objetivas e das mediações sociais que constituem o ato educativo.

Nessa unidade entre teoria e prática, o professor se forma ao estudar o próprio ensino, processo que Davídov (1988) identifica como característica essencial da Atividade de Estudo. Do mesmo modo que o estudante aprende ao reconstruir teoricamente o objeto de conhecimento, o professor se desenvolve ao estudar o objeto de seu trabalho, o ensino. Assim, a formação continuada pode ser compreendida como uma forma de Atividade de Estudo do professor, orientada pela necessidade de compreender os fundamentos teóricos da prática pedagógica e de transformar as condições concretas do ensino.

Ao assumir-se como sujeito dessa atividade, o professor se torna participante ativo da construção do saber pedagógico e da transformação da realidade escolar. A formação, então, adquire sentido não apenas como requisito profissional, mas como espaço de realização humana. Pimenta (2012) observa que o desenvolvimento profissional envolve a construção da identidade docente, que se consolida na medida em que o professor atribui sentido ao seu trabalho e reconhece seu papel social. Nessa direção, a formação continuada torna-se um processo de afirmação da identidade e da consciência profissional, em que o professor aprende a pensar teoricamente sua própria prática e a intervir de modo criador na realidade educativa.

Dessa forma, reconhecer o professor como sujeito da formação significa compreender que o verdadeiro desenvolvimento profissional não se dá por imposição externa, mas pela atividade consciente e coletiva de estudo, reflexão e criação. A formação continuada, concebida como atividade humana de estudo e trabalho, permite ao professor apropriar-se dos fundamentos científicos da educação, compreender a essência de sua prática e agir de modo intencional e transformador. Nessa concepção, o professor não é apenas objeto de políticas formativas, mas sujeito que produz cultura, conhecimento e história. Essa compreensão encerra o

movimento analítico da presente subseção e anuncia o aprofundamento teórico que se seguirá na próxima, na qual discutiremos a formação fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo, compreendida como base para o desenvolvimento do pensamento teórico e para a transformação do ensino.

8.2 A Formação Fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo: Fundamentos, Sentidos e Condições para o Desenvolvimento

8.2.1 Fundamentos teóricos da formação na perspectiva da Atividade de Estudo

A formação continuada de professores, embora não tenha se estruturado integralmente nas etapas da Atividade de Estudo, foi orientada pelos princípios teóricos dessa concepção, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento do pensamento teórico e à compreensão da prática pedagógica como atividade humana. A Teoria da Atividade de Estudo**,** formulada por Davídov (1988) a partir das contribuições de Elkonin, e fundamentada na Teoria da Atividade de Leontiev (1978; 2004) e na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2001)**,** oferece o referencial necessário para compreender o processo educativo como atividade que promove o desenvolvimento do pensamento teórico. Ao tomar a Atividade de Estudo como referência teórica e objeto de estudo, buscou-se criar condições para que os professores compreendessem seus fundamentos e refletissem sobre as possibilidades de sua aplicação no contexto do ensino.

Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser um espaço de transmissão de métodos ou de troca de experiências isoladas para se tornar uma Atividade de Estudo coletivo**,** voltada à apropriação dos conceitos científicos que fundamentam a prática pedagógica. O professor, ao estudar o ensino como objeto de conhecimento, amplia sua capacidade de reflexão, de análise e de criação de novas formas de organizar o processo educativo. Assim, a formação passa a cumprir uma função semelhante à que Davídov atribui à Atividade de Estudo na aprendizagem escolar: a de transformar o modo de pensar, elevando o sujeito a níveis mais complexos de generalização e abstração teórica.

O estudo da Teoria da Atividade de Estudo como fundamento teórico d formação permitiu compreender a prática educativa como processo dialético de apropriação e objetivação do conhecimento. O desenvolvimento do pensamento

teórico, categoria central na obra de Davídov, não se limita à aprendizagem de conteúdos, mas implica a capacidade de analisar, modelar e transformar o objeto de estudo**.** No caso do professor, isso significa aprender a interpretar a própria prática de ensino de modo teórico, compreendendo as relações entre o conteúdo, o método e o desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Repkin (2019)**,** o objetivo fundamental da Atividade de Estudo é a formação das capacidades intelectuais superiores, ou seja, da habilidade de agir teoricamente sobre o objeto. Quando essa concepção é transposta para o campo da formação docente, o processo formativo passa a ser concebido como atividade de estudo do professor**,** na qual ele se apropria dos fundamentos teóricos do ensino e desenvolve uma nova forma de pensar o próprio trabalho pedagógico. Clarindo (2020) destaca que essa forma de atividade demanda um movimento consciente de análise e síntese, no qual o professor reconstrói conceitualmente o objeto da sua prática, elevando-o a um nível de compreensão teórica que lhe permite intervir de modo intencional e criador.

O estudo da Teoria da Atividade de Estudo, realizado no contexto da formação continuada, tem como eixo a unidade entre ensino e desenvolvimento**,** o que implica a indissociabilidade entre o conteúdo a ser apropriado e o modo como essa apropriação se realiza. O professor aprende e se desenvolve não apenas quando recebe informações, mas quando se envolve em uma atividade que o leva a compreender os princípios, as contradições e as mediações da prática educativa. Assim, a formação deixa de ter um caráter adaptativo e passa a ser um processo de autodesenvolvimento profissional**,** sustentado pela reflexão teórica e pela investigação do próprio fazer pedagógico.

Essa concepção de formação desafia modelos tradicionais de capacitação e desloca o foco da aplicação de técnicas para a compreensão conceitual e crítica do ensino. Como afirmam Longarezi e Puentes (2012)**,** inspirados em Davídov, a formação docente precisa criar condições para que o professor “estude o ensino” e, nesse movimento, desenvolva modos de pensamento que possibilitem a elaboração de novas práticas educativas, coerentes com os princípios do desenvolvimento humano. Assim, o estudo, a análise e a reflexão teórica tornam-se não apenas meios, mas conteúdos formativos da atividade docente.

A partir dessa base, compreendemos que o estudo da Teoria da Atividade de Estudo, realizado na formação, promove um processo de desenvolvimento que integra

três dimensões: os fundamentos teóricos que a sustentam; a dimensão subjetiva da atividade formativa, relacionada à necessidade, ao motivo e ao sentido pessoal que impulsionam o professor à aprendizagem; e as condições concretas que possibilitam ou limitam o desenvolvimento, como o caráter coletivo, o número de participantes, a mediação e o tempo destinado ao estudo. Essas dimensões, articuladas dialeticamente, configuram o núcleo conceitual da presente seção e serão discutidas a seguir.

A Teoria da Atividade de Estudo, formulada por V. V. Davídov (1988) a partir das contribuições de D. B. Elkonin e aprofundada por V. V. Repkin (2019), constitui-se como uma das expressões mais elaboradas do desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Seu objetivo fundamental é compreender o processo educativo como atividade voltada à formação do pensamento teórico, ou seja, da capacidade humana de apreender as relações essenciais e mediadas dos fenômenos. Em oposição à aprendizagem empírica e fragmentada, Davídov propõe que o ensino e, por analogia, toda atividade formativa deve organizar-se de modo a possibilitar que o sujeito se aproprie das leis internas e das contradições do objeto de conhecimento, desenvolvendo, assim, modos superiores de pensamento e ação.

Essa concepção implica compreender que o desenvolvimento humano se realiza na atividade orientada pelo estudo. Ao estudar o objeto de sua própria prática, o sujeito transforma o modo de pensar e de agir sobre ele. No caso da formação docente, a Atividade de Estudo constitui o referencial teórico que permite pensar o professor não como mero transmissor de conteúdo ou executor de políticas educacionais, mas como sujeito que aprende a pensar teoricamente o ensino, analisando suas condições, estruturas e finalidades. Assim, o estudo da Teoria da Atividade de Estudo, realizado no contexto da formação, buscou criar condições para que o professor compreendesse o ensino como atividade humana complexa, mediada pela cultura.

De acordo com Davídov (1988), o conteúdo do ensino e as formas de sua organização devem propiciar ao sujeito não apenas a reprodução de ações, mas a descoberta das relações essenciais que explicam o objeto de estudo. O aprendizado genuíno ocorre quando o estudante ou o professor, no contexto formativo se engaja em um processo de análise, modelagem e transformação conceitual. Repkin (2019) reforça essa perspectiva ao afirmar que o principal resultado da Atividade de Estudo é o desenvolvimento da capacidade de operar mentalmente com conceitos teóricos,

o que exige que o processo formativo seja organizado como espaço de reflexão consciente e generalização intelectual.

Ao trazer esses princípios para o campo da formação docente, entende-se que o estudo do ensino deve possibilitar ao professor compreender as leis internas do processo educativo, o vínculo entre conteúdo e método, entre ensino e aprendizagem, entre teoria e prática. Nesse sentido, a formação não se reduz à aplicação de metodologias, mas propõe um movimento de reconstrução conceitual da própria prática pedagógica, no qual o professor analisa o objeto de seu trabalho e identifica as contradições que o constituem. Esse processo, de natureza teórico-reflexiva, permite que ele avance da observação empírica para a compreensão teórica, desenvolvendo uma consciência mais profunda acerca do ato educativo.

Na proposta formativa analisada nesta pesquisa, a Teoria da Atividade de Estudo foi adotada como referência conceitual e epistemológica. Ainda que não tenha sido possível desenvolver com os docentes integralmente as ações que compõem a estrutura da Atividade de Estudo, o curso foi organizado de modo a criar condições para que os professores conhecessem e se engajassem em processos de análise e reflexão teórica sobre o ensino. A ênfase esteve na compreensão dos fundamentos da teoria e na problematização das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, buscando promover a apropriação crítica dos princípios que sustentam a atividade educativa.

Ainda que não tenha sido possível desenvolver com os docentes integralmente as ações que compõem a estrutura da Atividade de Estudo, o curso foi organizado para favorecer o estudo e a reflexão teórica sobre seus fundamentos e princípios. Desse modo, a formação que teve a Teoria da Atividade de Estudo como objeto de estudo não se configurou como uma aplicação direta do modelo davydoviano, mas como um movimento coletivo de análise e apropriação teórica. Essa perspectiva reafirma a função essencial da formação continuada: possibilitar que o professor estude o ensino, reflita sobre suas próprias ações e reconstrua, em um nível conceitual mais elevado, o sentido de sua prática. A Atividade de Estudo, nesse contexto, oferece não apenas um método, mas uma forma de pensar a formação docente, uma forma que articula teoria, prática e desenvolvimento em um processo de humanização e consciência crítica.

A compreensão da formação continuada como atividade humana requer analisar suas categorias constitutivas a partir dos pressupostos teóricos de Leontiev

(1978; 2004) cuja Teoria d Atividade oferece base conceitual par distinguir os elementos de necessidade, motivo, objetivo, ação e operação. Toda atividade humana, segundo o autor, é orientada por um motivo que expressa a relação entre o sujeito e o objeto de sua ação, isto é, aquilo que confere sentido e direção ao agir. A atividade nasce da necessidade, mas somente se realiza quando o sujeito encontra um motivo que a impulsione e a sustente. Assim, **"**é o motivo que dá à atividade sua orientação e sentido pessoal para o sujeito**"** (Leontiev, 1978, p. 96).

Aplicadas ao campo da formação docente, essas categorias permitem compreender que a participação em processos formativos pode ter naturezas distintas**,** dependendo do tipo de motivo que orienta a ação do professor. Quando a formação é vivida apenas como obrigação institucional**,** vinculada a exigências administrativas ou ao cumprimento de metas externas, o motivo que a sustenta é extrínseco à atividade. Nesses casos, o professor participa, mas não se engaja cognitivamente, pois o objeto da ação, o conteúdo da formação não responde a uma necessidade interna. Em contrapartida, quando a formação desperta necessidades intelectuais e afetivas reais**,** vinculadas à busca de compreensão teórica da prática pedagógica e ao desejo de aprimoramento humano, o motivo torna-se interno**,** e a atividade assume caráter de desenvolvimento.

Leontiev (2004) enfatiza que a transformação da consciência ocorre quando o sujeito se apropria dos significados sociais de uma atividade e os converte em sentidos pessoais**,** estabelecendo uma relação subjetiva com o objeto do conhecimento. Na formação continuada, isso significa que o professor só se desenvolve verdadeiramente quando atribui sentido à aprendizagem**,** reconhecendo naquilo que estuda uma possibilidade de compreender e transformar o próprio trabalho. Vigotski (2001) complementa essa análise ao afirmar que a aprendizagem, quando mediada de forma significativa, cria zonas de desenvolvimento que mobilizam tanto o pensamento quanto a motivação do sujeito. A formação, portanto, precisa ser organizada de modo que o conteúdo estudado se conecte às necessidades intelectuais e emocionais dos professores, favorecendo a passagem dos motivos externos para os motivos internos da atividade.

Nessa perspectiva, o papel do formador é criar condições objetivas e simbólicas para que o professor encontre sentido pessoal no processo formativo. Isso implica organizar situações que possibilitem o estudo, a análise e o diálogo teórico, em um ambiente de cooperação e reflexão crítica. A mediação do formador não se reduz à

exposição de conteúdo, mas envolve a condução do coletivo à compreensão conceitual**,** estimulando a busca ativa de significados. Ao promover o estudo compartilhado e a problematização da prática, o formador atua como mediador entre o conhecimento teórico e as necessidades formativas dos professores, permitindo que cada participante transforme a atividade em experiência própria.

Na proposta formativa analisada nesta pesquisa, embora o curso estivesse inserido em um programa institucional e, portanto, tivesse um caráter obrigatório em sua origem**,** observou-se, ao longo dos encontros, o surgimento de motivos internos relacionados à curiosidade, à identificação com os princípios da teoria e à reflexão sobre o ensino. As discussões coletivas, a análise de situações reais e o estudo dos fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo possibilitaram que as professoras participantes deslocassem o foco do cumprimento formal para o envolvimento intelectual e afetivo com o conteúdo. Esse movimento expressa o que Leontiev (1978) denomina transformação do motivo da atividade**,** processo em que o sujeito passa a agir não mais por imposição, mas por necessidade interna de compreender e atribuir sentido ao que faz.

Desse modo, a formação continuada pode ser entendida como espaço de conversão dos motivos externos em motivos internos, processo no qual o professor se torna sujeito ativo de sua aprendizagem. Tal conversão é decisiva para que a atividade formativa cumpra sua função humanizadora: promover o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico. Quando o professor encontra sentido pessoal naquilo que estuda, sua ação formativa ultrapassa a dimensão da obrigação e adquire caráter criador, possibilitando-lhe reorganizar o modo de pensar o ensino e de atuar na realidade escolar. Essa é a condição pela qual a formação deixa de ser mera política de atualização e se torna, efetivamente, atividade de desenvolvimento humano**.**

A formação continuada, concebida como atividade humana de desenvolvimento, depende de condições concretas que possibilitem sua realização efetiva como processo de estudo e reflexão. Segundo a Teoria da Atividade, toda ação humana se organiza a partir da relação entre o sujeito, o objeto e as condições materiais e sociais que mediam essa relação (Leontiev, 1978). As condições não são elementos neutros, mas componentes estruturantes da atividade, pois determinam as possibilidades de apropriação do conhecimento e de transformação da consciência. No âmbito da formação docente, aspectos como tempo, número de participantes,

forma de organização e qualidade da mediação influenciam diretamente o caráter da atividade formativa e o nível de envolvimento teórico dos professores.

Quando a formação assume o formato de palestras massivas e expositivas, voltadas à transmissão de informações, tende a restringir o desenvolvimento do pensamento teórico e a limitar o papel ativo dos participantes. Nesse tipo de organização, o professor é colocado na posição de ouvinte e receptor, e a atividade perde sua natureza mediada e interativa. O conteúdo, ainda que relevante, dificilmente se converte em objeto de estudo, pois o sujeito não encontra espaço para a análise, a problematização e a reconstrução conceitual. Essa forma de formação aproxima-se de uma atividade adaptativa, em que predominam motivos externos, e o conhecimento permanece no plano da reprodução.

Em contrapartida, grupos menores, com caráter dialógico e cooperativo, favorecem o surgimento de condições mais adequadas à formação como atividade de estudo. O diálogo teórico, o trabalho coletivo e a mediação ativa do formador criam um ambiente propício à elaboração conceitual e à internalização dos significados. Vigotski (2001) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá nas relações sociais mediadas, e que o aprendizado é um processo essencialmente coletivo e cooperativo. A interação com o outro, colegas e formadores é o que permite ao sujeito confrontar suas concepções, generalizar conceitos e desenvolver novas formas de pensar. Assim, a organização da formação deve possibilitar momentos de estudo, troca e elaboração conjunta, nos quais o professor possa agir como sujeito da aprendizagem e não apenas como receptor de conteúdos.

Além da dimensão qualitativa da interação, as condições temporais e estruturais da formação também são determinantes. O desenvolvimento do pensamento teórico não ocorre de maneira imediata, mas requer continuidade, sistematicidade e tempo de maturação conceitual. Como explica Leontiev (2004), o processo de formação da consciência envolve a passagem de ações externas a formas internas de reflexão, o que demanda tempo para a interiorização dos significados. Da mesma forma, Libâneo (2015) argumenta que o estudo e o diálogo sistemáticos são indispensáveis para que o professor compreenda as mediações entre teoria e prática e reconstrua conceitualmente o sentido de sua atividade pedagógica.

A mediação ocupa papel central nesse processo. O formador, ao organizar o conteúdo e conduzir o coletivo, atua como mediador entre o conhecimento científico

e a experiência dos professores, criando as condições para que o estudo coletivo se converta em atividade de desenvolvimento. Longarezi e Puentes (2012) ressaltam que o trabalho colaborativo e a problematização teórica da prática permitem que o professor ultrapasse o nível da experiência empírica, alcançando a generalização conceitual e a compreensão crítica do ensino. Assim, a mediação não se limita à exposição de conteúdos, mas se constitui como ação orientadora, que impulsiona a apropriação teórica e o desenvolvimento da consciência profissional.

As condições organizacionais da formação não se limitam a aspectos logísticos, mas compõem a própria estrutura da atividade formativa. O modo como o processo é organizado, em termos de tempo, mediação e interação define o tipo de relação que os professores estabelecem com o conhecimento e, consequentemente, o nível de desenvolvimento alcançado. Nessa perspectiva, a continuidade dos encontros, o espaço para o estudo coletivo e a mediação ativa constituem fatores essenciais para que a formação se configure como atividade de estudo e não apenas como evento de atualização.

A formação orientada pela Teoria da Atividade de Estudo requer, portanto, condições que favoreçam o estudo compartilhado, a mediação intencional e a continuidade do processo formativo. É nessas circunstâncias que a atividade deixa de ser mera atualização e se converte em espaço de humanização e desenvolvimento, no qual o professor encontra sentido no ato de estudar, compreender e transformar o ensino. Garantir tais condições é assegurar que a formação cumpra sua função essencial: possibilitar o desenvolvimento da consciência pedagógica e a apropriação crítica dos fundamentos teóricos que orientam o trabalho docente.

A compreensão da formação continuada à luz da Teoria da Atividade de Estudo permitiu evidenciar que o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo, que articula dimensões teóricas, subjetivas e objetivas da atividade humana. Os fundamentos apresentados por Davídov (1988) e Repkin (2019) mostram que a formação não se reduz à transmissão de conteúdos ou ao aprimoramento técnico, mas constitui-se como atividade de estudo**,** voltada à apropriação dos conceitos teóricos que explicam o ensino e orientam a prática pedagógica. Essa é a primeira dimensão essencial: a formação como espaço de apropriação conceitual e de desenvolvimento do pensamento teórico**.**

A segunda dimensão, de natureza subjetiva**,** refere-se aos motivos e sentidos que impulsionam o professor a participar da formação. Conforme Leontiev (1978;

2004), a atividade só adquire caráter desenvolvimental quando o sujeito encontra nela um motivo interno, isto é, quando reconhece o conteúdo estudado como resposta a suas próprias necessidades cognitivas e afetivas. A formação, portanto, realiza seu potencial humanizador quando possibilita ao professor atribuir sentido ao estudo, transformando motivos externos em motivos internos.

A terceira dimensão diz respeito às condições concretas que sustentam a atividade formativa. De acordo com Vigotski (2001) e Libâneo (2015)**,** o desenvolvimento se realiza nas relações mediadas e coletivas; logo, a formação precisa ser organizada de modo a assegurar tempo, continuidade, diálogo e mediação intencional**,** condições indispensáveis para que o professor se aproprie criticamente dos conhecimentos teóricos e transforme sua prática. A ausência dessas condições restringe o processo formativo ao nível da reprodução, enquanto sua presença potencializa o estudo como atividade de desenvolvimento da consciência.

A formação fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo, assim compreendida, é simultaneamente individual e coletiva, subjetiva e social, teórica e prática**.** Ela se realiza na unidade entre o pessoal e o coletivo, na medida em que o professor, ao estudar o ensino em grupo, elabora individualmente significados e sentidos que reconfiguram sua relação com o conhecimento e com o trabalho pedagógico. Essa unidade dialética é o que confere à formação seu caráter transformador: o professor se forma ao mesmo tempo em que transforma o modo de compreender e de realizar o ensino.

Dessa maneira, a formação continuada orientada pelos princípios da Teoria da Atividade de Estudo constitui um processo de apropriação e autotransformação**,** no qual o sujeito se desenvolve intelectualmente ao refletir teoricamente sobre sua prática e socialmente ao partilhar com o coletivo o movimento de estudo e elaboração conceitual. Essa concepção serviu de base para a proposta formativa que desenvolvemos nesta pesquisa, cujas ações e resultados serão discutidos na seção seguinte. Nela, evidenciam-se as formas pelas quais os princípios teóricos aqui apresentados se concretizaram na prática, manifestando-se nos sentidos atribuídos pelos professores à formação e nas possibilidades de desenvolvimento profissional e humano que dela emergiram.

Assim, compreendemos que a formação fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo ultrapassa o campo conceitual e alcança o terreno da prática, concretizando-se nas ações de estudo e reflexão realizadas coletivamente pelos

professores. É nesse movimento que a teoria se torna viva, revelando seu potencial de orientar processos formativos que promovem o desenvolvimento profissional e humano. A próxima seção apresenta a materialização dessa concepção na proposta empírica da pesquisa, evidenciando como os princípios aqui discutidos se expressaram nos encontros formativos e nos sentidos atribuídos pelos professores à sua própria atividade de estudo.

9 ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

> A formação me fez ver o que está por trás da prática. Agora, quando entro em sala, penso em por que e para quê estou ensinando."
>
> — Professora participante da formação (Encontro final)

Nesta seção apresentamos a análise dos encontros formativos realizados com os professores participantes da pesquisa. A partir dos referenciais teóricos discutidos nas seções anteriores e do percurso metodológico construído, buscamos compreender as possibilidades e os limites da Teoria da Atividade de Estudo como fundamento para a transformação do ensino. O foco da análise recai sobre os sentidos atribuídos à formação, os níveis de apropriação teórica alcançados e os elementos que facilitaram ou dificultaram a incorporação dos pressupostos da teoria ao contexto escolar

9.1 A Formação Continuada Como Campo da Pesquisa

9.1.1 Contextualização da Proposta Formativa

Percebemos que a Formação Continuada dos docentes é, na maioria das vezes, um reflexo das intenções de políticas públicas e dos resultados de avaliações externas. Apresenta-se em uma descontinuidade de temas abordados que, muitas vezes, não dialogam com a realidade do professor, desconsiderando aspectos do desenvolvimento humano e mantendo a preocupação com "critérios de produtividade" (Moura; Lima, 2013, p. 127). Configura-se com uma carga horária insuficiente, em um formato que não privilegia a participação ativa do professor, impossibilitando reflexões que realmente o levem a um bom desenvolvimento profissional para atuar na realidade.

Na intenção de ir na contramão desse movimento, dispusemo-nos a organizar um momento de Formação Continuada com professores da rede pública municipal que atuassem no Ensino Fundamental I, de cunho não obrigatório, fora do horário de atuação e sem vínculo com a instituição de trabalho. Acreditamos que, com essa

organização, é possível gerar um momento promotor do desenvolvimento dos professores, pois participa da ação aquele profissional que realmente sente necessidade.

É importante destacar que, neste ponto, não pretendemos aprofundar o debate sobre formação continuada, mas apenas situar brevemente o cenário em que a proposta se insere. A fundamentação teórica acerca da formação docente será discutida em maior detalhe na seção intitulada “A formação continuada como campo da pesquisa”, na qual retomaremos os principais referenciais e problematizações sobre o tema.

O objeto de estudo desse momento de formação foi a articulação de conhecimento, a compreensão e discussão teórico-conceitual sobre a Teoria da Atividade de Estudo, na intenção de que os professores, em diálogo com a realidade em que atuam, possam manifestar se os pressupostos discutidos são caminhos possíveis de serem trilhados para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes na realidade atual da escola brasileira e quais seriam os elementos facilitadores e dificultadores para esse processo.

A intenção de ir em busca dessas respostas nasce por entendermos que as concepções do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes são essenciais no processo de ensino-aprendizagem. E, quando olhamos para o real cenário, vemos um movimento indo na contramão, com estudantes demonstrando, cada vez mais, desinteresse no processo escolar. Cabe a nós, pesquisadores, colaborar na e para a transformação dessa realidade. Logo, a forma encontrada aqui foi capacitar professores na perspectiva teórica que estudamos e acreditamos que possa contribuir

9.2 Realização da Proposta de Formação Continuada

Dando continuidade à contextualização da proposta formativa, apresentaremos nesta seção como foi realizada a Formação Continuada com os professores da rede pública de Ensino Fundamental, como foram os encaminhamentos para divulgação, os critérios de participação, o perfil dos docentes envolvidos, bem como o percurso formativo que orientou o planejamento dos encontros e fundamentou as análises nesta pesquisa.

A primeira ação foi divulgar, por meio do site da Universidade Estadual de Londrina, um curso de formação intitulado “A Teoria da Atividade de Estudo: Uma Reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos Estudantes do Ensino Fundamental”, destinado a professores do Ensino Fundamental I. Foram abertas 50 vagas, número definido considerando a viabilidade de acompanhamento individual e a possibilidade de desistências ao longo do processo, comum em formações de longa duração. A participação foi livre e voluntária, sem critérios de exclusão além da exigência de ser professor atuante nos anos iniciais da rede pública municipal, assegurando que todos os interessados pudessem se inscrever.

O curso foi ofertado com certificação de 120 horas, por meio da Universidade Estadual de Londrina, distribuídas em encontros quinzenais realizados às quintas-feiras à noite, com duração de duas horas cada, via plataforma Meet. Todas as sessões foram gravadas e armazenadas em HD externo sob responsabilidade exclusiva da pesquisadora, sem possibilidade de compartilhamento, preservando assim a confidencialidade das falas e garantindo o caráter ético da pesquisa.

A proposta foi divulgada no dia 13 de março de 2023, destinando-se o período de 13/03/2023 a 31/03/2023 para as inscrições. O percurso formativo, incluindo o número de encontros realizados, a carga horária total, as datas específicas e os ajustes ocorridos ao longo do processo, serão detalhados na subseção “Percurso Formativo e Organização”.

9.2.1 Encaminhamentos

O tempo previsto para realização das inscrições foi de 30 dias, entretanto em 3 dias já havia atingido o número máximo de inscritos. Na sequência da data de término do período das inscrições, foi encaminhado um e-mail aos inscritos para confirmação da inscrição e dados de acesso do primeiro encontro.

Dos cinquenta professores inscritos, vinte e seis responderam ao e-mail e confirmaram a participação e aceitaram o convite para acesso à sala virtual *classroom* e dez estiveram presentes no primeiro encontro, mas participaram efetivamente da Formação Continuada sete professores, havendo uma desistência a partir do terceiro encontro com a justificativa de que houve mudança no horário de trabalho, passando a coincidir com o horário da formação. Estes números nos levaram a algumas conclusões: o tema da formação foi ao encontro com o interesse dos professores, que

se dispuseram a participar, mas que, pelos mais diversos motivos, não deram início. Diante ao número de desistência no decorrer do curso e ao motivo apresentado, é possível afirmar que a proposta da Formação Continuada atingiu a expectativa dos professores participantes.

Os professores participantes têm, em média, de 40 a 50 anos de idade, aproximadamente 20 anos de atuação como regente do Ensino Fundamental I, cursaram Pedagogia e realizaram curso de Pós-Graduação no nível de Especialização no Quadro 7.

Quadro 7 – Perfil das professoras participantes

Professor Participante da Pesquisa	Idade	Tempo de Atuação na Educação Básica	Formação Inicial	Realizou Pós Graduação?
Professora 1	49	15 anos	Pedagogia	sim, especialização
Professora 2	48		Pedagogia	sim, especialização
Professora 3	42	8 anos	Pedagogia	sim, especialização
Professora 4	42	10 anos	Pedagogia	sim, especialização
Professora 5	58	25 anos	Pedagogia	sim, especialização
Professora 6	42	5 anos	Pedagogia	sim, especialização
Professora 7	57	30 anos	Pedagogia	sim, especialização

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que se refere ao perfil dos professores participantes, podemos observar que o tempo de experiência dos professores no ensino Fundamental é um ponto de destaque, todos trabalham nessa etapa de ensino um tempo considerável denotando experiência na área. Uma delas dividia sua atuação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, outra com os anos finais do Ensino Fundamental. Fato que enriqueceu as discussões e revelou diferentes perspectivas sobre os princípios teóricos estudados. Por essa razão, optamos por utilizar o termo Educação Básica no título e nos objetivos da pesquisa, de modo a representar de forma mais fiel o conjunto dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Todos os professores participantes têm vínculo na rede pública de ensino, alguns já tendo passado por experiência da rede particular de ensino. Quanto ao requisito da formação inicial, são profissionais formados no curso de Pedagogia e que buscaram, a fim de ampliar ainda mais seus conhecimentos, o curso de especialização.

9.2.2 Percurso Formativo e Organização

O plano do percurso formativo a ser desenvolvido com os professores foi planejado a partir da articulação entre os referenciais teóricos previamente discutidos e os objetivos da pesquisa, na busca de respeitar uma lógica interna de desenvolvimento dos conteúdos que favorecesse a percepção do diálogo entre os estudos de Vigotski, Leontiev (Teoria da Atividade), Elkonin, chegando ao ponto ápice dos estudos: a compreensão da contribuição que a Teoria da Atividade de Estudo de Davídov tem para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Cabe esclarecer, entretanto, que tal percurso não se constituiu como uma vivência integral da Atividade de Estudo em sua forma metodológica. O que se realizou foram encontros voltados ao estudo e à discussão dos fundamentos da teoria, com problematizações inspiradas em seus princípios e análise coletiva das possibilidades de sua aplicação no ensino. Essa distinção é necessária para evitar a compreensão de que os professores participantes tenham experienciado, de forma plena, o movimento da Atividade de Estudo tal como formulada por Davídov.

A seguir, apresentamos o plano de formação, os temas abordados, os dados de frequência e os procedimentos metodológicos adotados para a análise das interações ocorridas nos encontros no Quadro 8.

Quadro 8 – Plano de Formação trabalhado na Formação Continuada

PLANO DE FORMAÇÃO

Título do curso: A Teoria da Atividade de Estudo: Uma Reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos Estudantes do Ensino Fundamental

Autora: Fernanda Couto Guimarães Casagrande
E-mail: fernanda.casagrande@uel.com.br – Londrina.
Público-alvo: professores do Ensino Fundamental
Período de realização: abril a novembro de 2023
Carga horária total: 100 horas
Horário do curso: quinta-feira das 19h30 às 21h
Local: síncrono – via plataforma Meet

Objetivo Geral
Compreender como o estudo da Teoria da Atividade de Estudo pode contribuir para a organização escolar de um ensino desenvolvente

Objetivos Específicos

– Estudar os fundamentos e princípios da Teoria da Atividade de Estudo;
– Promover discussões teórico-conceituais sobre as contribuições da Teoria da Atividade de Estudo para a mediação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento do pensamento teórico;
– Refletir, a partir dos estudos realizados, sobre possibilidades de reorganização das práticas de ensino à luz dos fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo.

Conteúdos

- Escola de Vigotski
- Teoria Histórico Cultural
- Teoria da Atividade
- Teoria da Atividade de Estudo

Metodologia

Disponibilização de leituras prévias e/ou complementares. Encontros com caráter expositivo, dialógico e prático

Percurso de Estudo

Data Prevista	Assunto
27/04/2023	Origem dos estudos de Vigotski e da Teoria Histórico Cultural
11/05/2023	A influência do meio para o desenvolvimento do sujeito
25/05/202	Leis Gerais do Desenvolvimento Psicológico da Criança.
15/06/2023	Teoria da Atividade
29/06/2023	A Estrutura da Teoria da Atividade
06/07/2023	A Atividade de Estudo com formação das capacidades do pensamento teórico
20/07/2023	A Atividade de Estudo com formação das capacidades do pensamento teórico
03/08/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 1ª ação de estudo: Análise
17/08/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 2ª ação de estudo: Modelagem
31/08/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 3ª ação de estudo: Transformação do Modelo
14/09/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 4ª ação de estudo: Aplicação
28/09/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 5ª e 6ª ação de estudo: Controle e Avaliação
17/08/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 2ª ação de estudo: Modelagem
31/08/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 3ª ação de estudo: Transformação do Modelo
14/09/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 4ª ação de estudo: Aplicação
28/09/2023	Estrutura da Atividade de Estudo: 5ª e 6ª ação de estudo: Controle e Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a elaboração desse percurso formativo partimos do objetivo geral da tese: Compreender os sentidos e as possibilidades que os professores da Educação Básica atribuem a Teoria da Atividade de Estudo em uma Formação Continuada. Iniciamos com a Teoria Histórico-Cultural por entender que ela constitui base teórica para os demais desdobramentos, partindo do princípio de que os professores já possuíam algum contato prévio com esse referencial. Entretanto, a fim de confirmar essa hipótese, antes do início da formação aplicamos um breve questionário diagnóstico aos participantes, solicitando que indicassem se conheciam os principais autores referenciados no curso.

Os resultados evidenciaram que Vigotski foi amplamente reconhecido pelos professores, ao passo que Leontiev e Davídov foram mencionados apenas por uma minoria, revelando que eram autores praticamente desconhecidos para o grupo. Ressaltamos que, nesse momento, o objetivo foi unicamente verificar se os professores reconheciam os nomes dos autores, não sendo propósito desta sondagem discutir em que medida suas concepções permeavam o trabalho educativo cotidiano no Quadro 9:

Quadro 9 – Autores conhecidos pelos professores participantes

Autores	Sim	Não
Vigotski	8	0
Leontiev	0	8
Elkonin	2	5
Davidov	0	8

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Isso nos confirma a necessidade de Formação Continuada que leve aos professores do ensino Fundamental o conhecimento das contribuições que esses autores têm para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que materializa-se no abandono de metodologias que exigem atos mecânicos dos alunos e acontece com a aplicação de métodos que apresentam o conteúdo escolar considerando o processo de análise no plano objetal sensorial, passando do abstrato para o concreto, em um momento de estabelecimento das particularidades do conteúdo, possibilitando as

capacidades de reflexão, análise e planificação mental. Para Davídov, “organizar uma Atividade de Estudo para estudantes, requer introduzir novas formas e meios para realizar, indo além do habitual: leitura, escrita e cálculo” (Mame; Miguel; Miller, 2019, p. 8) e para tanto isso só acontece quando os estudantes são inseridos com intencionalidades no processo de escolarização.

Para cada encontro formativo tínhamos um objetivo, uma metodologia e um material de apoio disponibilizado, alguns com antecedência e outros após o encontro. Nosso propósito não era fazer a leitura desses materiais durante os encontros, mas referenciar teoricamente a discussão realizada coletivamente. Entendendo que quanto mais instrumentalizados, maiores seriam as oportunidades de refletirem sobre suas práticas e reelaborarem sua atuação. Além disso, a avaliação foi concebida como um processo contínuo: ocorria tanto pela participação ativa dos professores nas discussões e nas atividades propostas ao longo de cada encontro, quanto pela análise das falas e produções que expressavam seus níveis de apropriação teórica. Essa perspectiva culminou no último encontro formativo, destinado especificamente à avaliação da proposta e à reflexão coletiva sobre suas contribuições e limites. Nesse sentido,

> Para organizar o ensino de conceitos de qualquer disciplina curricular é necessário ao professor compreender o objeto de conhecimento, o sujeito da aprendizagem e a atividade necessária à apropriação conceitual. Trata-se da análise do objeto de ensino, do sujeito da aprendizagem e dos processos cognitivos necessários à aprendizagem. (Sforni, 2019, p. 32).

Organizamos uma sala virtual por meio da plataforma do *classroom* para disponibilização de recados, datas, textos e acesso aos encontros quinzenais. Entretanto, a partir do quarto encontro houve manifestação dos professores também criar um grupo no whatsapp para esse fim. Assim foi feito.

Cada encontro durou, aproximadamente, 2 horas, aconteceu às quintas-feiras às 20h via plataforma Meet e foram gravados. Os professores participantes foram assíduos aos encontros. Em poucos encontros um ou outro professor faltou, sempre com justificativa antecipada. Fato que nos permite afirmar que houve, por parte dos professores participantes da Formação Continuada, interesse, dedicação e responsabilidade frente ao tema abordado nos Quadros 10 e 11:

Quadro 10 – Ficha de frequência dos professores participantes da formação continuada – 1º ao 8º encontro

Participante	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4	Encontro 5	Encontro 6	Encontro 7	Encontro 8
Professor 1	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 2	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 3	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 4	X	X	-	X	X	X	-	X
Professor 5	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 6	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 7	-	-	X	X	X	X	-	X

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 11 – Ficha de frequência dos professores participantes da formação continuada – 9º ao 16º encontro

Participante	Encontro 9	Encontro 10	Encontro 11	Encontro 12	Encontro 13	Encontro 14	Encontro 15	Encontro 16
Professor 1	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 2	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 3	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 4	X	X	X	X	-	X	X	X
Professor 5	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 6	X	X	X	X	X	X	X	X
Professor 7	-	X	-	X	X	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise se deu a partir das gravações priorizando o método dialético que “trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano” (Shuare, 2017, p. 26) e tem como princípio a vinculação e a interdependência dos fenômenos, ou seja, reconhecer que o conhecimento é dialético, entender que o conhecimento é um processo infinito e por isso é necessário determinar as dependências existentes entre os objetos de modo a ultrapassar as

fronteiras intrínsecas entre eles. Um elemento Fundamental da gravação, foi a possibilidade de transcrição de todos os encontros.

Os encontros foram todos transcritos, utilizando a ferramenta digitação de voz, disponível pela plataforma Google. Necessitou algumas vezes devido a ruídos serem transcritos manualmente pela própria pesquisadora. Nas transcrições, para preservar a identidade dos professores participantes, foram utilizados números no lugar dos nomes, assim para cada professor foi atribuído um número que, durante toda a análise, o representou. A pretensão foi, por meio das manifestações dialógicas dos professores participantes, analisar como se deu a compreensão dos conceitos teóricos discutidos e evidenciar uma possível transformação em sua prática em sala de aula.

O mesmo percurso pensado para o percurso formativo dos professores, foi o utilizado para a organização desse trabalho. Por isso, optamos por descrever e realizar a análise de cada encontro no decorrer deste trabalho. Ao final de cada seção de referencial teórico refletindo, descreveremos como aquele tema se discorreu na formação com os professores da educação básica.

A estruturação da proposta formativa demonstra um movimento que permitisse aos professores participantes não apenas conhecer os fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo, mas refletir sobre sua viabilidade e suas implicações no cotidiano escolar.

O percurso realizado não possibilitou a vivência integral da Atividade de Estudo em sua estrutura metodológica completa, especialmente no que se refere às ações de controle e avaliação. As discussões e atividades privilegiaram os princípios da Atividade de Estudo e as ações que emergiram de forma mais evidente no processo formativo análise, modelagem, transformação do modelo e dedução, de modo a favorecer a compreensão e a apropriação crítica desses fundamentos pelos professores.

A organização metodológica da pesquisa, ancorada em princípios dialéticos, possibilitou uma análise das falas e vivências dos docentes. Nos tópicos a seguir, apresentaremos cada encontro formativo.

9.3 Análise dos Encontros Formativos

Esta seção é dedicada à análise dos encontros formativos realizados com os professores da rede pública de ensino. As discussões de cada encontro foram organizadas conforme a lógica do percurso teórico adotado na formação, o qual teve como eixo central a Teoria da Atividade de Estudo. A análise foi estruturada com base na transcrição das aulas, priorizando os momentos de participação dialógica dos professores, nos quais emergiram sentidos atribuídos à teoria estudada e indícios de ressignificação da prática pedagógica.

É importante esclarecer que, embora a análise concentre-se principalmente nas falas e experiências de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas professoras também atuavam na Educação Infantil e do Ensino Fundamental II. Essa diversidade de segmentos enriqueceu as discussões realizadas e justifica a opção pelo termo Educação Básica no título e nos objetivos desta pesquisa, de modo a representar de forma mais fiel o conjunto dos sujeitos envolvidos. A pesquisadora tem ciência de que a Teoria da Atividade de Estudo foi originalmente elaborada para orientar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental; contudo, a participação de docentes de outros segmentos foi compreendida como oportunidade de ampliação do conhecimento teórico sobre essa proposição pedagógica e de reflexão acerca de suas possibilidades de aplicação em diferentes contextos educativos.

9.3.1 Primeiro Encontro Formativo

O primeiro encontro formativo não será descrito nem analisado em termos de conteúdo teórico, pois teve como propósito principal a apresentação do plano do percurso formativo, a socialização entre os participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tratou-se de um momento introdutório, de acolhimento e de esclarecimentos, fundamental para a constituição do grupo, para a criação de vínculos de confiança e para o engajamento dos professores no processo formativo. A assinatura do TCLE assegurou os aspectos éticos da pesquisa, garantindo a voluntariedade da participação, a preservação da identidade dos docentes e o consentimento quanto ao uso das falas para fins acadêmicos.

A socialização inicial foi realizada por meio de apresentações individuais e de uma breve dinâmica de integração, em que os participantes compartilharam suas trajetórias profissionais e expectativas em relação ao curso. Essas interações

possibilitaram o conhecimento mútuo, reduziram resistências e favoreceram a criação de um ambiente de colaboração, condição essencial para a participação ativa nos encontros posteriores.

Ainda que não envolvesse a abordagem sistemática dos conteúdos teóricos, esse primeiro momento preparou o grupo para a aprendizagem subsequente. Do ponto de vista da Teoria da Atividade de Estudo, pode ser compreendido como a constituição das condições iniciais da atividade: o estabelecimento do motivo coletivo (a busca por compreender a teoria e refletir sobre a prática pedagógica) e a formação de uma comunidade de estudo. Nesse sentido, o acolhimento e a socialização atuaram como base para a motivação e para o engajamento na atividade, criando as condições necessárias para a efetivação das ações de estudo propostas nos encontros seguintes.

Observamos que os professores se mostraram receptivos e participativos nesse encontro inicial, manifestando satisfação com a proposta e disposição em assumir o compromisso formativo. Esse momento, portanto, constituiu-se como uma etapa essencial para a organização do grupo e para a construção de um espaço de confiança, condição indispensável para a análise e apropriação teórica que se seguiria nos encontros posteriores

9.3.2 Segundo Encontro Formativo: a influência do meio para o desenvolvimento do sujeito

A realização do 2º encontro de formação com os professores teve como objetivo discutir alguns elementos da concepção da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, seria impossível em um encontro abordar detalhadamente essa teoria, mesmo porque não era nosso objetivo e, como já foi dito, partimos do princípio de que meramente os professores já conheciam as concepções da Teoria Histórico-Cultural.

Sendo assim, privilegiamos refletir com os professores sobre a concepção de Meio e Vivência por entender que um olhar docente que não compreende esses elementos, não é humanizador, mas tende a privilegiar ações de ensino individualizada, reprodutora de uma única cultura, com uma mera organização em disciplinas sem interlocução com a realidade, distanciando-se da proposta da Teoria

da Atividade de Estudo para a formação de conceitos, foco de nosso trabalho no Quadro 12:

Quadro 12 – Apresentação do 2º encontro da formação continuada

Segundo Encontro - 11/05/2023
Título: A influência do meio e da vivência para o desenvolvimento do sujeito
Objetivo: Compreender o meio, a vivência e a cultura sob o desenvolvimento dos estudantes e o quanto é importante o professor compreender e valorizar esses aspectos na mediação da aprendizagem.
Metodologia: - Socialização do tema; - Problematização; - Leitura da obra literária “O Chefão do morro” de Otávio Júnior; - Socialização das impressões pessoais sobre a leitura da obra; - Apontamentos teóricos com análises e reflexões.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação nas discussões, socialização da leitura da obra e reflexões coletivas sobre o papel do meio no desenvolvimento
Material de Apoio: VIGOSTSKI, L. S. 1896-1934 – Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *In:* PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. (org.). **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-93.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse encontro, as atividades propostas favoreceram que os professores articulassem a discussão teórica com suas próprias experiências, ampliando a compreensão sobre a centralidade do meio e da vivência no desenvolvimento humano. Esse movimento é evidenciado na descrição e análise que seguem.

9.3.2.1 Descrição e Análise do Encontro

Com o objetivo de dialogar em torno da influência que o meio, a vivência e cultura exercem no desenvolvimento do sujeito a partir das concepções teóricas de Vigotski e entender o quanto é importante o professor compreender e valorizar esses aspectos na mediação da aprendizagem a base teórica utilizada para preparar esse dia de formação foi: “Quarta aula. O problema do meio na pedologia”, do livro Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.

Iniciamos apresentando o tema e lançando algumas perguntas para discussões iniciais: Qual é o meu meio? Ele se alterou conforme você se desenvolveu? Quais suas vivências?

Com esses questionamentos a intenção foi proporcionar aos professores a olharem para si mesmo e perceberem o quanto do seu meio, de suas vivências foram construindo o sujeito que são atualmente; ressaltar que o desenvolvimento humano não é natural, mas histórico, cultural, um processo que vai desde o nascimento até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, conforme os planos genéticos de desenvolvimento apresentados por Vigotski. “o homem é um ser social e fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Prestes; Tunes, 2018, p. 90).

É necessário que o professor realize essas reflexões e compreenda que o ser humano, que o estudante presente na sala de aula, é um ser social e sem a interação com a sociedade não é capaz de desenvolver-se no Quadro 13:

Quadro 13 – Contribuições orais[10] das professoras participantes da Formação Continuada – 2º encontro – Parte 1

Professora 1	Leciono na educação infantil e no ensino Fundamental e as minhas filhas, elas estão em idade escolar: uma no ensino médio e a outra no ensino Fundamental 1. Então a maior parte da minha vida é no meio acadêmico, **as minhas vivências são escolares[11].**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Foi possível perceber que somente uma professora falou sobre suas vivências e é possível inferir que ela tem vivências familiares, enquanto mãe, esposa, mas por uma opção ressaltou a sua vivência no meio acadêmico, e o quanto isso faz sentido para ela. Esse movimento evidencia o que Vigotski (2001) denomina de mediação pela experiência social: o sujeito se reconhece a partir dos contextos culturais em que atua, e suas vivências determinam as formas pelas quais atribui sentido às situações formativas. Assim, o meio acadêmico, enquanto espaço de produção simbólica e de

[10] A fim de manter fielmente o sentido, a ideia do discurso, optou-se por apresentar as falas dos professores exatamente como foram ditas, ou seja, por uma transcrição direta, mantendo desvios/vícios de linguagem, se houver.

[11] No decorrer da análise dos encontros de formação, nas falas dos professores participantes, serão negritados os trechos que para nós trazem alguma contribuição para a discussão do tema abordado.

interação intelectual, constitui-se para ela como ambiente de desenvolvimento e de elaboração de significados.

Não houve participação de mais professoras e, então, dando continuidade ao tema, foi lido a literatura “O Chefão lá do Morro” escrita por Otávio Júnior. O breve silêncio revelou um momento de reflexão individual das professoras, o que também é parte do processo formativo. Em encontros dessa natureza, a ausência imediata de respostas pode indicar a necessidade de elaboração interna antes da fala, e, por isso, optou-se por seguir para a leitura literária como recurso de retomada do diálogo. Trata-se de uma narrativa que descreve a vivência de um personagem, enfatizando o meio que ele vive, a fim de conduzir o leitor a ter duplo pensamento de quem possa ser o personagem, e que no final é revelado.

Na sequência os professores foram convidados a expressarem suas opiniões sobre a obra no Quadro 14:

Quadro 14 – Contribuições orais das professoras participantes da Formação Continuada – 2º encontro – Parte 2

Professora 2	**É bem a realidade que a gente vive, do local onde a gente trabalha**. Eu vejo nas minhas crianças que **aquela família que não tem uma estrutura, que o pai e a mãe não têm estudo, as crianças também demonstram mais dificuldade de aprender porque ela não tem vivência de outro mundo**. Outra criança a gente vê que caminha, você vai conversar, ela relata “eu moro com meu pai, com a minha mãe, meu pai paga a internet”. **Um dia estudando o gênero fatura, foi a única que trouxe exemplo do gênero de casa e sabia do que eu estava falando**. Então ela tinha uma vivência ali. Então é uma criança que tem livros, que é uma é filha única, o pai e a mãe dão mais atenção. Já outros, infelizmente, não são assim, são nove, sete filhos, oito filhos, família sem estrutura, sem estudo. A gente vê a dificuldade da criança de aprender.
Professora 3	Eu fiz uma reflexão assim na questão da fala né o tempo todo eu fico imaginando que seria realmente o chefão e a reflexão que **eu fiz é que assim o meio que a gente convive** por exemplo a gente convive eu convivo muito no ambiente espaço escolar então trabalho 10 horas e a maioria das minhas amigas são professora e aí eu vou falar um pouco do vocabulário né então assim ele foi descrevendo o cachorro mas usando a linguagem da comunidade dele né Então aquela linguagem de Chefão que manda **e a mesma coisa quando entra em sala de aula também quando eu trabalhei lá a linguagem das crianças que trazia para sala de aula a forma que ele representava as brincadeiras que às vezes quando a gente via uma criança isso aconteceu muito comigo brincando de arminha E aí aquilo lá né não queria deixar mas é no contexto né então quando ele falava às vezes um palavrão que para mim é um palavrão as vezes para criança não é porque no meio dela é normal falar determinada palavra eu fiz essa reflexão.**
Professora 4	Falando de uma comunidade carente que já trabalhei, **as crianças têm o vocabulário deles**, podemos até dizer dialetos, eles falam muito na gíria. **Para introduzir a aula para que eles entendessem eu precisava também ter domínio da fala deles e trazer eles a conhecerem o nosso domínio, que é o**

	nosso enunciado, a nossa fala, que é o que ia contar nas avaliações. Naquele ano nós teríamos também a prova Brasil, tínhamos que ampliar os enunciados. Eu lembro de uma fala de uma criança que uma mãe relatou "ela chegou em casa e disse para mim que estava satisfeita, que coisa boa porque ela sempre dizia 'estou cheia'". A estudante falou um vocabulário diferente. Quando eu ia passar atividade no quadro que ele falava na linguagem deles eu trazia para nossa linguagem. Então às vezes eu escrevia palavras diferentes, eles perguntavam e eu exemplificava com palavras mais simples para que eles pudessem entender que a fala deles poderia ser repetida de outra forma e foi assim que eles vão se sentindo sujeitos, vão se sentindo participantes da sociedade, não excluídos. Também nas aulas de história, eles falavam sobre a vivência deles ali no morro, mas eles explicavam realmente aquilo que nós sabemos vivenciado. Eu ouvia e trazia para nossa linguagem e assim eles iam enriquecendo o vocabulário deles.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por meio dessas contribuições foi possível dialogar com as professoras o quanto muitas vezes os conteúdos escolares se apresentam distantes da realidade dos estudantes e o quanto os elementos que os estudantes trazem de sua vida social, de sua cultura são importantes na compreensão do pensamento teórico. O quanto o ensino não pode desconsiderar esse aspecto. Na fala da professora 2: "foi a única que trouxe exemplo do gênero de casa e sabia do que eu estava falando" e "a gente vê a dificuldade da criança de aprender", é possível perceber a diferença entre aquele aluno que vê sentido social nos conteúdos escolares e aqueles que não. Esse episódio evidencia o que Vigotski (2001) denomina de unidade entre pensamento e linguagem: o estudante só internaliza o conteúdo quando reconhece nele um sentido vinculado à sua experiência social. Ao mesmo tempo, demonstra o papel do professor como mediador na transformação dos conceitos espontâneos em científicos, conforme Davídov (1988), ao organizar o ensino de modo que o estudante perceba o nexo entre sua vivência concreta e o conhecimento teórico. Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica que pode promover o deslocamento do nível empírico para o teórico, condição essencial do desenvolvimento do pensamento. Assim, a importância de um ensino que parta dos conhecimentos prévios dos estudantes e amplie a prática docente indo além da sistematização de conteúdo no livro didático revela-se como caminho para um ensino verdadeiramente desenvolvimental.

O professor precisa olhar para aquilo que o estudante traz de sua vivência para a sala de aula sem julgar, mas compreendendo que faz parte de sua vivência e é a partir do convívio com o mais experiente que elas podem ser transformadas. Na fala das professoras 3 e 4, respectivamente, isso ficou claro:

> A linguagem que as crianças levavam para sala de aula, a forma que eles representavam as brincadeiras (arminha) quando eles falavam um palavrão, que para mim é um palavrão, mas às vezes para criança não é porque no meio dela é normal falar determinada palavra. (P3).

> Falando de uma comunidade carente que já trabalhei, as crianças têm o vocabulário deles, podemos até dizer dialetos, eles falam muito na gíria. Para introduzir a aula para que eles entendessem eu precisava também ter domínio da fala deles e trazer eles a conhecerem o nosso domínio, que é o nosso enunciado, a nossa fala, que é o que ia contar nas avaliações (P4).

Esse relato é uma prática de valorização, ampliação e transformação do repertório dos estudantes, possibilitou refletir sobre a mediação de conceitos na escola, o quanto muitas vezes o vocabulário da professora, a linguagem do livro didático, das avaliações externas não fazem sentido para os estudantes, não dialogam com a realidade deles, causam estranheza, levando o estudante a não encontrarem na escola um diálogo com sua vida social, refletindo em seu engajamento escolar.

> A escola, geralmente por desconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, simplesmente justapõe novas informações às preexistentes sem chegar a transformá-las. O uso de nomenclatura técnica, por exemplo, pode encobrir campos conceituais desconhecidos de nossos alunos, impedindo a integração das novas explicações às estruturas explicativas pré-existentes. (Rosa, 1997, p. 48).

Não se trata de aceitar a realidade como é posta, mas de entender sobre a valorização dos conceitos espontâneos dos estudantes, das situações que lhes fazem sentido, consequentemente dão sentido aos conceitos, do papel da interação com o social como fator essencial para o desenvolvimento cognitivo. Um ensino que não compreende a vivência de seus estudantes, não transforma. A escola é um espaço para gerar transformação, tendo sempre o objetivo de ampliar as experiências dos estudantes.

As discussões caminharam para a compreensão de que a escola de Vigotski formulou a teoria das Funções Psicológicas Superiores (FPS) e entendia que a cultura é fator principal para o desenvolvimento delas. Criticava a formação de conceitos entendendo que os conceitos aprendidos na escola não diferem do desenvolvimento de todos os demais conceitos que se formam no processo da experiência própria da criança, como mencionado na citação a seguir:

> [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança-alvo do processo de ensino escolar em nada difere essencialmente do desenvolvimento de todos os demais conceitos que se formam no processo da experiência propriamente dita da criança; consequentemente a própria delimitação de ambos os processos é inconsistente. (Vigotski, 2000, p. 252).

Ressaltamos sobre conceitos espontâneos e científicos, o quanto eles intrinsicamente estão ligados entre sim e que o desenvolvimento dos conceitos científicos deve basear nos conceitos espontâneos. “[...] os conceitos científicos (conceitos superiores) não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança” (Vigotski, 2000, p. 262).

Na continuidade do encontro, a fim de mostrar a origem desses conceitos chamados espontâneos, caminhamos para a discussão em torno do texto deste encontro, que aborda a relação entre os fatores ambientais e o desenvolvimento humano, enfatizando como o meio físico, social e cultural influencia o aprendizado e o comportamento. Tivemos como pontos-chave para a discussão: a definição do meio na pedologia; interação entre meio e indivíduo, como ambiente que molda a experiência de aprendizado e desenvolvimento das crianças, considerando aspectos como a família, escola e comunidade; a importância de reconhecer as diferentes realidades culturais e sociais que afetam o processo educativo; a necessidade de adaptar o ensino às particularidades do meio em que os alunos estão inseridos, promovendo uma educação mais significativa no Quadro 15:

Quadro 15 – Contribuições orais das professoras participantes da Formação Continuada – 2º encontro – Parte 3

Professora 5	**Eu fico pensando aqui eu estou pensando a questão da inclusão** e a que isso isso traz uma angústia né porque nós **não temos um suporte como deveria** Ou pelo menos é o que que está na teoria então isso isso eu vejo assim como eu não diria uma incapacidade mas assim até que me fugiu a palavra mas se eu não tenho eu tenho eu tô com uma colega ela tem dois alunos um é laudo isso lá na escola em que eu trabalho E o outro não é laudo mas é visível a dificuldade dele aí vem a família que não está aceitando então tem dia dias que eu vou eu venho para casa com essa minha colega ela me dá carona e ela fala a minha sala hoje foi um caos eu vi eu acho que as crianças não aprenderam nada e porque assim você ela não tem um professor de apoio por exemplo nem para aquele aluno que tem laudo eu enquanto professora de apoio eu procuro ajudar a minha companheira de sala porque a minha aluna que eu sou apoio mesmo com todas as atividades sendo adaptadas ela não está respondendo **ela participa ela interage tudo mas a aprendizagem dela não tá acontecendo** Sobre uma pessoa deficiente intelectual, ela frequentou a APAE **a partir dos 10 anos, foi a primeira vivência que ela teve com crianças assim de inclusão.** Então ela teve uma vivência lá na Apae e **nunca foi para escola regular**

	aproximadamente. Aos 32 - 33 anos foi que ela começou a falar algumas coisas que nós entendíamos. Na Apae ela aprendeu e descobriu que ela gostava muito de pintar, quando era atividade oficina de pintura ela chegava em casa realizada e hoje ainda ela gosta muito de pintura e é o que a gente acaba oportunizando para ela. Não é uma pessoa que se desenvolveu para ser um profissional, mas **penso que se ela tivesse tido essa possibilidade que as crianças têm hoje** o meio acho que na questão de pintura **ela faria muitas coisas** quando eu assistir aquele filme da Nilce Silveira E aí tantos tantas pessoas lá especiais é com problemas as artes faziam eu não sei acredito que você já tenha assistido esse filme e aí eu fiquei encantado assim de ver o trabalho deles então fazer gente é que ele é grande eu acho que vira uma coisa grandiosa e a ..... as pinturas que ela faz ela teve uma atividade que ela pintou no papel que do jeito dela ela **pediu para pôr numa camiseta** e nós vivemos **nós colocamos** era uma mandala que ela começou a pintar e aí pintamos junto com ela cada um assim nós estávamos de férias não a família toda mas quem estava Pintou um pouco e ela daí quando terminou ela queria pôr na camiseta então eu paguei daí nós fizemos várias camisetas e até hoje a gente tem mas acho que de repente ela Faria realmente alguma coisa assim .
Professora 1	Neste caminho né que a gente vê do útero até o desenvolvimento da criança pequena a gente que está em sala de aula a gente vê as nossas crianças hoje antes da pandemia e depois da pandemia né porque a gente enquanto professora a gente vê as Crianças antes da pandemia de uma forma e hoje as crianças pós pandemia de outra forma né então a gente até se pergunta né quanto tempo a sociedade vai pagar o preço da pandemia né porque relações foram quebradas essas vivências por dois anos elas foram quebradas né e eu posso tirar assim aqui na minha casa porque nós ficamos em casa praticamente dois anos né **a escola ficou fechada por muito tempo e eu vejo assim quando a minha filha voltou para escola ela teve dificuldade nas relações ela teve dificuldade nas relações porque foi um meio** que **eu ficava em casa então elas ficava em casa comigo** né E aí é pequena quando voltou para escola ela começou no quatro né e para escola e o cinco ficou em casa no primeiro ano ficou em casa **quando foi para escola tipo assim era um uma criança perdida né daquele meio grande** e ela tava acostumada só ali na família Então teve todo um trabalho com psicólogo para ter um apoio ali para ela voltar né ou aprender né aprender novamente a se socializar com pessoas diferente crianças diferente adultos diferente então hoje **as nossas vivências elas vão ter marcado assim né antes da pandemia após a pandemia** e quanto tempo isso vai demorar né porque os nossos pequenos ainda eles estão vindo da pandemia né .
Professora 4	A gente vê o imediatismo as crianças que ficaram em casa passaram grande parte a gente fala hoje muito na telas que é o que trouxe nos trazem né os problemas ainda eu tô com o segundo ano alfabetização então assim as crianças que estão chegando para nós algumas tá naquela fase de algumas estarem lendo Mas elas são imediatas porque a hora que eu falo Vamos ler um livro principalmente na produção de texto que eu vou dizer agora a gente tem que produzir uma história eles fazem lá três linhas não olha só para se envolver com história tem que ter o começo o meio o fim vou explicando no começo a gente apresenta quem está na história que estava que dia se estava de noite se estava chovendo assim não estava e aí eles vão ficando irritados porque demora para eles terminar mas pronto Por que tem que ser assim sabe porque a história tem que ter começo meio e fim isso porque porque a gente ficava em casa eu ficava lá acho que o programa de TV eu queria assistir o pica-pau ele tinha um horário para passar eu tinha que esperar toda a programação eu tinha que esperar o horário dele passar e não era minha escolha era o que eles iam me oferecer Então hoje as crianças elas pegam o telefone o celular fala eu quero pica pau agora que era alguma coisa então trabalhar com ele também tem que ter essa espera para acontecer a escrita está sendo difícil até meninas agora querem estar na cursiva mas não consegue ler a caixa baixa então eu digo para ela antes de ler a caixa baixa e não pode porque foi trabalhada minha caixa alta e já querem ir para a cursiva não você tem que esperar ela também mudou eu falo desse período que nós estamos porque quando estávamos planejado a criança chegava do P5 para você ele já sabia que você ia trabalhar depois ali depois ali eu falo em questão da

	alfabetização a gente sabia que a gente queria vinha a agora criança sendo alfabetizada no quarta e no quinto na hora do lanche é rico eu gosto muito do lanche que a gente tem vários vivências ali então ela a professora fala assim ah e o segundo ano tá melhor porque a criança não teve contato não teve contato na alfabetização é muito importante o som né A mãe não sabe gente fazer o som lá em casa o outro também a gente as crianças tão vindo disso aí eu vejo que muita professoras falam ele não vai dar conta vai se você voltar a trabalhar pensando que é que ela é do primeiro ano que não foi trabalhado Então esse olhar então meio modifica modifica e muito e por bastante tempo então essa leva aí acho que vai acabar daqui uns dois anos a leva que veio da pandemia isso se não tiver errada né .
Professora 5	Só retomando um pouco quando a ..... falou das crianças da pós pandemia Este ano eu estou com uma turma de p5 e eles o ano passado a maioria de passar pelo P4 então assim com tudo isso tem diferenças gritantes ainda no grupo mas **tem uma que é a primeira vez que ela vai para escola** a realidade dessa criança eu não conseguia ainda definir porque eu sei que **ela é criada pela avó e pela mãe muitas vezes ela fica assim ela fica assim esperando a gente falar né as coisas para ela** e aí no começo porque eles conheceram ela agora então eles estão é para ela tá sendo muito desafiador e ela tem alguns traços comportamento de autismo gosta muito de coisas relacionadas aos planetas estressa muito bem ela conta de 1 a 10 muito bem ela reconhece o nome dela mas ela não sabe escrever nome dela ainda não sabe a maioria escreve o nome sozinho ela nem com uma o uso do crachá para mim bastante desafiador porque o desenho dela e da fase da garatuja e é uma criança que vai fazer 6 anos ainda no final do ano **Ela é a única que não teve nem referência no período de pandemia porque a maioria lá na pandemia a gente mandava os vídeos mandava atividade de alguma forma essa criança tinha um contato uma referência de escola que fazia na escola ela não para ela agora é tudo novo**
Professora 2	Eu acredito que por ele ser o mais velho ele já vivenciou o que o do meio estava passando e o que a criança mais nova estava passando ele já tinha passado por tudo aqui então de certo modo ele já entre "né já tinha criado uma defesa daquilo então ele tentava socorrer os irmãos o motivo que ele já tinha passado né Eu acho que eu acho que é por ele já teve vivenciado e ele tentava ajudar a mãe e os irmãos não sei acho que é isso .
Professora 3	eu vi muito isso né então assim a criança ela acaba tomando lugar tomou o lugar da mãe digamos assim então a gente viu muitas crianças Principalmente nesse período que visitamos as casas que eles eram responsáveis o mais velho Responsável a gente vê muito isso também na comunidade .....que onde a gente vê mais **a mais velha responsável pelas outras e ela começa a se comportar como a mais velha mesmo como eu sou responsável eu tenho que cuidar da minha mãe eu tenho que cuidar da minha família tem que cuidar dos meus irmãos** e aí ela a …… **sempre dizia que ela a criança que tava sendo responsabilizada ela perdia sua infância a infância roubada e isso contava no estudo por isso que nós temos ali o caso de esvaziamento que a evasão do sexto ano do 7º ano ela já não vai mais Porque ela já se sente responsável tudo para ela já não é algo É algo que é o primeiro lugar é a família ela precisa trabalhar ela precisa tirar as crianças daquela vivência** ali com a mãe por mais que ela tenha essa preocupação. Os Pequenos também vão vendo eles vão criando um mecanismo de defesa né então nós depois que tem aquela criança lá no P5 eu vou falar assim do P5 que que eu vivenciei aí tô vivenciando a criança chegava naquele dia Nossa mas que que aconteceu ele que que foi que que tá acontecendo que você tá assim né **A minha mãe chegou bêbada não foi uma vez ou outra que a gente ouve esse relato quebrou a casa a gente teve que sair correndo então ela queria Então o vínculo dela com outra criança também diminui porque ela vai ficar sempre na defesa criança levantou falou não aí a gente fala que é TOD não pode e talvez ela não é o TOD ela tá se defendendo porque ela vive dentro de casa às vezes ela não deixa nem você terminar as frases que ela já vai se defender** agora ela vai ficar falando ali pelos cantos a gente brinca mais novo o mais novo revoltado o do meio

	o que tem de tudo então ele vai ser mais manhoso ele vai ficar mais assim não sabe se ele se ele é reforçar você ele cuida se ele não cuida ele vai ficar sempre assim mas ele chorou o desenvolvimento menor né a culpa E aí é essa vivência.
Professora 1	É a gente tava vendo desses exemplos das crianças né em relação a mãe a convivência com a mãe mas eu tenho percebido que nas escolas principalmente aqui em Londrina. **Há muitas crianças de outros países com outros tipos de vivência** por exemplo **na sala da minha filha tenho um menino que veio do Haiti e ela sempre tá relatando que a professora não tem paciência porque o menino é muito ativo** o menino sempre tá fazendo aquilo ai como sei a professora acha que ele tá que ele **é uma criança trakina** assim tá fazendo traquinagem só que **outro dia eu tava indo embora com ela buscar minha outra filha na outra escola e ele veio andando com a gente caminhando e eu fui questionando conversando perguntando então assim a gente percebe que talvez essa traquinagem dele dentro de sala de aula seja por causa dessa vivência que ele teve de guerra não é de passar fome igual ele falou** que né contar assim olha lá porque **eu soltei meio que assim Ah legal né você veio do Haiti não não é legal lá a gente vive em estado de pânico todo dia criança não pode sair na rua porque morre porque tem bomba porque a gente passa fome então eu acho que além desse dessa problemática que a gente vê na nossa sociedade aqui no Brasil em relação a família tem também essas outras realidades essas outras vivências das crianças de outros países tem muita criança venezuelana em Londrina dentro da Escola Municipal Então eu acho que é um ponto assim que a escola os professores como interlocutor como um mediador também tem que aprender a conviver com esse tipo de situação e entender Qual é o tipo de cultura daquele aluno Qual é o tipo de vivência que ele teve tem que talvez seja um pouco mais fácil da gente conseguir** como a senhora falou né **se ligar aquela criança que ele consiga entender né consiga aprender a nossa cultura o nosso dialeto consiga aprender o alfabeto** porque por exemplo a criança que vem da Venezuela o idioma dela é diferente ela não tem o espanhol o acento do espanhol é diferente do português então tem todo essa complexidade também eu acho dentro de sala de aula
Professora 5	**O ano passado eu tive um aluno boliviano E aí a mãe veio conversar comigo explicando sim em casa eles falavam com ele na língua dele** castelhano alguma coisa assim eu não lembro se ela falou guarani i eu eu tive uma vivência Eu vim da região de Fronteira hoje eu não falo tanto castelhano mas eu entendo e muitas coisas eu falo **ela quis saber se estava interferindo o jeito dele falar em sala eu falei que estava sendo aprendizado** Porque ele ficou contente de ver eu falando, respondendo ele até hoje a gente fala né porque Castelhano é simples assim quando a gente consegue conviver então eu convivi muito no Paraguai e hoje quando vou no Paraguai as pessoas vão falar como elas falam não vão começar a falar português por minha causa e eu continuo entendendo o que eles falam e falo com eles castelhano ele foi isso **eu falei para essa mãe pode manter a sua tradição para nós está sendo um aprendizado.**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como é possível notar pelo quadro anterior, os professores participaram e relacionaram com suas vivências em salas de aula.

> Eu estou pensando a questão da inclusão [...] a partir dos 10 anos, foi a primeira vivência que ela teve com crianças assim de inclusão. Então ela teve uma vivência lá na Apae e nunca foi para escola regular [...] penso que se ela tivesse tido essa possibilidade que as crianças têm hoje. (P5).

Por meio dessa fala, foi possível refletir o quanto a escola aparece estática em meio a tanta vivência dos estudantes, sempre preocupada em somente “transmitir” conhecimento cientifico não tendo a oportunidade de pensar como as vivências de um sujeito e de outro em um mesmo meio podem ser diferentes, de compreender que o ambiente se transforma para a criança a depender de sua fase de desenvolvimento.

> Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade especifica. Todavia, dois anos, depois começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou. (Prestes, 2010, p. 75).

O professor compreender e entender que cada situação possui um significado específico, tem um papel em uma determinada fase da vida e que essa situação pode adquirir um novo significado e passar a desempenhar outro papel devido às mudanças ocorridas na criança contribui para que o professor responda uma indagação que permeia o meio escolar, que é: Por que em uma mesma aula, com uma mesma professora, um mesmo conteúdo sendo trabalhado, alguns estudantes se engajam no processo de aprendizagem e outros não?

Olhar para seus estudantes e analisar como cada um deles têm vivenciado as aulas, qual o sentido que determinado conteúdo, determinada metodologia tem gerado para cada um daqueles estudantes, altera a prática meramente reprodutora de conteúdos, para uma prática humanizadora e desenvolvente. Eleva o olhar para o ensino além de categorias biologistas.

É muito presente no discurso escolar o argumento de sucesso ou não escolar sustentado, na maioria das vezes, a partir do caráter biológico, mais ainda quando se trata de estudantes com necessidades especiais. Os professores sentem desprotegidos e incapazes frente a situação. “Não temos um suporte como deveria”, diz a P5 e ainda acrescenta “ela participa ela interage tudo, mas a aprendizagem dela não tá acontecendo”.

Somos enviesados pelas leituras de Vigotski que propõem a compreensão do desenvolvimento humano além dos aspectos biológicos, enfatizando a importância das interações sociais e culturais. Entendemos que o ambiente social e cultural molda as funções cognitivas, mostrando que o desenvolvimento é um processo dinâmico e interativo, em que fatores sociais e históricos são fundamentais para a formação do indivíduo. Assim, a partir da última fala da professora já apresentada acima, nos

perguntamos será que realmente essa estudante não está aprendendo? A escola muitas vezes classifica a ato de aprender ou não a partir de uma padronização de resultados. No caso dos estudantes com necessidades especiais o olhar facilmente é atravessado por um diagnóstico desconsiderando o quanto o meio e a vivência daquele estudante podem interferir em quem ele é e o diferenciar até mesmo de um outro que venha a ter o mesmo laudo.

As evidências colhidas nas falas das professoras 1, 4 e 5 indicam três deslocamentos: do déficit biológico para a mediação cultural, ao reconhecer que o desenvolvimento é histórico e relacional; da homogeneização curricular para a consideração do meio como condição de significação do conteúdo e de engajamento; e da linguagem escolar hermética para uma linguagem capaz de articular dialetos locais, gêneros do cotidiano e conceitos científicos. Esses deslocamentos apontam que a formação repercutiu na conscientização do papel docente que considera os conceitos espontâneos para promover a ascensão ao teórico, em coerência com a Teoria da Atividade de Estudo.

Assim as discussões foram sendo construídas nesse dia de formação e alguns professores foram demonstrando suas compreensões: A P5 na sequência disse “ela frequentou a APAE a partir dos 10 anos, foi a primeira vivência que ela teve com crianças assim de inclusão [...] nunca foi para escola regular [...] mas penso que se ela tivesse tido essa possibilidade que as crianças têm hoje ela faria muitas coisas”. A P1 mencionou “a escola ficou fechada por muito tempo e eu vejo assim quando a minha filha voltou para escola ela teve dificuldade nas relações ela teve dificuldade nas relações porque foi um meio que eu ficava em casa então elas ficavam em casa comigo as [...] nossas vivências elas vão ter marcado assim né antes da pandemia após a pandemia”.

É urgente que compreensões como essa em torno do desenvolvimento humano aconteça como mais frequência no ensino escolar, é urgente que o olhar para os estudantes vá além de uma condição cognitiva. A escola atrela suas expectativas de aprendizagem a idade do estudante, reduzindo o estudante somente em seu plano cognitivo. Então, as discussões do encontro foram caminhando em direção de reconhecer que a aprendizagem é profundamente influenciada pelo contexto em que se insere. Levamos os professores a refletirem que a escola é um desses meio em que a criança está inserida e tem um papel determinante no desenvolvimento do estudante.

> [...] tem uma que é a primeira vez que ela vai para escola [..] ela é criada pela avó e pela mãe muitas vezes ela fica assim ela fica assim esperando a gente falar né as coisas para ela [...]. Ela é a única que não teve nem referência no período de pandemia porque a maioria lá na pandemia a gente mandava os vídeos mandava atividade de alguma forma essa criança tinha um contato uma referência de escola que fazia na escola ela não para ela agora é tudo novo. (P5).

Fala-se tanto do meio familiar, social com positivo ou não para o desenvolvimento do estudante, mas é preciso também enquanto professor olhar para o meio escolar e refletir se ele está ou não promovendo o desenvolvimento dos estudantes. Questões reflexivas foram levantadas: Como estão as práticas metodológicas: Consideram quem são seus os alunos? O que eles vivem, onde vivem? O que eles já têm de conhecimento sobre determinado conteúdo? Ou estão presas ao cumprimento do currículo? Com planejamentos unificados entre as turmas no argumento de defesa que se trata do mesmo ano escolar?

Ao refletir sobre esses aspectos a Professora 4 teve a fala:

> A gente vê o imediatismo as crianças que ficaram em casa passaram grande parte a gente fala hoje muito na telas que é o que trouxe nos trazem né os problemas ainda eu tô com o segundo ano alfabetização então assim as crianças que estão chegando para nós [...] elas são imediatas porque a hora que eu falo Vamos ler um livro principalmente na produção de texto [...] eles fazem lá três linhas não olha só para se envolver com história tem que ter o começo o meio o fim vou explicando no começo a gente apresenta quem está na história que estava que dia se estava de noite se estava chovendo assim não estava e aí eles vão ficando irritados porque demora para eles terminar [...] a gente ficava em casa eu ficava lá acho que o programa de TV eu queria assistir o pica-pau ele tinha um horário para passar eu tinha que esperar toda a programação eu tinha que esperar o horário dele passar e não era minha escolha era o que eles iam me oferecer Então hoje as crianças elas pegam o telefone o celular fala eu quero pica pau agora [...] então trabalhar com ele também tem que ter essa espera para acontecer a escrita está sendo difícil [...]. Então esse olhar então meio modifica modifica e muito importante. (P4).

Aqui entendemos sobre a crítica plausível em torno do ato de utilizar o mesmo planejamento de anos anteriores, de repetir práticas metodológicas que fizeram sentido em uma determinada época. O quanto essas ações vão de encontro com processo o desenvolvimento do estudante. “o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido mutável e dinâmico” (Prestes, 2010, p. 83). A fala da P4 abaixo apresentada ajuda a refletir sobre a importância de o professor considerar esse meio como dinâmico ao planejar suas aulas.

> [...] a criança ela acaba tomando lugar tomou o lugar da mãe digamos assim então a gente viu muitas crianças Principalmente nesse período que visitamos as casas que eles eram responsáveis [...]a mais velha responsável pelas outras e ela começa a se comportar como a mais velha mesmo como eu sou responsável eu tenho que cuidar da minha mãe eu tenho que cuidar da minha família tem que cuidar dos meus irmãos [...] a criança que tava sendo responsabilizada ela perdia sua infância a infância roubada e isso contava no estudo por isso que nós temos ali o caso de esvaziamento que a evasão do sexto ano do 7º ano ela já não vai mais Porque ela já se sente responsável tudo para ela já não é algo É algo que é o primeiro lugar é a família ela precisa trabalhar ela precisa tirar as crianças daquela vivência. (P4).

A escola tem que evoluir o seu olhar para o estudante. Se em uma época o sujeito aprendia de uma determinada forma, uma determinada metodologia era plausível, não define a permanência dela nos dias atuais. Hoje os estudantes são outros e levam para sala de aula outras vivências. A fala acima é um exemplo que destaca como crianças, especialmente as mais velhas, assumem responsabilidades que não deveriam ter. É fato que essa inversão de papéis é mais comum em situações de vulnerabilidade, em que a estrutura familiar está fragilizada. É uma questão sobre a dinâmica familiar e as consequências do ambiente em que as crianças estão inseridas e que a escola precisa lidar diariamente quando se preocupa no desenvolvimento integral do estudante.

Uma questão que norteou as reflexões foi: Será que uma criança como essa tem as mesmas necessidades, motivos de aprendizagem do que outras de sua idade e de seu ano escolar? Imagina uma estudante como essa relatada pela P4, com uma responsabilidade de vida além de sua idade, em uma sala de aula onde a professora em uma aula de leitura propõe o texto “Pato Pateta” (exemplo hipotético, mas que surgiu das professoras por ser um texto recorrente no ensino)? Como essa aluna se sentirá diante a proposta? Qual será o seu envolvimento? Seria o mesmo se a proposta fosse em torno, por exemplo, de uma reportagem em que abordasse a necessidade de algumas famílias que precisam trabalhar e os filhos mais velhos ajudam com os mais novos? Possivelmente não.

Entendemos que quando o conteúdo parece desconectado da realidade, quando os professores não conseguem relacionar os conceitos abordados com a vida cotidiana dos estudantes o interesse diminui e a motivação pode se esvair. A fala abaixo da P1, nos mostra claramente essa situação:

> Há muitas crianças de outros países com outros tipos de vivência por exemplo na sala da minha filha tenho um menino que veio do Haiti e ela sempre tá relatando que a professora não tem paciência porque o menino é muito ativo [...] é uma criança traquina [...] outro dia eu tava indo embora com ela buscar minha outra filha na outra escola e ele veio andando com a gente caminhando e eu fui questionando conversando perguntando então assim a gente percebe que talvez essa traquinagem dele dentro de sala de aula seja por causa dessa vivência que ele teve de guerra não é de passar fome igual [..] eu soltei meio que assim Ah legal né você veio do Haiti não é legal lá a gente vive em estado de pânico todo dia criança não pode sair na rua porque morre porque tem bomba porque a gente passa fome então eu acho que além desse dessa problemática que a gente vê na nossa sociedade aqui no Brasil em relação a família tem também essas outras realidades essas outras vivências das crianças de outros países tem muita criança venezuelana em Londrina dentro da Escola Municipal Então eu acho que é um ponto assim que a escola os professores como interlocutor como um mediador também tem que aprender a conviver com esse tipo de situação e entender Qual é o tipo de cultura daquele aluno Qual é o tipo de vivência que ele teve tem que talvez seja um pouco mais fácil da gente conseguir como a senhora falou né se ligar aquela criança que ele consiga entender né consiga aprender a nossa cultura o nosso dialeto consiga aprender o alfabeto. (P1).

Se a escola continuar tendo um olhar sem considerar o desenvolvimento psíquico, o meio, a vivência dos estudantes, continuará tradicional com expectativas de aprendizagem que não vão ao encontro dos reais estudantes. Não se trata de práticas extremas, ou essa ou aquela, mas de olhar para as suas vivências, para o desenvolvimento psíquico de seus alunos e abordar o conteúdo científico a partir de como ele se relaciona com o mundo, a partir daquilo que faz sentindo para o estudante.

O caso desse menino do Haiti possibilitou o grupo de professores a compreender a importância de as práticas metodológicas dos professores serem permeadas a partir da valorização do meio e das vivências dos estudantes e o quanto podem impactar o comportamento e o aprendizado de uma criança. Aqui foi posto à tona a diversidade cultural e as experiências que crianças de diferentes origens levam para a escola. Na sequência, a fala P5 também relatou algo vivido por ela:

> O ano passado eu tive um aluno boliviano E aí a mãe veio conversar comigo explicando sim em casa eles falavam com ele na língua dele [...] ela quis saber se estava interferindo o jeito dele falar em sala eu falei que estava sendo aprendizado [...] eu falei para essa mãe pode manter a sua tradição para nós está sendo um aprendizado. (P5).

E as reflexões foram: Será que a professora desses alunos levou para a sala de aula o mapa mundi e mostrou onde fica os países dos alunos estrangeiros? Será que a professora levou para sala de aula reportagens falando dos países? Será que

proporcionou o estudante a falar de suas vivências? Ou se manteve preocupada em cumprir o currículo escolar de forma linear?

Um outro aspecto que foi considerado é a essencialidade dos professores desenvolverem um olhar em relação a realidade dos estudantes, pois principalmente os que vêm de situações de conflito ou instabilidade podem apresentar comportamentos que, à primeira vista, parecem desafiadores, mas que, na verdade, são reflexos de suas experiências. A fala abaixo da P4, clareia essa situação:

> A minha mãe chegou bêbada não foi uma vez ou outra que a gente ouve esse relato quebrou a casa a gente teve que sair correndo então ela queria então o vínculo dela com outra criança também diminui porque ela vai ficar sempre na defesa criança levantou falou não aí a gente fala que é TOD não pode e talvez ela não é o TOD ela tá se defendendo porque ela vive dentro de casa às vezes ela não deixa nem você terminar as frases que ela já vai se defender. (P4).

É necessário buscar formas de ensinar que incorpore experiências práticas e discussões que conectem o aprendizado à realidade. Nesse sentindo, finalizamos o encontro acreditando que o objetivo inicial foi cumprido, os professores participaram e se mantiveram engajados na discussão. A aferição da compreensão sobre “meio, vivência e cultura” ocorreu de modo formativo, por observação das interações durante as discussões, com foco em critérios como referência às vivências dos estudantes e articulação com conceitos teóricos de Vigotski; síntese oral final respondendo: “o que mudei no meu entendimento de meio e vivência e como isso impacta minha mediação amanhã?”; e sistematização das falas (Quadros 13–15) como evidências de apropriação conceitual. Esses procedimentos permitiram identificar deslocamentos no olhar docente do determinismo biológico para a mediação sociocultural do desenvolvimento. Entenderam que o ser humano não chega ao mundo humanizado, mas se torna humano por meio da sua inserção no contexto histórico e social e a escola é um desses espaços.

E essas mudanças do desenvolvimento humano se caracterizam por uma atividade.

> O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do

> desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. (Leontiev, 2004, p. 310).

Nesse momento, é importante entender que atividade é uma categoria central no Materialismo Histórico-Dialético para o estudo do psiquismo. Na Teoria Histórico-Cultural é entendida como uma forma intencionada em busca de responder a uma necessidade que o sujeito tem ao se relacionar com o mundo. Vygotski (1997) utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos, evidenciando que a atividade deve ser mediada entre sujeito, objeto e instrumentos/artefatos mediadores.

Tendo discutido neste encontro que o ser humano se constitui por meio da atividade nas relações sociais historicamente organizadas, o próximo encontro aprofundará essa discussão ao abordar a periodização do desenvolvimento psíquico (Elkonin/Leontiev) e a análise da atividade como categoria central, permitindo relacionar necessidade–motivo–ação–operação às condições concretas do “meio” escolar. Nos encontros seguintes,

9.3.3 Terceiro Encontro Formativo: Periodização do Desenvolvimento Psíquico

O 3º encontro de formação com os professores teve como objetivo apresentar e entender a Periodização do Desenvolvimento Psíquico sistematizados por Vigotski, Leontiev e Elkonin e compreender a sua contribuição para a organização do ensino escolar no Quadro 16:

Quadro 16 – Apresentação do 3º encontro da formação continuada

Terceiro Encontro – 25/05/2023
Título: A Periodização do Desenvolvimento Psíquico
Objetivo: Entender a Periodização do Desenvolvimento Psíquico sistematizados por Vigotski, Leontiev e Elkonin e compreender a sua contribuição para a organização do ensino escolar.
Metodologia: - Apresentação do tema; - Socialização da compreensão do texto disponível para leitura prévia: “Periodização do Desenvolvimento Infantil e ações educativas” - Apontamentos teóricos com análises e reflexões;
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação na socialização do texto prévio e nas reflexões coletivas sobre a periodização e sua relação com a organização do ensino.

Material de Apoio:

VIGOSTSKI, L. S. 1896-1934 – Quinta aula. Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. *In:* PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p 73-93.

PASQUALINI, J. C.; EDIT, N. M. Periodização do Desenvolvimento Infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (eds.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As atividades propostas possibilitaram que as professoras se apropriassem dos fundamentos da periodização do desenvolvimento, relacionando-os à organização do ensino e às especificidades do trabalho pedagógico nos anos iniciais. Essa discussão será retomada na descrição e análise que seguem.

9.3.3.1 Descrição e Análise do Encontro

O texto base para a discussão desse encontro foi disponibilizado no classroom como indicação de leitura prévia. Como abertura do encontro partiu-se do questionamento de quem havia realizado a leitura e teria algo a comentar. Nenhum dos professores participantes havia lido o texto. Então, considerando o título do artigo que era “Periodização do Desenvolvimento Infantil e ações educativas” passamos a um questionamento inicial: “Alguém já ouviu falar/estudou sobre periodização do desenvolvimento infantil”? A resposta foi unânime que não.

Apresentamos aos professores o objetivo do encontro que era o de entender a Periodização do Desenvolvimento Psíquico sistematizados por Vigotski, Leontiev e Elkonin e compreender a sua contribuição para a organização do ensino escolar. Assim, contextualizamos a concepção de periodização, retomamos sobre as reflexões do encontro anterior em torno do quanto o meio e a cultura refletem no desenvolvimento do sujeito e o quanto é importante o professor olhar para os estudantes a partir desses elementos.

A compreensão sobre o tema foi acompanhada de forma formativa, com base na observação das interações e nas contribuições orais ao longo da discussão. Foram considerados como indicadores a apropriação dos conceitos centrais da periodização, a relação entre o desenvolvimento e o meio sociocultural, e a capacidade de os

professores exemplificarem essas ideias com situações concretas de sala de aula. As reflexões registradas nos quadros de sistematização das falas também serviram como instrumento qualitativo para identificar a ampliação da compreensão docente sobre o papel do meio e da cultura no desenvolvimento psíquico.

A explanação se deu por meio de leitura e paradas explicativas do texto. Foram abordados alguns dos conceitos mais importantes, como conceito de atividade dominante, perpassando pelos períodos de desenvolvimento, os momentos de crise ocorridos durante os saltos qualitativos de um período para outro.

Foi possível dialogar com as professoras em torno da relevância que a periodização do desenvolvimento tem para a prática pedagógica já que não limita categorizar os estudantes em fases naturais de desenvolvimento, limitando ao que ele está ou deve estar apto para aprender ou não. Isso fez sentido para a P2, que comentou: “[...] cada criança é única né cada uma tem a sua família como são diferentes também um do outro às vezes muda até de uma escola para outra você vê que o desenvolvimento também é diferente [...]”. Percebemos que entender as condições de aprendizagem que cada criança leva para a escola em decorrência de sua vivência é importante para os professores que lecionam na ânsia de que todos aprendam ao mesmo tempo, da mesma maneira. Discutimos com os professores que o próprio biológico do sujeito é condicionado pela sua experiência e que por isso esperar que o desenvolvimento ocorra em todos os sujeitos do mesmo modo não é possível, desejar que haja uma sala de aula homogênea em que todos estejam no mesmo nível de desenvolvimento, que todos aprendam da mesma maneira, ao mesmo tempo não faz sentido já que não é a idade biológica que determina o desenvolvimento do sujeito. Na fala da P6 fica muito claro essa correlação com a prática:

> Eu fui hoje em uma turma do primeiro ano e lá todo mundo tá com as mesmas atividades mas eu observei que tinha crianças que já tinham terminado e já queriam auxiliar outras crianças até pegavam lápis da mão delas assim para fazer a tarefa de tão avançados que eles estavam ali né naquela fase né que tá falando em períodos e outros estavam assim nem no começo bem amarrados dá para perceber lendo esse texto no contexto das crianças ali que isso acontece realmente tem diferenças. (P6).

É fato que como nessa sala de aula exemplificada pela P6, haja tantas outras salas de aula nessa situação: estudantes da mesma faixa etária que mesmo estando em níveis diferentes de desenvolvimento realizam as mesmas propostas didático

metodológicas. Nesse contexto Vigotski nos alerta que: “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (Vygostky, 1998, p. 115).

Ao abordarmos a periodização do desenvolvimento a partir de uma perspectiva lógica e dialética, percebemos que os termos periodização, lógica- dialética não eram familiarizados pelos professores, necessitando busca de estratégias na abordagem para que houvesse a compreensão. O comentário da P6 dizendo: “Todos interligados né, um conjunto...” quando nos referíamos a perspectiva lógica e dialética nos mostrou um avanço qualitativo da professora e reafirmou a importância de temas como esse estarem presente na formação de professores.

Surge um desafio que é fundamental enfrentar: fazer com que os professores compreendam essa perspectiva do desenvolvimento humano e entendam a importância de uma correta organização pedagógica. A P2 também traz em sua fala essa evidência:

> Então eu vivencio isso assim com grandiosidade eu posso dizer né que eu tenho duas turmas de 4º ano e eu percebi ou engraçado né Eu descobri ontem de manhã que os meus estudantes da manhã são mais velhos que os meus estudantes da tarde os conteúdos tenho trabalhado os mesmos porém as explicações são diferentes de manhã eu tenho que explicar de maneiras para facilitar a compreensão deles e à tarde eles conseguem capturar e entender quando eu começo a explicar Ele já estão entendendo já estão lá na frente então né veio a calhar esse esse período essa fala agora porque é bem isso mesmo né a idade não condiz não determina. (P2).

No cenário atual isso implica trilhar caminhos ainda pouco conhecidos. Como foi apresentado na seção 1 desse trabalho, a escola, o modo como se concebe o ensino tem uma trajetória histórica. Por muitos anos, a prioridade foi por conhecimentos técnicos e operacionais, trata-se agora em propor aos professores conhecimentos teóricos e instrumentos necessários que os auxiliem considerar o objeto do conhecimento e as ações de aprendizagem a serem realizadas pelos estudantes que os levem a apropriação do conhecimento, considerando os períodos de desenvolvimento.

Tratamos com as professoras a limitação pedagógica provocada quando o olhar para o desenvolvimento psíquico dos estudantes parte de uma forma evolutiva, sequenciada, etapa por etapa para todos iguais e no mesmo ritmo, considerando unicamente a idade. Ressaltamos que o desenvolvimento psíquico é um processo qualitativo, que pode ser observado por meio da forma concreta de como a criança se

relaciona com o mundo. Não se manifesta em uma ruptura, mas gradativamente uma atividade vai dando lugar a outra até acontecer o que Vigotski chama de salto qualitativo. É um processo que precisa ser observado com atenção e orientado pelo adulto. Sobre isso a P1 fez uma consideração importante:

> E esse exemplo que você deu ele é muito visível na educação infantil né porque no ensino Fundamental o professor fica em sala ele não consegue ter esse contato com a criança né no início do ano você mostra a escola explica como que funciona certinho é na educação infantil com os pequenininhos isso é notório é muito bonito de ver como eles passam por esse desenvolvimento assim de aprender a conquistar essa autonomia e começar a fazer essas coisas sozinho. (P1).

Essa fala da P1 nos indicou uma problemática presente no Ensino Fundamental, a mudança drástica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Mudanças que envolvem desde a organização do espaço escolar até as expectativas de aprendizagem dos estudantes, perpassando pela valorização e compreensão do desenvolvimento do estudante. Foi conversado sobre o fato de, por muitas vezes, na realidade escolar os professores do Ensino Fundamental não considerarem que alguns estudantes podem chegar ao primeiro ano ainda com a necessidade da presença do lúdico, o fato de tornar o Ensino Fundamental uma etapa da escolaridade tão conteudista. Ressaltamos que o que já vinha sido discutido, que desenvolvimento psíquico não é linear, mas vai depender de como é a sua relação com o mundo e na escola acontecerá pelas ações intencionalmente planejadas pelo professor.

Para tanto, foi necessário construir com as professoras o conceito de atividade que até então dizia respeito somente aquelas que os estudantes realizam em sala. Levamos a compreender que o conceito de atividade aqui relaciona-se aquela que é movida por uma intencionalidade, a fim de responder a uma necessidade. Foi possível perceber, por meio das falas que apresentaremos a seguir, que as professoras não conheciam o conceito de atividade e atividade guia.

> Essa zona dos períodos do desenvolvimento de aprendizagem da criança que você tá falando seria o real proximal e potencial? (P1).
>
> Será que não sei se é né Mas será que é levar o estudante a fazer no caso essa atividade mas dinâmica Mas como que eu posso dizer levar ele para fazer no concreto não no papel seria isso? (P2).
>
> A minha intenção em atingir aquele estudante? (P1).

Continuando, a P5 tem a fala: “Atividade é o elo que liga o sujeito ao mundo ... eu estou pensando aqui em termos de planejamento”. Com essa fala a professora reproduz oralmente um trecho do texto e demonstra a necessidade que tem de compreender para pensar em seus planejamentos. Com isso, discutimos em torno de quantas vezes a criança não manifesta interesse em uma atividade, não demonstra engajamento escolar e o quanto esses comportamentos podem estar ligados a falta do professor entender o conceito de atividade e proporcionar estratégias metodológicas em que o estudante esteja em atividade. Ao referir-se à atividade, Leontiev afirma que “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev, 1989, p. 68). Foi Leontiev quem sistematizou o conceito de atividade, mas é um conceito desdobrado da psicologia histórico-cultural. Conversamos em torno dessa concepção de atividade humana, entendendo que ao longo da história, os seres humanos superaram as necessidades biológicas, típicas dos animais, criaram uma vasta gama de objetos para satisfazer suas necessidades. Esse processo ocorre quando a necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, que é o motivo e esse motivo impulsiona uma atividade, articulando a necessidade a um objeto. Assim, entender as necessidades humanas requer uma análise de sua evolução histórica e considerar que objetos e necessidades isolados não produzem atividades. Com isso as professoras fizeram relação com situações diárias:

> Aquela que não tem a babá ela teve mais oportunidade de aprender do que o outro … ela foi aprendendo a vestir a roupa dela sozinha não né teve alguém que ensinou mais levou ela a pensar como fazer. (P6).

> Meu marido tá aqui ouvindo é jantando e ouvindo e falou a babá né ela que tava em atividade a criança que não tem quem faça ela é desafiada a fazer. (P6).

> A gente ouve né de tanta coisa que a gente também erra né porque a gente acaba fazendo as coisas para eles né se eu vejo até na questão do desfralde das crianças porque assim quando eu tava com as crianças menorzinhas teve crianças que saiu da fralda rapidinho e teve criança que teve muita mas muita dificuldade então assim isso também se aplica aí né desde do desfralde né (P6).

> [...] eu ia dar exemplo da minha turma, tem momentos que eles precisam tirar o calçado para a gente poder realizar algumas atividades e nessa época do

> frio é vão muito de tênis então o que que acontece ah professora coloca para mim porque eu não sei eu falei assim ó então nós vamos fazer assim hoje eu vou te ensinar a colocar no pé do calçado que aí o amarrar para mim é mais fácil então enquanto eu tô amarrando de um o outro fala assim ó coloca o pé aqui Puxa aqui atrás Force o pezinho para frente vai puxando que você coloca consegue enfiar o pé enquanto eu tô amarrando outra aqui aí eu consegui professora aí já faz com o outro pé é a mesma coisa então hoje pelo menos essa parte de colocar o pé dentro do tênis ele já criaram autonomia e agora a gente tá em busca de dar o laço no calçado. (P1).

Foi necessário retomar e levar os professores a compreenderem o conceito de atividade, proposto por Leontiev na dimensão de sala de aula, sempre na busca de garantir a todos os estudantes a apropriação do conhecimento e entendendo que as ações de ensino precisam estar voltadas para esse fim. Então, a professora 5 demonstrou compreender, relatando um contexto de aprendizagem:

> Eu tenho uma criança uma aluna no P5 é o primeiro ano dela tem 5 anos e ela apresenta algumas características de autismo mas a família ainda não tem noção a gente tá fazendo relatório nós estamos observando desde do começo da aula do ano ela ainda não tem a mão dela que é dominante não está definido um dia ela faz coisas com a direita outro dia com a esquerda e é uma coisa que só fui ver que ela não conseguia fazer porque era o recorte E aí eu falei para ela aí teve uma situação de uma atividade que eram pequenas as coisas eu falei eu corto E aí eu corto você cola eu recorto e você cola era número de 1 a 5 então que é as bolinhas uma duas três quatro assim que ela ia relacionar a quantidade ela olhou para mim e falou eu recorto sozinha eu falei você vai recortar Então tá aí assim eu já fui atender o outro do lado também assim não tanta dificuldade quanto ela mas aí eu deixei só fiquei observando e ela recortou então assim aí quando você fala do salto eu nem percebi que momento ela deu porque ela realmente ela não sabia ela ainda tem essa coisa em que ela faz com a mão direita outro dia ela ainda não se definiu aí o corte para mim foi muito rico Sabe o que é o nome dela mas ela não consegue copiar as letras o nome dela nem completar esperando ali o tempo todo agora o recorte foi agora você falando eu vi que aconteceu o salto. (P5).

A partir desse exemplo, foi possível refletir em torno de quais são os meios didáticos para que se cumpra essa função? Uma das reflexões foi entender que métodos de transmissão – assimilação mecânicas de conteúdo não impulsionam a atividade, não desenvolvem o pensamento dos estudantes, são necessárias ações educativas que ofereçam atividades que sirvam como ferramentas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, aulas em que os estudantes participam mais, falam, posicionam-se mais do que repetem e executam atividades propostas solicitadas pelos professores.

Entendendo a importância da categoria central atividade, passamos a discutir o conceito de “atividade-guia”. Observamos que as professoras não reconheciam esse

conceito. Apoiados em que “A atividade dominante é, portanto aquela cujo desenvolvimento condiciona mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estádio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978, p. 293), conduzimos de modo que os professores reconhecessem e compreendessem o conceito de atividade guia. Que cada etapa do desenvolvimento há uma forma que determina como a criança se relaciona com o mundo, que essas fases não são determinadas pela idade da criança, mas dependem do grau de influência que o meio proporciona a ela. Entendemos que cada atividade que impulsiona a nossa vida é dada por uma necessidade, se orienta conquistar um dado objeto se estruturando com uma cadeia de ações. Cada período da vida, o sujeito apresenta uma necessidade e sua consciência se orienta de modo diferente frente a cada uma dessas necessidades, ou seja, em cada período há um tipo de atividade que conduz a relação do sujeito com o mundo, proporcionando melhor o desenvolvimento do sujeito, são as atividades que mobilizam novas formações psíquicas, as conhecidas como atividade guia/atividade dominante/atividade principal. É importante que o professor reconheça em qual atividade dominante que seu estudante se encontra para que possa organizar propostas metodológicas que engendrem as próximas atividades guias, que criem necessidades nos estudantes promovendo o desenvolvimento.

Nesse momento a professora 4 relatou uma observação no desenvolvimento de seus filhos:

> Eu vou dar um exemplo daqui de casa a … e o … então para o ... sempre foi mais rápido até ele guardar partiu dele três na cabeça dois na mão ele não gostava muito de ficar pegando os palitos para fazer a conta ele gostava de mental já a … para ela fazer qualquer atividade ela precisa ter na mão, ela precisa, já falei para ela umas duas vezes, dois aqui numa mãozinha ou na outra mesmo com o dedinho. Ela precisa pegar dois palitos, precisa pegar algo na mão dela para ela poder contar e na sala de aula também eu falo para … todo dia na hora do intervalo eu vou ter um ataque porque agora eu estou nos decimais na dezena e na unidade … umas três professoras tá com essa dificuldade das casa da dezena da unidade mais eles sabem mas por exemplo na hora do arme e efetue esse não vai não vai assim agora está indo mas foi feito um trabalho que eu tive que voltar lá atrás fazer de casinha de casinha palitinho palitinho de 10 e 10 eles entenderem esse conceito e para outros já foi então já foi já tão no cem já tão subindo tão descendo E aí a gente tem que voltar com esse que não foi para trazer ele parar e vi avanço enquanto você tava falando vi avanços assim não é onde eu quero que ele cheguem ainda mas já avançou já conseguiu começar atividade por exemplo pela unidade porque eles não achavam que tá o número ali tem que ser da frente primeiro né não o de traz dentro de tudo isso o nosso olhar como a gente erra às vezes. (P4).

Com essa fala foi possível algumas reflexões: Primeiro a professora relata um exemplo pessoal vivido enquanto mãe, em que ela compara seus filhos. Um prefere realizar cálculos mentalmente e outro necessita de um objeto físico, como palitos, para contar e compreender os números. A professora relacionou essas diferenças às fases do desenvolvimento psíquico, o que reflete a ideia de que a professora compreendeu que é possível e aceitável que cada um tenha sua forma de processar a informação, mas não deixa claro se compreendeu os períodos de desenvolvimento em discussão. Na sequência, a professora relata uma situação vivenciada na escola enquanto professora, menciona as dificuldades que alguns estudantes têm em aprender conceitos de dezenas e unidades, algo básico para a compreensão da aritmética. “Eu vou ter um ataque porque agora eu estou nos decimais na dezena e na unidade": A professora deixa claro o desafio que está sendo lidar com os conceitos de valor posicional (décimas, dezenas e unidades), e de alguns estudantes ainda não dominarem esses conceitos. “Eu tive que voltar lá atrás fazer de casinha de casinha palitinho por palitinho de 10 e 10”. Essa fala é como se fizesse sentido tudo o que está sendo dito nesse encontro, de fato as salas de aulas não são homogêneas, os estudantes não se desenvolvem todos no mesmo ritmo. “Já foi, já tão no cem já tão subindo tão descendo”: Isso sugere que alguns estudantes estão desenvolvendo frente ao conteúdo e já conseguem lidar com numeração maior, enquanto outros ainda não. “A gente tem que voltar com esse que não foi”: A professora reconhece que, em vez de avançar com a turma inteira, é necessário voltar e revisar os conceitos com aqueles estudantes que ainda não compreenderam plenamente, para que todos possam se desenvolver. Reconhece a importância de organizar o ensino conforme o desenvolvimento do estudante e ressalta que há momentos em que ela mesma pode cometer falhas por não ter esse olhar sob o desenvolvimento do estudante: “nosso olhar como a gente erra às vezes”:

Nesse contexto, a P1 trouxe um exemplo vivido em sala de aula:

> À tarde no Fundamental é sou auxiliar então eu entro na sala de P5 até 5º ano e a uns 15 dias atrás eu entrei no terceiro ano e a professora tinha deixado continhas de subtração para eles fazerem né e aí eu expliquei uma como ela deixou na metodologia dela né tudo juntos e aí eu dei deixei eles irem fazendo sozinho e aí eu comecei a corrigir de quem já ia acabando e tinha algumas crianças que não tinha conseguido fazer nenhuma ainda e aí eu chamando na mesa né para ir auxiliando aí tipo assim ai quanto é 13 - 8 então tipo assim eles não tinha nem noção eu falei pra eles o que que eu tenho que fazer mais ou menos assim aí eu falei assim Vamos fazer assim atrás da folha você faz lá 15 risquinhos e aí você vai tirar oito e aí você coloca

> o resultado tá bom aí deu tempo dele fazer atividade voltou com todas feitas então tipo assim tem criança que você precisa dar aquele gatilho tipo assim tem os palitos na bolsa o estojo é cheio de lápis né você dá sugestão gente olha usa os palitos que estão com você pode usar o recurso que vocês quiserem mas tem criança que não não consegue não usa né acho que tem preguiça de usar de pegar mesmo lá para usar e aí menina essa estratégia de fazer o risco ó vale mas pelo menos uma meia dúzia na sala conseguiu fazer dessa forma. (P1).

Com essa fala tornou-se possível ao grupo uma autorreflexão em torno de metodologias esvaziadas, o quanto muitas vezes o professor fica exclusivamente preocupado em cumprir o currículo. O exemplo nos deixa claro que a professora estava atuando como auxiliar, a aula havia sido preparada pela regente da turma, esperava-se o conteúdo e estratégias metodológicas ali descritas fossem condizentes com o desenvolvimento dos estudantes daquela turma, mas não foi o que aconteceu. A professora precisou reorganizar as ações metodológicas para que os estudantes compreendessem a atividade, pois percebe que uma diversidade de ritmos de aprendizagem na sala de aula, enquanto alguns estudantes já estavam concluindo as atividades, outros estavam sem conseguir resolver. A professora dispôs de algumas estratégias como de auxiliá-los individualmente, recorrer a recurso concreto para facilitar a compreensão do conceito de subtração. “Tem criança que você precisa dar aquele gatilho”. Com essa fala reconhecemos a importância de levar os professores a entenderem a relevância que se tem de saber o nível de desenvolvimento que o estudante se encontra para planejar suas ações, de fazer levantamento dos conhecimentos prévios, distinguindo o que é comum à turma e o que não é. Compreendendo a importância de propiciar ao estudante estar em atividade para que o desenvolvimento do pensamento teórico se vincule ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Logo ao optar por uma atividade em detrimento a outra deve ser consciente na intenção de mobilizar as funções psíquicas superiores dos estudantes o que nos dá suporte para argumentar o quanto é notório a mediação do professor na aprendizagem e no engajamento dos estudantes.

Continuando, foi apresentado aos professores os períodos de desenvolvimento por meio do quadro sistematizado de Arantes (2003). Em uma pergunta investigativa de quem conhecia os períodos de desenvolvimento que o texto base apresentava, somente uma professora respondeu que conhecia por meio de sua atuação na Educação Infantil e exemplificou o que ela entende pelo período jogos de papeis.

> Eu posso proporcionar uma brincadeira por exemplo de jogos de papéis na minha sala de aula então eu posso levar por exemplo é um mini escritório e aí eles vão por exemplo assim aí imitar o advogado então ele vai internalizar aquele aquela profissão por exemplo só que eu como professora eu preciso dar esse recurso desafiando e aí eu vou falar só aqui tem um escritório ... Ah então você vai imitar por exemplo o seu pai que é advogado ou eu posso fazer um consultório de dentista ou até mesmo ser professor dentro da sala de aula. (P1).

Na sequência uma outra professora manifestou ter compreendido naquele momento o que se tratava o período jogo de papeis:

> Hoje percebi que tá nos jogos de papeis ainda tem uma grande parte era aula de sistema monetário ... eu cheguei peguei na reunião recebemos a tal da avaliação sistêmica olhei nossa ainda não entrei em sistema monetário e vai cair falei que vou fazer então pouco tempo ... nós recortamos dinheirinho e eu só ouvindo né escutando as cédulas aí eu falei De repente eu peguei as sucatinhas que tava lá coloquei no canto e nós fomos ... agora cada um vai ser dono de alguma coisa né apareceu a compra e aí menina entendeu conta já de subtração e mais eles queriam dinheirinhos e as cédulas se dedicaram identificaram quantas moedas tinha vários estilos que eram 25 que eles tinham R$ 25 fecharam a conta de R$ 1.030 olha só mas de uma forma assim brincando. (P4).

A fala da professora 4 demonstrou uma compreensão do que vem a ser jogo de papeis. O fato de as crianças estarem desempenhando funções e representando um cenário do cotidiano (o sistema monetário), mesmo que de forma lúdica faz com que amplie o repertório e crie necessidades de aprendizagem nos estudantes. Entretanto, nessa fala também notamos algumas fragilidades na prática docente: há uma preocupação com os resultados das avaliações, o quanto suas aulas estão carentes de propostas metodológicas que permitem os estudantes experimentar as diversas e mais significativas formas da realidade concreta, com base na atividade humana e nas relações sociais estabelecidas.

A professora 2 também realizou uma tomada de consciência a partir das discussões realizadas:

> Isso quer dizer que meu quarto ano que tem mais dificuldade de aprender que o outro eu tenho que trabalhar mais esse lado manipulatório com eles … Eu fiquei feliz né por ver o que aconteceu hoje com a turminha da tarde que quando eu vou ensinar no caso uma operação né que nós voltamos hoje com as operações adição subtração multiplicação divisão né e ao fazer ao explicar eu não peguei o material concreto mas eu fiz risquinhos ele olha quanto que vale aqui na unidade aí eles iam falando eu fui fazendo risquinho de repente eles pararam porque você está fazendo risquinho não precisa a gente já sabe eles já tinha feito a conta então assim eu pensei da manhã eles precisam do material dos desenhos da tarde não precisam mais. (P2).

No entanto, aqui a professora demonstra perceber que faz sentindo a fala de que os períodos tratam de um processo dialético, no qual as ações pedagógicas visam a promoção de mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil e não estão ligadas a um período cronológico, naturalizante, universais do ciclo vital da criança. Ela comparou em sua fala as duas turmas de 4º anos para quais leciona, consequentemente com estudantes da mesma idade, mas como necessidades de aprendizagem diferentes. Foi possível conversar em torno de que os conteúdos para as turmas podem e são os mesmos, mas o mesmo planejamento, as mesmas estratégias metodológicas não propiciam o desenvolvimento.

Com o quadro foi esclarecido o período e a atividade dominante e entendendo que as condições históricas, sociais do meio da criança são os fatores determinantes nesse processo. Percebemos que para as professoras esse aspecto soou como conformidade frente suas vivências na escola em que cada estudante se encontra em um nível, como também de estranheza por terem enraizado concepções do desenvolvimento de outras perspectivas. Somente uma professora manifestou conhecer os períodos de desenvolvimento e mesmo assim limitou a um único aspecto da brincadeira de papeis sociais, a imitação, e o fez por meio de elementos fragmentados voltado para as questões práticas do cotidiano escolar.

A compreensão sobre o tema foi acompanhada de forma formativa, com base na observação das interações e nas contribuições orais ao longo da discussão. Foram considerados como indicadores a apropriação dos conceitos centrais da periodização, a relação entre o desenvolvimento e o meio sociocultural e a capacidade de os professores exemplificarem essas ideias com situações concretas de sala de aula. As reflexões registradas nos quadros de sistematização das falas também serviram como instrumento qualitativo para identificar a ampliação da compreensão docente sobre o papel do meio e da cultura no desenvolvimento psíquico.

Encerramos ressaltando que o conhecimento teórico acerca do desenvolvimento infantil e da organização do trabalho pedagógico resulta em um planejamento mais coerente e contribui para um ensino que favorece o desenvolvimento. As discussões possibilitaram aos professores compreender que o desenvolvimento psíquico é historicamente condicionado pelas atividades predominantes em cada período e que o ensino, ao se organizar com base nessa lógica, torna-se elemento constitutivo do desenvolvimento humano (Vigotski, 1996; Leontiev, 2004; Elkonin, 1987). Esse encontro, portanto, articulou as reflexões sobre

meio e cultura – tratadas anteriormente – à análise da periodização, preparando o grupo para o estudo das categorias de atividade e das ações que compõem a Atividade de Estudo, mantendo a coerência com os objetivos gerais da formação.

9.3.4 Quarto Encontro Formativo: Periodização do Desenvolvimento Psíquico – Parte 2

O 4º encontro de formação com os professores foi uma continuidade do assunto discutido no encontro anterior, a Periodização do Desenvolvimento Psíquico no Quadro 17:

Quadro 17 – Apresentação do 4º encontro da formação continuada

Quarto Encontro – 22/06/2023
Título: A Periodização do Desenvolvimento Psíquico – parte 2
Objetivo: Compreender a contribuição da Periodização do Desenvolvimento Psíquico sistematizados por Vigotski, Leontiev e Elkonin para a organização do ensino escolar.
Metodologia: - Exposição oral do tema por meio de slides; - Leitura orientada de texto selecionado; - Análise de vídeo; - Estudo de caso; - Discussões, reflexões e debates dirigidos;
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação nas leituras, análise do vídeo, estudo de caso e debates sobre a contribuição da periodização para o ensino.
Material de Apoio: PASQUALINI, J. C.; EDIT, N. M. Periodização do Desenvolvimento Infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (eds.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse encontro deu prosseguimento às discussões já iniciadas, ampliando o debate a partir de diferentes estratégias didáticas que favoreceram a articulação entre teoria e prática. As análises seguintes evidenciam como as professoras elaboraram sentidos a partir desse processo formativo.

9.3.4.1 Descrição e Análise do Encontro

Iniciamos o encontro apresentando o tema a ser abordado e o objetivo. Na continuação do assunto periodização do desenvolvimento psíquico, destacamos que é um tema que já foi iniciado no encontro passado e ressaltamos que não podemos considerar a periodização sinônimo de etapas, de algo linear. É preciso superar as concepções de desenvolvimento inatistas, maturacionistas, lineares e graduais e passar a entender que o desenvolvimento psíquico humano, para a perspectiva abordada, é uma continuidade do desenvolvimento biológico. É preciso pensar a relação ensino-aprendizagem a partir das concepções dialéticas, considerando a questão do meio e da vivência dos estudantes. Ressaltamos o entendimento do conceito de atividade, iniciado no encontro passado.

Recapitulamos o conceito de Atividade, como uma atividade humana, como trabalho, diferente dos exercícios de sala de aula também conhecidos como atividade. Como defendido por Cheptulin (2004) e citado na seção 4 deste trabalho, é por meio da atividade humana que o ser humano atua, transforma a natureza. Estar em atividade é estar em ação, é ter a oportunidade de transformar, de produzir. A Teoria da Atividade sustenta que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com o ambiente, atendendo a uma necessidade pessoal, e com isso o desenvolvimento das funções psíquicas é resultado de um processo de apropriação de saberes.

A compreensão das professoras foi acompanhada de modo formativo, com observação das interações e das contribuições orais ao longo do encontro, tomando como indicadores a referência explícita à periodização e às atividades dominantes por idade; articulação entre meio/vivência e desenvolvimento psíquico; e exemplificação com situações concretas de sala de aula. As anotações de sistematização (registros dos relatos) funcionaram como evidências qualitativas de apropriação conceitual.

> O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o *desenvolvimento da atividade da criança,* quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas *condições reais de vida.* (Leontiev, 2001, p. 63, grifo nosso).

Discutimos que aprendizagem é uma atividade humana orientada por um objetivo, que leva em consideração o meio social e que envolve uma interação entre

o sujeito e o objeto de aprendizagem. Logo, se a atividade humana é uma ação humana que transforma nosso psiquismo, pensando no ambiente escolar em que momento os estudantes, nas atuais salas de aula, estão em atividade? Se cabe à escola desenvolver o psiquismo humano, quais condições o meio escolar tem dado para os estudantes se desenvolverem? Estar em Atividade não é realizar exercícios propostos pelos professores. Esse ato é reproduzir algo pensado, elaborado e de objetivo da professora. O ensino deve partir das relações concretas com os objetos, se a relação do estudante com o objeto de aprendizagem for só de memorização, ele não vai desenvolver-se. Quanto mais conteúdos e menos atividades concretas, menos aprendizagem, menos consciência concreta, menos capacidade de operar com o conhecimento. Por exemplo o estudante pode ler (decodificar), escrever, mas não saber redigir algo, não sabe organizar seus pensamentos ao se expressar por escrito, não conseguir planejar, não sabe teorizar, etc. Sobre esse aspecto a P5 relacionou com sua prática:

> [...] olha essas aulas assim não tem como não pensar nas crianças da hora que nós estamos aplicando as atividades planejadas aqui é porque assim eu me pego muitas vezes Nossa mas será que tem entendendo hoje mesmo teve uma situação que eu orientei que era para ter uma atividade de recorte e orientei como seria como era para fazer o aluno era para pintar e recortar e ficou todo feliz da vida pintou tinha as bolinhas lá para colar que a gente tá trabalhando coisas da festa junina aí de repente ele vem porque era o desenho de uma espiga de milho Então tinha o desenho as folhas por volta e a espiga no meio e os papéis crepons seriam os grãos de milho ele fez tudo certinho na hora do recorte ele recortou toda a parte da palha lá nada a ver do que eu tinha orientado eu fiquei brava assim eu falei poxa será que a forma como eu falei não entendeu e por outro lado eu lembrei eu falei mas será que ele conhece uma espiga de milho porque ela estava no papel né porque o ano passado nós tivemos a possibilidade de levar a espiga do Milho na escola ele descascaram encontraram o bichinho lá dentro e tudo mais então era uma coisa realmente muito concreta agora hoje eu falei meu Deus falei para ele tá tudo certo tá tudo certo pode deixar. (P5).

A P5 compartilhou uma experiência em que conseguiu refletir sobre a importância de o estudante realizar uma imagem concreta do objeto em estudo. Considerou que o estudante poderia não ter uma experiência prévia com a espiga de milho, o que afetou sua interpretação da atividade proposta.

Refletimos em torno de que a experiência social abri possibilidades para o desenvolvimento e ela acontece por meio da relação do sujeito com o objeto e, por sua vez, precisa ser compreendida como um movimento que vai além de interagir, pois a interação é um contato superficial, repetitivo que não provoca transformações

significativas nos envolvidos entre as partes, pois parte do plano da identidade entre as partes. Já a relação partindo da diversidade entre as partes é capaz de produzir transformações entre ambos. E é no âmbito dessas relações que ocorre a mediação.

É essencial compreender que a mediação é uma experiência que emerge do confronto das diversidades, manifesta-se na reciprocidade entre as partes envolvidas, é uma construção conjunta. Por exemplo, em uma sala de aula onde o professor permanece sentado e os estudantes apenas copiam o conteúdo, há interação, mas não há relação. Logo não ocorre uma mediação, não produz sentido social, então o processo de transformação esperado não se concretiza. Nesse contexto, a P4 traz um exemplo:

> [...] coloquei lá minha mãozinha e fui escrevendo a minha história por mais que eles copiam o texto por várias ele já copiar e eu deixei parágrafo eu falei por isso que eles conseguiam identificar que havia um espaço antes de começar a frase ele só conseguiam perceber depois que eu coloquei o dedo no quadro fiz o desenho de uma mão né de um dedo e de carteira em carteira fui observando e falando ó coloca o seu dedinho então assim eu tive que de carteira e carteira para que eles colocasse um dedinho para que deixasse parágrafo e ainda cada cena contou aqui a cena agora você vai continuar na outra linha vai iniciar após isso é que eles conseguiram nem todos ainda tive uns três quatro que não entraram em atividade né eles ainda fizeram lá grudadinho e muitos deles ainda terminava a linha daí na outra em vez de chegar na margem ele continuavam parágrafo aquele alinhamento Aí apagava e vamos lá tem que ir lá na margem para começar de novo então foram umas três quatro aulas para eles entenderem e fazendo esse sentido colocando o dedo apagando fazendo a diferença para ele percebessem para eles eles entrarem em atividade né. (P4).

A professora relata o esforço para fazer os estudantes entenderem o que ela nomeou como “conceito de parágrafo”**,** utilizando seu dedo para mostrar o espaço entre as frases e até mesmo desenhando no quadro. Seu objetivo era ensinar os estudantes a identificarem a separação entre os parágrafos. É possível reconhecer, contudo, que essa prática não configura o trabalho com o conceito em sentido teórico, mas uma estratégia concreta de organização da escrita. Ainda assim, a ação demonstra a intenção pedagógica da docente e sua preocupação em criar condições para que os estudantes percebessem a estrutura textual. Seu objetivo era ensinar os estudantes a identificarem a separação entre os parágrafos. É possível reconhecer, contudo, que essa prática não configura o trabalho com o conceito em sentido teórico, mas uma estratégia concreta de organização da escrita. Ainda assim, a ação demonstra a intenção pedagógica da docente e sua preocupação em criar condições para que os estudantes percebessem a estrutura textual. Também fica elucidado que

ela se ateve a importância da interação entre sujeito (o estudante) e o objeto (o conceito do parágrafo) da Teoria da Atividade quando ela diz “eu tive que de carteira e carteira para que eles colocassem um dedinho para que deixasse parágrafo”. Ao falar a professora demonstra ser uma nova prática incorporada, que percebeu a necessidade de observar e orientar os estudantes diretamente, entendendo que a aprendizagem é um processo de mediação e que o estudante se apropria de um conceito (neste caso, o parágrafo) por meio de ações concretas e que o professor não apenas transmite o conteúdo, não se limita a dizer o que fazer, mas participa do processo com os estudantes, ajudando-os a perceber onde estão errando e corrigindo seus caminhos. No entanto, importa destacar que essa compreensão é da própria professora. Do ponto de vista teórico, o conceito de parágrafo envolve muito mais do que a simples percepção espacial ou gráfica: exige a compreensão de sua função organizativa e semântica no texto. Assim, foi preciso reafirmar que ainda que a prática demonstre esforço pedagógico para introduzir a noção de estrutura textual, não se trata propriamente do trabalho com o conceito em seu sentido teórico.

A P2 também pede a fala e traz um contexto de ensino de produção de texto, mais especificamente do uso de marcadores de fala, focando a sua estratégia pedagógica:

> Bom eu vou contar uma coisa boa que aconteceu com a prova né da Sme de português né na produção de texto é óbvio é claro né que eles têm a dificuldade deles para escrever no entanto aconteceu uma coisa muito interessante que as duas últimas aulas em que eu trabalhei textos com eles eu trabalhei muito marcadores de falas né então eu ia conversar com eles e eu falava gente vamos parar um pouquinho vamos pensar e agora quando vocês vão escrever o texto vocês sempre colocam que eu já li no texto de vocês aí aconteceu tal coisa daí aconteceu tal coisa mas a gente tem outras maneiras de escrever né Vamos pensar um pouquinho aí a gente começar a fazer eles pensarem no que que a gente podia colocar no lugar do daí eu vou aí e para mim é surpresa na avaliação da SME nenhum deles colocaram daí ou aí nenhum nem mesmo aquela criança que tem muita dificuldade todos eles entenderam que o marcador de fala não se pode usar o daí e o aí que fica como a voz deles né sendo colocado ali mas eu achei interessante eu fiquei bem feliz eu vi que fez diferença. (P2).

O fato de a professora terminar sua reflexão expressando seu sentimento de satisfação e felicidade frente ao resultado atingido, indica o quanto ela apostou na mudança de estratégia metodológica suscitada a partir das discussões dos encontros de formação anteriores. Ela teve como objetivo melhorar a produção textual dos estudantes, aprimorando a utilização de marcadores de fala, fazer os estudantes

refletirem sobre a forma de escrever, buscando mais estratégia e estrutura em seus textos.

Para alcançar esse objetivo foi de sair de uma prática de imposição de regras, para uma voltada a reflexão. Ela organizou um espaço de reflexão coletiva, levando os estudantes a uma ação de pensarem criticamente sobre o uso dos marcadores de fala, a reescrevem e reavaliarem suas próprias escritas. A professora usa uma abordagem de interação verbal “Vamos pensar um pouquinho…”, a fim de ajudar os estudantes a repensarem a forma como escrevem. Ao pedir que os estudantes substituam “daí” e “aí”, ela tem a intenção que percebam que a escolha de palavras tem implicações na clareza do texto.

Como resultado, ela nota que os estudantes utilizam novas estratégias de escrita. A partir disso, percebemos que a professora compreendeu a importância de o estudante entender o propósito da atividade, o objetivo a ser alcançado com ela. Entretanto, é necessário entender que é o motivo que motiva a ação do estudante, fazendo com que ele se torne responsável por seu aprendizado, criando estratégias de aprendizagem.

Então passamos ao entendimento da estrutura da atividade. Como abordado na seção 4 para que o sujeito entre em atividade ele precisa ter uma necessidade, um motivo que o leve a ações para superar sua necessidade. Logo pensando no ensino escolar para o estudante se desenvolver psiquicamente é necessário estar em atividade, ter uma necessidade e clareza do motivo frente ao que se aprende. Fato que exige do professor uma organização didática em que os estudantes se envolvam em atividades significativas, que exijam ações que façam sentido ao estudante, mas o que corriqueiramente acontece são propostas de atividades longas repetitivas, apresentadas em um ritmo acelerado diante a um programa extenso de conteúdo estabelecido e que deve ser cumprido. A P4 manifesta em sua fala o processo de ensino-aprendizagem no contexto da leitura, enfatizando uma mudança na sua prática a partir do entendimento de criar necessidade de aprendizagem nos estudantes:

> Da Necessidade [...] essa sua fluência como você vai cobrar da criança que horas eu vou ouvir essa criança para fazer a leitura né dentro da sala então daí o que eu criei eu deixo um tempinho eles fazerem a leitura de um livro Eles leem ficam lá fazendo som alguns momentos eu vou sento com um com o outro e aí comecei a chamar lá na frente para fazer a leitura vocês vão fazer a leitura hoje é um hoje outro amanhã na ansiedade de não saber ler só que isso fez com que eles começassem ver o outro e começaram a ter vontade de tá lendo como o outro ... eu tive que que sentar no chão ler com

> ele esse olhar sabe esquecer eu ficar lá na frente esquecer tá lá tão longe deles sentei com eles leram para mim eu vejo quando ele sentem a necessidade deles mesmo não que você fala quando a gente fala sente desmotivado e quando ele tem essa necessidade eles vão. (P4).

A professora ressalta que identificou uma necessidade de aprendizagem dos estudantes, de ler. Então passou a proporcionar oportunidades para que eles experimentassem a leitura, criando situações para que percebessem a lacuna em seu próprio aprendizado. Leontiev (2001) sugere que, para a aprendizagem ocorrer, a pessoa deve sentir que existe uma necessidade. Na fala da professora, ela entende que isso é evidenciado pelo processo em que os estudantes começam a perceber a leitura como algo desejável, por meio da observação uns dos outros. A professora menciona que, ao ver outros estudantes lendo, os demais começam a ter “vontade de estar lendo como o outro”. Isso é uma expressão clara da motivação que surge a partir do contato social, um dos conceitos importantes na teoria de Leontiev (2004). A motivação para aprender (no caso, aprender a ler) é construída não apenas pela instrução direta, mas pela observação e pelo desejo. A fala também reflete a mediação do ambiente social e cultural, outro aspecto central da teoria de Leontiev. A professora não apenas instrui os estudantes a ler, mas cria um ambiente de aprendizado no qual os estudantes estão juntos, lendo e se ajudando mutuamente. Ao dizer “sentar com eles”, a professora indica que ela está disposta a estar próxima dos estudantes, participando ativamente do processo e permitindo que eles percebam a aprendizagem como algo acessível e possível. Essa mediação do ambiente social cria necessidade de aprendizagem no estudante. A professora diz que os estudantes começam a "sentir a necessidade deles mesmos", ou seja, passam a perceber a importância da leitura e se motivam a aprender por conta própria. Leontiev (2004, p. 58), enfatiza que a aprendizagem é mais eficaz quando o próprio estudante reconhece a necessidade de aprender e se envolve ativamente. Quando a professora diz que, ao sentar no chão e ler com os estudantes, ela "esquece de estar lá na frente, tão longe deles", mostra uma mudança de conduta na tentativa de reduzir a distância hierárquica instalada no ambiente escolar.

Ela também traz um outro contexto sobre a criação da necessidade de aprendizagem

> Lembra da dificuldade que eu falei que eu estava tendo com a centena, dezena e unidade? A … participa mais dos meus intervalos, chega eu e a …

> doida e eu falo já dancei até a dança da chuva pra eles perceberem né, mas quando na última aula foi falado, eles precisam estar em atividade daí na aula anterior eu disponibilizei pra eles tudo, palito, tampinha, material dourado, falei que se precisassem dos meus dedos eles estavam ali , desenho no quadro e passei as atividades vocês tem até o intervalo cada um do seu jeitinho quem terminar vai ajudar o outro não pode dar resposta mas vamos fazer, fiz duas aulas desse jeito na primeira eu quase sai correndo porque foi difícil, mas na segunda eles pegaram e hoje eu posso dizer que eu passei atividade no quadro e todos eles se envolveram, entraram em atividade, uns usavam palitos, outros contavam os dedinhos e mental ai fizemos a avaliação e um exercício que eles precisavam contar, houve várias operações, pedi para eles explicarem, explicaram, uns entendi o que falaram outros não, mas entraram em atividade. (P4).

A professora reconheceu que os estudantes não compreendiam os conceitos de centena, dezena e unidade e adotou a estratégia de usar materiais manipuláveis (como palitos, tampinhas e material dourado) na mediação desses conceitos. Ela menciona que na primeira aula, foi “difícil”, mas na segunda, os estudantes “pegaram” o conceito, o que indica que tanto o motivo como a necessidade de aprender aumentaram à medida que os estudantes perceberam que a atividade exigia compreensão e prática. A professora ao dizer “eles precisam estar em atividade" nos faz entender que está em um processo de mudança de abordagem, pois passa a colocar os estudantes em ação (com materiais e desafios), cria um ambiente ativo**,** onde a aprendizagem não é apenas passiva, mas algo que os estudantes devem buscar, praticar e ajudar uns aos outros “quem terminar vai ajudar o outro”. Isso reforça a ideia de Leontiev (2004) que o desenvolvimento não acontece isoladamente, mas através da interação com o contexto social e com os outros. Por fim, a professora remete que houve uma avaliação e um exercício que exigiu dos estudantes a explicação do que aprenderam. Alguns entenderam, outros não, mas todos “entraram em atividade”. Enfim, percebemos que a professora faz uma reflexão sobre a mudança em sua prática a partir dos conceitos estudados nas formações, que ela está atenta na importância de criar necessidade de aprendizagem nos estudantes.

As discussões favoreceram a compreensão de que o desenvolvimento psíquico é histórico e condicionado pelas atividades predominantes em cada período (Vigotski, 1996; Leontiev, 2004; Elkonin, 1987). A partir disso, as professoras passaram a ler situações didáticas recorrentes (leitura, escrita, número) pela ótica da atividade**:** criar necessidade e motivo para a ação de estudo, selecionar objetos e tarefas compatíveis com a idade e a atividade-guia, e organizar mediações que promovam a transição do

empírico ao teórico. Esse deslocamento reposiciona o planejamento como organização do ensino orientadora do desenvolvimento**.**

As professoras passaram a ler o planejamento pela ótica necessidade–motivo–ação–operação, articulando a atividade-guia à seleção de tarefas e mediações que promovem a formação do conceito (Vigotski, 1996; Leontiev, 2004; Davídov, 1988). **O** caso da P5 exemplifica.

> Então eu ouvindo você falar eu fico pensando … eu tô de apoio de uma criança, então eu fico acompanhando para cada espaço que ela for e eu observei essa semana duas crianças e não estão não querem participar do ensaio da festa junina é uma criança índia ele entra e fica lá parado igual uma estátua a aluna que eu atendo que tem uma síndrome e fica ali olhando se encolhendo ai eu ainda falei pra professora adianta deixar essa criança ali? E agora eu ouvindo você falar qual a necessidade que ele tem de fazer aquilo aí a professora falou, mas eu vou excluir ele disso? Eu não vejo como excluir pra ele não tem sentido nenhum aquilo eu fiquei até pensando na formação da minha época, se os professores naquela época tivesse tido um pouco disso que nós estamos vivendo aqui porque não tem como a gente não mudar o nosso olhar a partir do que a gente vê aqui que aprende, na hora que você vai pra sala e a gente vibra quando eles entende a proposta da atividade. (P5).

Com esse exemplo foi possível refletir sobre a importância do sentido pessoal em uma atividade escolar. A P5 no contexto de sua prática, em um momento de ensaio para a festa junina, observa o comportamento de dois estudantes: uma descrita como “índia”, permanece parada “igual uma estátua”; a outra, com uma síndrome, encolhe-se e observa passivamente. A partir da discussão do encontro de hoje, a professora entende que ambos os comportamentos demonstram que a atividade do ensaio não possui, para esses estudantes, um significado e por isso não estavam motivados a participar. Segundo Leontiev (2004), isso ocorre porque as ações realizadas pelos sujeitos apenas adquirem sentido quando estão conectadas a necessidades ou objetivos que fazem parte de seu sistema de motivos. No caso, para esses estudantes o ato de ensaiar não conectava com suas necessidades de aprendizagem. Para o estudante indígena nos perguntamos: o que da cultura daquele estudante tem nessa dança? O que ele entende dessa forma de dançar? O que do ato de ensaiar faz sentido para ele? O fato não está que o estudante tem o direito de participar somente das propostas que deseja, mas de entender que cabe ao professor criar condições nos estudantes para que as atividades escolares se adentrem ao universo das necessidades de aprendizagem de cada estudante. Leontiev (2004) menciona que a atividade humana é orientada não apenas por objetivos externos, mas pelo significado

subjetivo que esses objetivos têm para o indivíduo. Então participar de uma atividade apenas por uma imposição externa pode gerar falta de engajamento com a proposta, como parece ser o caso dos estudantes mencionados. Leontiev (2004) expõe que quando uma ação não está conectada às necessidades ou interesses do sujeito, ela perde seu valor psicológico. Em sua fala “Qual a necessidade que ele tem de fazer aquilo?” a professora demonstrou ter passado a se preocupar em compreender o sentido da atividade do ponto de vista do estudante.

Na sequência foi passado o vídeo “Caminhando com Tim-Tim” que narra o encontro de uma criança com o mundo de pessoas e objetos de modo humanizador. Nesses encontros, a mãe oportuniza um lugar social privilegiado para que as marcas do caminho sejam apropriadas por ele. Foi possível refletir o quanto as crianças estão em plenas condições de desenvolvimento e, por muitas vezes, na escola não encontram um espaço que as potencializem. É preciso criar situações educativas em que os estudantes possam tecer encontros manipulando e explorando objetos, terem condições de aprendizagem dirigidas ao processo de humanização. Refletimos na importância do professor saber em qual período de desenvolvimento seu estudante se encontra baseando na concepção de que a cada nova idade do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa do sujeito diante ao mundo das coisas, novas necessidades, novas capacidade, novos moldes de perceber, sentir, pensar e agir vão surgindo. Aquilo que era um desafio para o estudante, não é mais, aquilo que fazia sentido para ele, não faz mais. Ele apresenta uma outra relação com o mundo e se o professor não identifica isso suas estratégias metodológicas deixam de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. A atividade vai se transformando, o sujeito vai se transformando a cada período do desenvolvimento com uma atividade guia e que na dinâmica de cada período a atividade do próximo é gestada. E isso não acontece de modo mecânico, estático, mas depende da relação do sujeito com o meio.

Apresentamos e caracterizamos cada uma das atividades guias correspondentes ao primeiro ano de vida até a idade pré-escolar, sendo elas: Comunicação Direta-Emocional, Atividade Objetal-Instrumental, Brincadeiras de Papéis Sociais e Atividade de Estudo. Refletimos o quanto muitas vezes o professor trata seus estudantes como se estive no período de Atividade de Estudo sem ele estar, o quanto isso pode refletir em desinteresse, desmotivação, não gerando uma aprendizagem. Diante disso a relação que as professoras fizeram foram:

> Que nós temos muito trabalho, mas eu posso dizer por mim é prazeroso, eu amo meu trabalho quando a gente percebe igual você fala eu estou aqui e quero que ele chegue aqui esse processo que a criança se apropriou daquele conceito aquilo que eu trabalhei com ela, isso é tudo é o que me realiza e para mim esse estudo, esse encontro está sendo muito importante, muito gratificante está super valendo a pena, obrigada. (P5).

> [...] um aluno meu hoje falou professora Ele já tinha colocado até outra mesa posso colocar aqui para contar mais pode o problema é que está fazendo faz desenho é mais fácil não professora depois eu vejo eu sei que esse menino ele fez desenho Ele apagou fez de novo e pegou os palitos mexeu nas carteira tudo aí ele falou assim posso fazer uma pergunta você pode me explicar mas uma vez só como que faz a conta de multiplicação eu não podia falar não aí eu coloquei um número que não tinha nada a ver com a prova e expliquei ele falou nossa eu entendi onde eu estava errando e realmente a resposta era 225 ele chegou em 223 porque algum palito que ele estava contando errado e a hora que eu falei pra ele entendeu e conseguiu fazer. (P2).

Ao analisarmos o relato da P5 a partir da perspectiva de Elkonin sobre a periodização do desenvolvimento psíquico**,** identificamos que a professora passou a ter prazer em observar o processo de desenvolvimento do estudante “se apropriou daquele conceito”. Ela demonstra entender a importância de acompanhar e identificar o momento em que o estudante avança “estou aqui” para “chega aqui”, dinâmica central no trabalho pedagógico e corresponde à ideia de Elkonin (2012) de que o desenvolvimento psíquico ocorre em interação com a *atividade socialmente significativa.* Já o relato da P2 demonstra que ela relacionou o fato de o estudante demonstrar engajamento para compreender a multiplicação, a ação de tentativa e erro a ser uma evidência de como o estudante está se desenvolvendo, internalizando conceitos, desenvolvendo funções psíquicas superiores. A fala do estudante após a explicação “nossa, eu entendi onde estava errando”, subsidia a argumentação da professora em torno do desenvolvimento do estudante.

Enfim, nesse encontro foi possível perceber o quanto a formação tem feito sentido para os professores e o auxiliado a compreender a sua prática. Como foi possível perceber acima, foram muitas as falas das professoras relacionando e entendendo os conceitos abordados por meio de exemplos de suas práticas em salas de aula. No entanto, selecionamos algumas falas diretas das professoras em torno de suas percepções a respeito desses momentos de formação:

> A gente consegue perceber isso no dia a dia na sala de aula né ah adorei o texto relacionado com muita coisa que acontece na sala de aula todas as aulas ... aquela parte que o texto fala né que o aluno tá fazendo é Atividade

> né aquilo ali eu falei nossa … que ai na sala de aula quando eu vou pensar em alguma atividade e eu consigo lavar essa reflexão para a sala de aula. (P3).
>
> [...] olha essas aulas assim não tem como não pensar nas crianças da hora que nós estamos aplicando as atividades planejadas [...]. (P5).
>
> [...] eu fiquei até pensando na formação da minha época, se os professores naquela época tivessem tido um pouco disso que nós estamos vivendo aqui porque não tem como a gente não mudar o nosso olhar a partir do que a gente vê aqui que aprende, na hora que você vai pra sala e a gente vibra quando eles entende a proposta da atividade. (P5).
>
> [...] esse encontro está sendo muito importante, muito gratificante está super valendo a pena, obrigada. (P5).

São falas que apresentam reflexões relevantes sobre a prática pedagógica e a sua relação com a formação continuada para a atuação dos professores. As professoras têm conseguido compreender os temas abordados com a realidade da sala de aula, destacam que as reflexões feitas auxiliam-nas ajustar as práticas pedagógicas. Fato que evidencia que os assuntos têm sido relevantes e que os encontros não têm se limitado a levar os professores apenas a adquirir novos conhecimentos teóricos, mas a refletirem e aplicarem esses conhecimentos no cotidiano escolar. Este encontro funcionou como elo de transição: articulou as reflexões sobre meio e vivência (encontro anterior) à periodização do desenvolvimento psíquico, preparando o grupo para o estudo das categorias atividade–motivo–ação–operação e, em seguida, para a estrutura da Teoria da Atividade de Estudo. Assim, os objetivos gerais da formação, compreender o ensino como atividade orientadora do desenvolvimento e planejar tarefas de estudo culturalmente significativas, passaram a orientar, de modo mais consciente, as escolhas didáticas das professoras.

9.3.5 Quinto Encontro Formativo: A Formação da Atividade de Estudo

O 5º encontro de formação teve como objetivo específico apresentar a concepção da Teoria da Atividade de Estudo a partir da continuidade do assunto discutido no encontro anterior, a Periodização do Desenvolvimento Psíquico no Quadro 18:

Quadro 18 – Apresentação do 5º encontro da formação continuada

Quinto Encontro – 06/07/2023
Título: A Formação da Atividade de Estudo
Objetivo: Compreender a Atividade de Estudo com um dos períodos do desenvolvimento psíquico.
Metodologia: - Exposição oral do tema por meio de slides; - Estudos de casos; - Discussões, reflexões e debates dirigidos;
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação nos estudos de caso e nas discussões coletivas sobre a Atividade de Estudo como período do desenvolvimento psíquico.
Material de Apoio: PASQUALINI, J. C.; EDIT, N. M. Periodização do Desenvolvimento Infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (eds.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse momento formativo buscou, portanto, articular a continuidade do estudo sobre a periodização do desenvolvimento com a introdução da Atividade de Estudo como período específico. A seguir, a descrição e análise do encontro evidenciam como as professoras se apropriaram desses fundamentos em diálogo com suas práticas pedagógicas.

9.3.5.1 Descrição e Análise do Encontro

Iniciamos o encontro apresentando o tema e o objetivo. Contextualizamos, com a disponibilização da síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin elaborado pelo pesquisador Ângelo Antônio Abrantes, a Atividade de Estudo como um período de desenvolvimento psíquico correspondente a idade escolar. Esclarecemos ser esse período de desenvolvimento o primordial objeto de estudo da formação. Recapitulamos os assuntos abordados nos encontros anteriores esclarecendo serem um pré-requisito para compreender a Atividade de Estudo.

Já no início do encontro, a P2 manifestou como as discussões realizadas nos encontros tem refletido em sua prática.

> Eu vejo que a gente deixa eu ver a câmera não tá não tá funcionando né Pera lá não tá aparecendo mais eu vou falar eu vejo que tem ajudado bastante e eu tenho tentado levar né na sala de aula mais próximo do entendimento do aluno né ele não tem aquela vivência ele não tem aquela vivência e eu tento Trazer isso para mais perto dele né mais próximo da realidade da Criança e assim quando eu vejo que um aluno está tendo dificuldades eu tento fazer com que o meu planejamento atinja ele de alguma maneira posso não conseguir é claro mostrar um conteúdo de quarto ano para ele dependendo da dificuldade Mas eu vejo que em algum momento ele tem se desenvolvido né eu tenho notado isso eu estou gostando bastante do curso tem me ajudado sim e Tenho pensado né mais mais vezes nos meus alunos né tem passado mais tempo pensando nos meus alunos no que ele precisam aprender né. (P2).

Trata-se de uma fala que reflete um processo de internalização dos conceitos discutidos nos encontros anteriores e o impacto deles na mudança da própria prática pedagógica. A professora diz que tem buscado "trazer isso para mais perto dele, mais próximo da realidade da criança", ela refere-se ao princípio de valorizar a vivência dos estudantes e ao princípio de mediação. Vimos que, de acordo com Vygotsky, a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando se conecta às experiências vividas pela criança, permitindo que ela ressignifique seu entendimento por meio da mediação do professor e das ferramentas culturais. A professora também afirma que tem tentado elaborar seu planejamento de modo que atinja o aluno “de alguma maneira”, o que deixa claro a sua preocupação com o papel do ensino no desenvolvimento do psiquismo infantil, em consonância com a Periodização do Desenvolvimento Psíquico de Elkonin (2012). Ela também afirma que “tem pensado mais nos alunos, no que eles precisam aprender”, reconhece que “pode não conseguir” atingir todos os objetivos, mas destaca "em algum momento ele tem se desenvolvido", o que nos faz compreender uma conduta dialética frente aos desafios e o quanto os conceitos apresentados nos encontros (Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Periodização) tem influenciado a sua prática docente.

A compreensão foi acompanhada processualmente por meio da observação das interações e das contribuições orais nos estudos de caso, tomando como indicadores: referência explícita ao meio/vivência/cultura na interpretação dos casos; identificação da atividade-guia e das relações necessidade–motivo–ação–operação; e exemplificação com situações concretas de sala. As anotações de sistematização (Quadros 18–20) funcionaram como evidências qualitativas de apropriação conceitual.

Aproveitando a discussão em torno da importância de um olhar atento ao planejamento, considerando as especificidades dos estudantes, passamos a

identificar as etapas de desenvolvimento psíquico. Como já dito em encontros anteriores, voltamos a dizer que, de acordo com a perspectiva estudada, não devemos ter como base a idade biológica dos estudantes para dizer em qual período de desenvolvimento os estudantes se encontram, pois isso está relacionado ao lugar social que a criança ocupa e ao modo como ela interage com o mundo a sua volta, dependendo sempre do auxílio de um adulto e que a organização da atividade pedagógica deve pautar-se nessa concepção do desenvolvimento psíquico infantil, a fim de tornar mais assertivo as propostas metodológicas e, consequentemente, ser um ensino que proporciona desenvolvimento e humanização aos estudantes. Sobre isso, a professora 1 disse:

> E aí é nítido isso que você está falando porque assim tem crianças que que já faz o Traçado da letra que é coisa mais gracinha do mundo e tem prazer em fazer isso e tem outras crianças que é uma tortura. Quando você vai incentivar e escrever as letras porque o foco dele ainda é o brincar né então tipo assim infantil para passar toda ela e eles vão brincando mais desenvolvendo para chegar com habilidades competências do primeiro ano para se alfabetizar e seria muito e seria muito importante os professores de primeiro ano entender isso né porque a gente ouve muito isso ah você sempre ele já tinha que ensinar né não que a gente não ensine na minha turma por exemplo eu vejo que eu posso avançar Então até o som das Letras eu ensino eles né a gente canta a música do alfabeto porque a gente pensa na necessidade da turma a necessidade da criança. (P1).

A P1 traz em sua fala que concorda de que é importante a professora compreender a periodização do desenvolvimento psíquico para planejar práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades dos estudantes. Ela menciona uma experiência com estudantes que, para ela, se encontram no período de desenvolvimento jogo de papéis, ela propõe práticas que vão ao encontro da necessidade de aprendizagem deles, percebe que estão em desenvolvimento e que há ritmos de aprendizagem diferentes entre os estudantes. Cita que algumas crianças já estão mais avançadas no traçado das letras, enquanto outras ainda se concentram no brincar, um reconhecimento essencial para que o ensino seja intencional e diferenciado, de modo a promover o desenvolvimento dos estudantes. Um outro ponto apontado pela professora é sobre a necessidade de que os docentes do primeiro ano compreendam esse processo, indicando a relação direta com a intencionalidade pedagógica “seria muito importante os professores de primeiro ano entender isso”. A professora aponta perceber que há uma lacuna no entendimento teórico sobre a periodização do desenvolvimento psíquico pelos professores do ensino Fundamental.

Concordamos com a fala da professora, tanto que é por isso que temos a Teoria da Atividade de Estudo como nosso objeto de pesquisa. Entendemos que a transição entre as atividades-guias: brincadeira de papéis sociais e Atividade de Estudo ocorrem gradativamente e deve ser observado e orientado pelos adultos. É um equívoco o professor do 1º ano do Ensino Fundamental esperar que todos os estudantes estejam no período da Atividade de Estudo e excluí-los bruscamente das atividades lúdicas. Leontiev afirma sobre a importância de entrelaçar a atividade lúdica à Atividade de Estudo nesse período de transição:

> Uma criança de seis anos pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande. Isto todavia em si-mesmo, não apaga – e não pode fazê-lo – o elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar que existe nela. Pelo contrário algo de imaturo colore todo o seu conhecimento (Leontiev, 2010, p. 60-61).

Reafirmamos que isso ocorre porque o que determina a atividade-guia na criança não é só o fator cronológico, mas o conteúdo da vida humana, refletida pela qualidade das relações sociais.

> [...] eu tenho duas turma os da tarde Eles não pedem tanto material concreto os da manhã eu sinto essa necessidade eu pergunto é é claro alguém necessita de material concreto Alguém precisa de palito sempre tem quem precisa a maioria precisa os da tarde já não e outra coisa que eu venho percebendo é que eles começam a querer saber mais aí eles pegam no celular e fala assim para mim vamos ver se você consegue dividir à tarde eu já não uso mais material concreto e nem desenho com eles eles estão aprendendo divisão mesmo sabem o número o outro número na casa e eles já pegaram já entenderam Eles sabem que para eles fazerem aquela divisão Eles precisam saber da tabuada só que daí ao mesmo tempo eu ensino que se não sabe a tabuada eu posso fazer a tabuada do meu jeito no meu cantinho ali então ele já sabem disso e depois outra coisa também que eu observei então eles não pedem para o uso de material concreto ele tá então querendo saber contas que tem mais dificuldade e por que que apareceu aquele aparelho expliquei aí nós fomos fazer a conta aí Dizendo depois eles fizeram no celular que tava igual esse interesse né então é bem legal então eu tenho muito bom e a mesma turma é o mesmo ano. (P2).

A professora demonstra em sua fala ter compreendido que o desenvolvimento psíquico dos estudantes ocorre de maneira diferenciada, ela percebe na comparação de duas turmas do mesmo ano escolar. Observa que a turma da manhã tem mais necessidade do uso de materiais concretos para compreender conceitos matemáticos do que a turma da tarde. A perspectiva vigotskiana, entende que é uma variação natural, o aprendizado e o desenvolvimento não ocorrem de maneira linear ou

uniforme entre os indivíduos. O ato da professora de dispor de materiais concretos para a turma da manhã é um exemplo de mediação pedagógica que se alinha à ideia de que o ensino deve ser flexível e responsivo às necessidades de cada estudante e, nesse caso, auxilia os estudantes a transitarem de um pensamento concreto para formas mais abstratas de raciocínio, alinhando-se ao processo de internalização descrito por Vygotsky. Já a turma da tarde, que demonstra maior autonomia e o pensamento abstrato começa a predominar.

A professora 6 também revela a complexidades que é ter uma sala de aula heterogênea:

> [...] vou falar da questão de matemática então a gente trabalhou com os palitinhos com sorvete para contar muito tem a noção exata faz rapidinho de 10 em 10 enrola os palitinhos mais outros brincam com os palitinhos faz casinha com palitinhos derrubando no chão mistura os que foram contados com os outros que tá ali no monte para poder né separar então assim é duas é duas turmas dentro de uma só inserida né e eu vejo assim muita dificuldade da professora é o primeiro ano que eu auxilio e eu vejo muita dificuldade né Tem várias crianças com laudo lá também mas muita dificuldade de alguns que não tem nem noção do que é o número 2 que é o número 3 e tem outros que já sabe até o 30 ou 40 50 então assim é duas é dois perfis de criança na sala de aula é diferente e trabalhoso não é fácil não. (P6).

Também em um contexto matemático, a professora observa que há estudantes que precisam utilizar palitinhos para realizar contagem e outros que os palitinhos servem como elementos de brincadeira. Provavelmente os estudantes estão em período de desenvolvimento distintos. A P6 aponta uma realidade acentuada nas escolas nos dias atuais, que o elevado número de estudantes com laudos, o que reforça a importância de o professor compreender sobre o desenvolvimento psíquico dos alunos para alinhar seus planejamentos a uma intencionalidade pedagógica.

Refletimos em torno do fato de uma turma heterogênea, com estudantes em diferentes períodos de desenvolvimento e, provavelmente, a mesma aula. Com base em Vygotsky (1991a), sabemos que o aprendizado é mais eficaz quando ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e que cabe ao professor propor atividades que levem os estudantes a avançarem. Nesse caso, os palitinhos como material concreto deveria ser oferecido para um grupo de estudantes como suporte concreto, mas para outros poderia ter servido para alcançar níveis mais abstratos de pensamento. A P6 complementou:

> E ela tenta contextualizar, colocar no quadro lá 1, 2,3 até conto às vezes eu observo alguns que estão contando porque vê o outro contando ou faz o número porque viu na folha do outro, vai lá e copia mas na verdade não está aprendendo porque está brincando ali na sala de aula e tem outros que já terminou e quer auxiliar aqueles que estão com dificuldade e às vezes não auxiliam ensinando eles vão lá e fazem a tarefa para eles. (P6).

Foi uma fala que proporcionou que o grupo refletisse em torno da necessidade de alinhar o motivo da atividade ao objetivo pedagógico. Considerando que o motivo é o que que confere sentido à atividade humana, o relato da professora, levou o grupo a questionar-se sobre qual seria o motivo dos alunos que copiam os números sem compreendê-los? Seria de aprender? Seria o de imitar ou “estar ocupado”? A conclusão que se chegou é que o ato de copiar números é uma tentativa de reproduzir uma ação observada, mas sem internalizar o conceito matemático. É uma ação que embora aparentem ser voltadas para o aprendizado, está esvaziada de sentido e de motivo real de aprendizagem, o que compromete a efetividade da atividade de ensino. Entendemos que cabe à professora ajustar as situações didáticas de modo que crie condições para que o brincar, o copiar ou o ajudar sejam ressignificados, conduzindo ao desenvolvimento de competências matemáticas mais elaboradas. A P2 teve uma fala que complementou essa reflexão:

> A coisa que a gente tem que observar muito né como professores ao fazer o planejamento mesmo sendo o mesmo conteúdo alunos são diferentes os meus alunos são diferentes dos alunos da outra professora Às vezes a gente usa os mesmos conteúdos porém a metodologia tem que ser diferente porque a metodologia que ela usa para os delas pode não servir para os meus e o que eu uso para os meus também não vai servir para os delas né a gente tem que estar bem atenta quanto quando for planejar o conteúdo para as crianças né. (P2).

Foi proporcionado para as professoras a análise de alguns fragmentos no Quadro 19:

Quadro 19 – Primeira proposta para análise no 5º encontro de formação

Ana de sete anos que propõe a brincadeira de cantina, e seu primo Luca de seis anos que empolgado aceita a brincadeira. Ana explica que irá ensinar a receita de uma comida e que para isso precisarão de alguns ingredientes para fazer a comidinha (água, detergente, massinha e papel) e potes para o preparo. Luca imediatamente vai em busca dos objetos solicitados, alguns não encontra e começa a chorar dizendo que não poderá participar da brincadeira. A mãe o ajuda a pensar em materiais para substituir até que chegam ao um consenso. O garotinho coloca os objetos e materiais sobre a mesa e antes da preparação pede para Ana esperar porque precisa buscar seu bloco de anotações e uma caneta para anotar a receita. Com o

bloco e a caneta em mãos pede à prima para dizer os ingredientes e a forma de preparo, e vai anotando com bastante atenção. principal queixa ouvida de professores desse nível de ensino: “[...] está difícil ensinar, as crianças são inquietas, só querem brincar!” A professora arrumou as carteiras ao redor da sala, deixando o espaço central vazio para se sentar no chão e fazer uma roda. Foi bem interessante observar a reação das crianças ao chegar do intervalo e perceber a organização da sala diferente, eufóricas, algumas gritavam, outras festejavam e uma delas se dirigiu à professora: Criança: Você bagunçou a nossa sala! Mas professora... eu queria escrever! Eu queria estudar! Professora: Ah sim, depois você vai escrever e estudar. Não podemos estudar sentados deste jeito? Mais tarde você vai escrever. Criança: Ahhhh... (em tom de desapontamento)
Segundo um dos alunos, o parque era o local em que se “[...] pode correr e brincar, a professora falou que lá é lugar de diversão”

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O ponto de vista das professoras foram:

> Essa Criança já está em estudo de atividade. (P2).
>
> Essa criança aprende brincando da forma que vi ai, bagunçou toda a sala ele tava brincando ele tava colocando as coisas aqui brincando mas ele achava que estudar era gostoso era uma forma boa de aprender. (P6).
>
> Ele vê a escola de forma tradicional. (P1).
>
> Eu posso estar errada, perdi muitas aulas, mas me remeteu a educação bancária e além dessa percepção do tradicionalismo ele vê a escola só para aprendizagem , só para conhecimento, existem inúmeras maneiras de se passar o conhecimento através do lúdico vai também do profissional né das práticas do profissional de abranger de alcançar essa criança , achei muito interessante esse questionamento eu tenho estudado e a sala está toda bagunçada eu vim para aprender e a senhora fez isso com a sala nós não vamos ter aula e na verdade a aula seria prazerosa ele teria muito mais oportunidade de aprendizagem na maneira como ela fez a proposta ali né. (P8).

O excerto fornecido para análise revela momentos de transição entre as atividades dominantes o Jogo de Papeis e a Atividade de Estudo, conforme descrito por Elkonin. A P2, por exemplo, identificou como um sinal de que a criança está em transição entre os períodos de desenvolvimento quando Luca solicita o bloco de anotações para registrar a receita por entender que ele demonstrou necessidade de motivos voltados para o estudo. A P1 relacionou o comportamento da criança ao conceito de “educação bancária”. A fala da P6 quanto a fala da P8 apontaram sobre a reação da criança ao encontrar a sala de aula organizada de forma diferente:

> [...] achei muito interessante esse questionamento eu tenho estudado e a sala está toda bagunçada eu vim para aprender e a senhora fez isso com a sala nós não vamos ter aula e na verdade a aula seria prazerosa ele teria muito mais oportunidade de aprendizagem na maneira como ela fez a proposta ali né. (P8).

Novamente, suscitou discussões em torno do papel da necessidade e motivo de aprendizagem pelo estudante e também sobre a escola ser vista pelo aluno como um espaço rigidamente estruturado com padrões fixos de ensino. Fato que levou a uma discussão maior em torno dessa organização escolar, tão fixada até hoje no meio escolar. A P7 trouxe um exemplo vivenciado por ela que também reflete esse olhar dos alunos para a escola:

> [...] eu trabalhei muito como alfabetizadora oito anos e trabalhei mais de oito anos com criança como creche como pré 3 que eles fala que logo vai pro primeiro ano agora eu achava muito interessante que o dia que eu dava atividade que não fosse uma atividade escrita ou desenhada ou nada e eles falavam assim professora hoje a gente não teve aula né e era uma turma eu trabalhava na prática essas coisas assim tanto é que é nessa parte da alfabetização a minha diretora falava a sua turma tá lendo, mas era brincando , na brincadeira no jogo sabe na vários tipos de atividade que eu dava assim mais prática para eles sabe e eles conseguiam mas eles não acreditava que isso era atividades por exemplo mas eles não acreditavam que era atividade professora nós viemos para escola e não fizemos nada hoje. (P7).

O comentário das crianças de que "não tivemos aula hoje" reflete a visão da escola como um espaço voltado exclusivamente para atividades formais, como escrita e leitura, característica de um modelo de ensino tradicional. Essa resistência dos estudantes em reconhecer as propostas de atividades diferenciadas como aprendizado reflete uma herança do ensino tradicional e limita as possibilidades de engajamento dos alunos. A fala da professora demonstra um ir e vir que nos leva a entender um conflito entre a prática tradicional de ensino e as práticas pedagógicas desenvolventes. No entanto, com o reconhecimento da diretora de que "a sua turma está lendo" entendemos que foi uma tentativa de destacar o êxito das práticas lúdicas adotadas.

A observação da P2, ao afirmar que "ela está em estudo de atividade", demonstra um equívoco na terminologia, ela inverte os termos. No entanto, é uma fala que reflete o esforço em compreender e aplicar os fundamentos da Atividade de Estudo, que tem sido abordada nos encontros.

Continuando, outros exemplos foram propostos para análise no quadro 20:

Quadro 20 – Segunda Proposta para análise no 5º encontro de formação

Quando as professoras regentes escrevem no quadro de giz e direcionavam sua ação para o estudo, os alunos emitiam um sonoro “ah ...”, demonstrando descontentamento em realizar a cópia do que estava sendo proposto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com esse exemplo discutimos em torno da prática pedagógica: A professora identificou em qual período de desenvolvimento seus alunos estavam e se suas práticas pedagógicas foram ao encontro da necessidade dos estudantes? Rapidamente a P6 constatou “Eles sentem como uma obrigação né?”. Conversamos que os alunos não veem sentido ao escrever, não sentem a necessidade de escrever e por isso não entram em atividade, não conseguem organizar ações de aprendizagem, demonstram falta de engajamento escolar.

> Conversamos que, diferente do animal que age por instinto tendo um reflexo biológico, o sujeito ao nascer não tem resposta para as coisas, ele as encontra a partir da relação que estabelece com os objetos e com o mundo, fato que torna a apropriação fundamental para o desenvolvimento humano. O espaço escolar propicia a apropriação dos conteúdos culturais por meio da Atividade de Estudo.

Assim, ressaltamos que, de acordo Elkonin (1987), a Atividade de Estudo é a atividade principal do período escolar. Corresponde ao momento em que o desenvolvimento do sujeito se desloca para a apropriação de conhecimentos sistematizados e formas de pensamento teórico, ou seja, o sujeito demonstra necessidade de aprender conteúdos científicos. Entendemos que a Atividade de Estudo é uma atividade social que viabiliza o pensamento teórico/científico sobre a realidade concreta, tem uma estrutura própria que propõe ações educativas que levam o estudante não só aprender para reproduzir, mas para intervir com consciência na sociedade. Para tanto, a Atividade de Estudo não ocorre espontaneamente, é preciso que haja uma intencionalidade pedagógica de modo que promova a formação do pensamento conceitual.

Tendo como foco o desenvolvimento do pensamento conceitual e organiza condições para que esse desenvolvimento aconteça, baseamo-nos em Vigotski (1996) para entender sobre conceitos espontâneos e científicos. Os espontâneos são gerados no cotidiano, já os científicos têm um caráter intencional, exige um processo

orientado, organizado. Ressaltamos que a escola é um espaço privilegiado para desenvolver esse pensamento, cabe a ela, por meio do professor, ensinar as crianças a pensarem teoricamente. No entanto para desenvolver esse pensamento é necessário abandonar práticas de memorização, repetição e entender que a relação entre o pensamento espontâneo e científico acontece de modo dialético, ou seja, estão interligados. Os conceitos científicos reorganizam os conhecimentos espontâneos, ao mesmo tempo em que dependem deles para ganhar sentido e aplicação prática. Nesse movimento, a P1 manifestou seu ponto de vista:

> [...] eu acho assim nós temos que observar a nossa prática né levar as nossas crianças realmente a essa Atividade de Estudo do que igual a ... falou né hoje a gente tem na mesma sala várias realidades né várias crianças umas estão em Atividade de Estudo outras ainda não outras tem as suas dificuldades porque a gente faz curso a gente se encontra várias professoras de várias unidades diferentes e a nossa realidade está bem difícil com as nossas crianças com laudo e assim a gente para pra pensar né nessa diferença mesmo na criança que está mais a frente a criança que ainda não chegou não está onde deveria estar tem as vivências tudo isso interfere né, tem a criança do corte que a gente sabe que ela vai ficar um pouquinho mais para trás, então na hora de sentar e elaborar um planejamento a gente tem que parar para pensar em tudo isso né , numa sala você tem três situações diferentes ou até mais e aí procurar levar todas elas a Atividade de Estudo e então fica pra gente pensar em tudo isso né, porque muitas vezes a gente se pega em uma coisa mecânica infelizmente. (P1).

Em sua fala notamos que a professora tem uma compreensão inicial da necessidade de transformar as práticas pedagógicas em direção à Atividade de Estudo, mas percebe que há desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Aponta a heterogeneidade da sala de aula, como um grande desafio. Traz em sua fala que há “três situações diferentes ou até mais” e que o professor precisa ter uma mediação pedagógica de modo que cada aluno se desenvolva. Isso demanda um planejamento cuidadoso, intencional, capaz de atender às diversas realidades e vivências das crianças. Assume a dificuldade de superar práticas mecânicas e repetitivas, com foco na memorização, aponta a tensão que ocorre no desejo de aplicar novas concepções de ensino frente a realidade do sistema escolar. No entanto, quando a P1 fala que é preciso “parar para pensar” em práticas pedagógicas que levem todas as crianças à Atividade de Estudo, vemos que, mesmo que ainda de forma superficial, a formação proposta tem provocado mudanças no modo como a professora concebe o ensino.

A partir dessa fala, falamos mais uma vez da organização da escola a partir do olhar da Periodização do Desenvolvimento Psíquico, como uma forma de atender às diversidades de alunos presentes nas salas de aula. Compreendendo que os alunos podem estar em diferentes períodos de desenvolvimento, o professor entenderá que não é possível estruturar suas práticas pedagógicas padronizadas, mas sim se faz necessário respeitar as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Avançamos na compreensão da estrutura da Atividade de Estudo que está fundamentada na concepção da Teoria da Atividade de Leontiev já discutida em nossos encontros. Enfatizamos que ela se estrutura por necessidade, motivo, ações e operações. A necessidade é o ponto de partida da atividade humana, é o que mobiliza o sujeito a algo, no nosso caso ao aprender; o motivo, é o que leva o sujeito a satisfazer sua necessidade, dá sentido ao que está sendo realizado/aprendido. As ações são os processos que de modo consciente os estudantes realizam para alcançar o objetivo da atividade, as operações são aos meios pelos quais os estudantes realizam as ações. Foi necessário aproximar essa estrutura da realidade dos professores, logo, exemplificamos no contexto da formação continuada de professores: Em cursos obrigatórios, é comum os professores participarem mesmo sem o conteúdo abordado não sendo de uma necessidade concreta ou a um motivo de aprendizagem, apenas para apenas para cumprir a exigência institucional. Essa ausência de uma necessidade e motivo claros, impedem que os professores tenham ações e operações que vão ao encontro de que aquele curso transforme em conhecimento e mude sua prática. Por outro lado, quando o professor escolhe um curso a partir de uma necessidade percebida, essa dinâmica se altera. O motivo surge manifestado da necessidade, mobiliza ações conscientes e operações ajustadas às condições do contexto para alcançar o objetivo da aprendizagem. É um modo de ilustrar o alinhamento entre necessidade e motivo que entendemos ser essencial o professor entender na organização da Atividade de Estudo. Nesse momento, a P6 fez um questionamento: “Você trabalha com criança ou não e qual é a sua maior dificuldade dentro da sala de aula com relação à inclusão?” (P6).

O questionamento da professora parece refletir uma tentativa de alinhar a formação com a prática cotidiana dela. Elucida a busca por uma validação de experiência, como se quisesse saber se tenho experiência no contexto escolar, se vivencio os desafios que ela enfrenta, no caso a inclusão. Demonstra que a inclusão tem sido seu maior desafio na sua prática pedagógica. E como se ela quisesse validar

as ideias teóricas apresentadas na formação, se realmente dialogam e podem ser aplicadas na realidade de uma sala de aula heterogênea e inclusiva. Posicionamos dizendo que consideramos a inclusão a partir da perspectiva dialética, a maior dificuldade que vejo é conhecer a deficiência ou a necessidade educacional, compreender o desenvolvimento psíquico do estudante, como ele se relaciona com o mundo ao seu redor, pois é só a partir disso que o professor conseguirá dispor de intervenções pedagógicas adequadas. Pontuei também sobre a expectativa do professor sob o aluno de inclusão, por muitas vezes o professor quer que ele avance no ritmo dos alunos regulares, e então vem a frustação. É preciso entender, compreender e aceitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto a P7 comentou:

> [...] vou falar uma coisa para vocês é uma das minhas frustrações esse ano eu estou trabalhando com história e geografia na escola fundamental nunca tinha trabalhado antes eu tô aqui no estresse total varando noite estudando o conteúdo porque eu quero chegar na sala de aula e saber o que vou falar e eles não entendem esses stress aí eu falo odeio dar aula sem saber o conteúdo e uma das turmas que eu tô atendendo é uma sala especial mas ninguém sabe falar o que o aluno tem o que você deve fazer trabalho com isso, faz assim é uma mistura de crianças com problemas diferentes ou seja o pedagógico fica danificado, uma coisa de louco. (P7).

É uma fala que demonstra duas realidades: a pressão que a professora tem sentido para dominar os conceitos de História e Geografia e os desafios específicos enfrentados na Educação Inclusiva. A professora demonstra uma frustração vinda das demandas do ensino inclusivo e o suporte oferecido pela instituição escolar, o que para ela tem comprometido sua intencionalidade pedagógica e agravando um estresse. Fato que reafirma a nossa fala na formação: é imprescindível que o professor compreenda o desenvolvimento psíquico dos alunos para que identifique motivos de aprendizagem que mobilizem a aprendizagem dos estudantes.

Caminhando para o encerramento, esclarecemos que no próximo encontro continuaremos a conversar sobre a Atividade de Estudo. Sintetizamos que o objetivo da Atividade de Estudo está voltado para que a situação e a condição do estudante na escola partam de uma necessidade, que o estudante se relacione com o material de estudo de modo que ele possa pensar sobre e que a mediação do professor leve o estudante a ter a autonomia na realização de tarefas de estudo.

Antes de encerrar alguns professores se manifestaram:

> Eu nunca tinha ouvido falar em Atividade de Estudo , mas se aproxima da realidade sim eu eu como professora tipo assim a gente é sabe né as fases do desenvolvimento porém a gente é essa Atividade de Estudo nunca tinha sido pautada, porque o antes o objetal manipulatório tal , o jogo de papéis na educação infantil a gente estuda bastante, mas o da Atividade de Estudo pra frente nunca tinha parado pra sentar , estudar então é muito interessante está contribuindo bastante para a gente analisar os nossos alunos muito bom. (P1).

> Eu falo assim eu tô assustada quanto mais a gente tenta compreender algumas coisas a gente vê como está amplo, não é tão simples assim. Eu nunca tinha trabalhado com crianças com problemas, e eu não acho que a formação de professores acompanha essa necessidade. (P7).

A P1 demonstra familiaridade com os períodos de desenvolvimento predominantes na Educação Infantil e aponta uma ausência da concepção da Atividade de Estudo em sua formação inicial, o que nos reforça a necessidade dessa temática na formação de professores. Com relação os momentos de formação, diz que está "contribuindo bastante para analisar os nossos alunos" o que demonstra um movimento inicial de apropriação teórica, no qual as noções apresentadas começam a ser relacionadas à prática pedagógica.

A P7 traz uma fala de inquietação, remetendo a formação docente que, na opinião dela, não tem acompanhado as necessidades reais dos professores, especialmente no que tange à inclusão e ao trabalho com estudantes nos diferentes períodos de desenvolvimento psíquico. Fato que nos reforça, ainda mais, a necessidade de formar professores a partir da Atividade de Estudo, uma vez que por meio dela é possível oferecer um ensino desenvolvente.

Por fim, ressaltamos que as contribuições orais realizadas pelas professoras demonstraram que não conheciam a concepção de Periodização do Desenvolvimento Psíquico, no entanto, reconhecem que faz sentido uma vez que é perceptível em suas salas de aula a diversidade de desenvolvimento entre os alunos de uma mesma turma. As professoras estão iniciando um processo de assimilação dos conceitos que estamos discutindo nas formações, embora haja desafios práticos e conceituais na aplicação das concepções discutidas, os momentos de formação têm os levado a refletirem sobre suas práticas, têm estimulado para um olhar mais atento ao desenvolvimento psíquico dos estudantes, a necessidade de reorganizar as práticas pedagógicas de forma intencional e inclusiva e a reconhecerem as limitações de uma abordagem pedagógica tradicional baseada na memorização e repetição. Isso nos reforça e nos aponta para a necessidade de uma organização escolar que parta do

conhecimento espontâneo dos alunos para o científico e que se preocupe em mobilizar motivos de aprendizagem nos estudantes.

A partir disso, este encontro operou como elo de transição entre a periodização e a Teoria da Atividade de Estudo, consolidando a leitura do ensino como atividade orientada por necessidade–motivo–ação–operação e preparando o grupo para aprofundar, no 6º encontro, a estrutura da Atividade de Estudo e suas ações (análise, modelagem, transformação do modelo, dedução, controle e avaliação). Assim, os objetivos gerais da formação – compreender o ensino como atividade orientadora do desenvolvimento e planejar tarefas de estudo culturalmente significativas, passam a orientar, de modo mais consciente, as escolhas didáticas das professoras.

9.3.6 Sexto Encontro Formativo: A Teoria da Atividade de Estudo: uma reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos estudantes do Ensino Fundamental

O sexto encontro de formação teve como objetivo apresentar e refletir sobre as concepções da Teoria da Atividade Estudo no Quadro 21:

Quadro 21 – Apresentação do 6º encontro da formação continuada

Sexto Encontro – 20/07/2023
Título: A Teoria da Atividade de Estudo: uma reflexão em torno da formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental
Objetivo: Apresentar e refletir sobre as concepções da Teoria da Atividade Estudo.
Metodologia: - Exposição oral do tema por meio de slides; - Encontro dialogado permitindo discussões teóricas e reflexões em torno das práticas docentes vivenciadas pelos professores.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação nas discussões teóricas e nas reflexões sobre as práticas docentes à luz da Teoria da Atividade de Estudo; registro em diário de bordo e tarefa entre encontros.
Material de Apoio: MARTINS, Ligia Márcia. Idade Escolar e Atividade de Estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda

Gonçalves (org.). **Periodização Histórico Cultural Do Desenvolvimento Psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 13–34.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As discussões possibilitaram que as professoras relacionassem os fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo às experiências de sala de aula, ampliando a compreensão sobre suas implicações para a organização do ensino. Essa articulação é apresentada na descrição e análise do encontro que seguem.

9.3.6.1 Descrição e Análise do Encontro

Este sexto encontro retoma a discussão do encontro anterior sobre a Periodização do Desenvolvimento Psíquico (ênfase na passagem do pensamento sincrético/prático ao pensamento por conceitos) e antecipa o módulo seguinte, dedicado às ações da Teoria da Atividade de Estudo. Aqui, o foco foi compreender a relação “necessidade–motivo–ação” (Leontiev) como condição para a organização do ensino que promova a passagem do empírico ao científico, fundamento que será operacionalizado, no próximo encontro, pela primeira ação da Atividade de Estudo: a análise**.**

Ao dar início ao encontro, oportunizamos às professoras dizerem o que do encontro passado fez sentido na prática do dia a dia de sala de aula. A P5 disse:

> Eu vou falar do que a gente traz pra vida né.... faço pilates duas vezes por semana terça e quinta e hoje eu fui mais cedo eu falei caramba e tinha uma professora diferente e ela pegou pesado hoje e eu falei mas bom tudo bem Eu tô Eu veio aqui porque é uma escolha porque eu entendo que é importante para minha saúde eu tive muito muitas dores no ombro e sintomas e hoje assim eu posso dizer que não dói mais então a minha atividade eu sei porque eu preciso ir tenho uma necessidade. (P5).

Percebemos que a fala da professora dialoga claramente com os conceitos de atividade e necessidade descritos por Leontiev e discutidos nos encontros anteriores. Ela ilustra a partir de uma vivencia pessoal a compreensão inicial sobre a ação humana. Vimos que para a Teoria da Atividade, toda atividade é motivada por uma necessidade. A P5 identificou a saúde como uma necessidade que a impulsiona a participar das aulas de pilates, mesmo diante o desafio de ter que realizar esforço físico e enfrentar a troca do instrutor, refletindo o reconhecimento de um motivo, que

é o desejo de superar dores e melhorar a qualidade de vida, o que confere sentido à atividade realizada. Realizando esse diálogo com a realidade vivida, a professora demonstra como o conceito de atividade pode ser relacionado à prática docente, entendendo que o aprendizado e o engajamento dos estudantes na sala de aula também dependem de motivos alinhados às suas necessidades individuais.

A partir desse exemplo abordamos que a Atividade de Estudo considera que é a partir da necessidade que várias ações são elencadas. No exemplo anterior, trocar de roupa, sair de casa, pegar o trânsito, etc. São ações que não aconteceriam se o sujeito não tivesse uma necessidade, um motivo pessoal. E é nesse viés que precisamos olhar a aprendizagem na escola.

Os estudantes antes mesmo de ingressarem no ensino escolar já têm acesso a alguns conhecimentos, pois na interação com ambiente a criança faz descobertas, amplia seu repertório de conhecimento, participa e envolve um aspecto cognitivo, enriquecendo sua compreensão do mundo, atribuindo significados as experiências, ressignificando – as de acordo com seu contexto e suas vivências. São conhecimentos empíricos que surgem das interações cotidianas da criança com o mundo ao seu redor. A P5 trouxe uma situação vivida em sua prática docente: “Então essa questão das formas geométricas no começo do ano tive situações assim a criança falou para mim eu sei mas eu não lembro o nome” (P5).

Já o científico é o conhecimento sistematizado, abstrato e mediado pela escola. No exemplo trazido pela professora, o estudante demonstra uma percepção inicial sobre as formas geométricas, o que de acordo com THC chamamos de conhecimento empírico, mas que ainda não internalizou enquanto conhecimento científico. O estudante reconhece as formas geométricas e suas características, mas há a ausência do conceito. É a escola o espaço privilegiado para promover que o estudante compreenda as formas geométricas no plano de suas propriedades, relações e aplicações no contexto mais amplo da matemática e da realidade. Entender que essa é a função real da escola, considerar que o estudante traz todo esse conhecimento para dentro da sala de aula é primordial.

Em termos do percurso formativo**,** este encontro consolidou a distinção entre conhecimento empírico e conhecimento científico como critério para o planejamento didático, explicitando que a Atividade de Estudo não se reduz ao “contextualizar”, mas organiza ações para que o aluno reconheça o objeto em suas relações essenciais.

Esta síntese prepara o estudo da ação de análise no encontro subsequente, quando o grupo examinará o que analisar, como analisar e com que modelo.

Refletimos sobre o quanto o ensino escolar muitas vezes levam os estudantes a ações de aprendizagem advindas de imposições de conceitos, ações padronizadas, baseado na memorização. Conversamos se as professoras possibilitam o estudante a compreenderem o que estão fazendo, a utilizarem o conhecimento em situações fora do ensino escolar? A P5 teve a fala:

> É …. uma coisa que eu percebo por exemplo quando tem apresentação para algum evento na escola não é feito com as crianças, eu percebo claramente isso, tipo conversar com eles sobre algumas músicas dar opção para que eles possam escolher é chega e fala: Olha nós vamos fazer isso então tá posto e aí na hora do planejamento também. Eu particularmente a partir de agora que eu tenho mais procurado ter esse entendimento dessa visão tô começando a refletir sobre isso agora. Para o período de férias nós mandamos uma tarefinha para eles a tarefinha é quando durante o período de férias o que eles fizerem de diferente, o que eles acharem importante: como foi as férias dele que eles trouxessem por exemplo se foi no cinema trazer algo de lá, comeu alguma coisa diferente pegar a embalagem e daí nós fizemos uma sacolinha mandamos o bilhetinho e as crianças que não foram mandei ,eu pelo menos mandei no particular lá para família, e eu quando eu estava viajando eu vi algumas coisas bem diferentes de planta peguei as coisas i e trouxe eu fui no show de cavaquinho e eu trouxe O folder do show e eu falei : Nossa será que eles sabem .. aí a partir desse momento se a gente tem esse olhar na hora de planejar ... E agora eu tô na expectativa o que será que eles vão trazer eu até falei assim tudo bem. Depois que todo mundo apresentar mostrar o que trouxe aí eu entro com as coisas que eu trouxe porque daí também não é justo sei lá.... é isso. (P5).

> Uma coisa que eu percebi é que quando estou dando aula as ferramentas, vídeo e celular ajuda muito. É claro que a gente não pode deixar na mão deles, mas sempre que aparece alguma coisa diferente eles falam: mais o que é isso aí você na hora já pega ali é isso aqui nossa não acredita isso... Então eles ficam todos assim empolgados querendo ver o que que é aquela coisa o que que é aquilo e sempre que põe vídeo também dentro do contexto é claro dentro do conteúdo trabalhado eu percebo que eles têm mais facilidade em aprender também porque é muito visual é coisa que no caso né dos meus que não tem isso né não viajam muito né condições financeiras deles não ajuda muito então quem vai mostrar o mundo como é como são as coisas é o professor né colocando lá na aula dele e mostrando para eles então é bem legal isso daí eles começam passam a vivenciar e a questionar perguntar mais né sobre aquilo. (P2).

As falas das professoras demonstram que conseguiram relacionar a importância do papel do ensino escolar na promoção do conhecimento científico. A P5 menciona situações em que decisões pedagógicas são frequentemente impostas sem a participação ativa dos alunos, demonstra estar em um movimento reflexivo. Traz exemplos de sua tentativa de repensar o planejamento a fim de propor atividades

de ensino em que os estudantes fossem estimulados a participarem, como o envio da sacolinha. No entanto, a professora não deixa claro a sua intencionalidade pedagógica com essa ação o que pode acarretar em uma prática esvaziada na mediação de conceitos científicos ou não.

A P2 destaca em sua fala o quanto tem percebido que é importante apresentar novas experiências aos estudantes, especialmente àqueles que têm menos oportunidades de explorar o mundo fora da escola. Ela diz o quanto o professor, enquanto mediador no acesso a instrumentos culturais, pode permitir aos estudantes ampliar sua compreensão do mundo. Ambas as falas convergem para a compreensão de que o ensino escolar deve ir além da imposição de tarefas e da reprodução mecânica de conteúdos, indicam que a formação continuada tem contribuído para fomentar uma visão mais crítica sobre suas práticas, incentivando a criação de situações pedagógicas que respeitem as necessidades e as vivências dos alunos.

Foi conversado sobre a organização atual da escola que ao mesmo tempo que demonstra uma preocupação de melhorar a aprendizagem, elevar as estatísticas, se organiza em torno de práticas que não favorecem ao desenvolvimento. Está sempre em torno de metas, presa a uma estrutura fixa de conteúdo, ao cumprimento a rigor do currículo, não promovendo a necessidade de aprendizagem nos alunos o que entendemos que impede o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a P1 traz em sua fala uma inquietação sobre a organização pedagógica e as práticas escolares do Ensino Fundamental em contraste com a Educação Infantil:

> Eu tenho o fundamental e tenho infantil e quando eu tô lá no fundamental eu me vejo assim porque é muito diferente eu não sei o que acontece porque lá no infantil a gente tem que construir tudo com a criança, tudo parte da criança, a criança de 3 anos a gente já tem que dar tesoura para ela recortar e tal. Eu no fundamental eu sou auxiliar então eu entro assim em muita sala e eu vejo assim as professoras sabe dá tudo pronto para criança aí eu falei assim gente como é diferente é muito diferente porque lá no infantil a gente constrói com a criança a gente parte daquilo que a criança já sabe e aí a gente vai aperfeiçoando e lá no fundamental é tudo pronto sabe vai dar uma folha de atividade a professora traz minimamente recortada aí eu fico olhando para isso gente porque não dá para criança para recortar olha não tem as meninas que estão no fundamental elas podem comentar se é assim, mas na minha escola é. (P1).

A P1 critica o fato das práticas no Ensino Fundamental serem mais estruturadas e focadas na transmissão de conteúdos, desprivilegiando o envolvimento dos estudantes. Ilustra com a entrega de atividades “prontas”, reflexo de um modelo

tradicional de ensino, em que os estudantes têm papel passivo e as metas curriculares são priorizadas. Consideramos sobre a transição entre essas etapas de ensino, que por vezes causa mudanças abruptas e focamos que esse contraste pode ser entendido pelo fato de o Ensino Fundamental sentir-se regulado por metas externas (estatísticas, metas de aprendizagem e resultados padronizados) de rendimento.

Meio, vivência e cultura. Para verificar se as professoras explicitavam, em seus planejamentos, a passagem das vivências cotidianas dos estudantes ao tratamento conceitual dos conteúdos, propusemos ao final do encontro um registro em diário de bordo com duas perguntas-guia: *Qual necessidade de aprendizagem o seu planejamento pretende mobilizar? Que ação de estudo permitirá ao estudante apreender o conceito em suas relações essenciais (para além do exemplo do cotidiano)?* As respostas demonstraram desde movimentos iniciais (ex.: ampliar "pertencimento" em tarefas com nomes/objetos) até passos de sistematização (ex.: previsão de análise de propriedades para distinguir forma geométrica de sua nomeação).

Nesse contexto, a P7 expressa seu ponto de vista enfatizando sua experiência na educação.

> A gente está nessa conversa e eu estou na educação há mais 31 anos … Então eu trabalhei desde o maternal tá até o quinto ano no Fundamental né e sou pedagoga do ensino já fui pedagoga do ensino médio assim como trabalha com sexto, sétimo ano principalmente e o que que eu venho percebendo a teoria está dentro da sala de aula tá muito grande Tá perfeita mas a gente tá saindo com as crianças tão despreparada emocionalmente que eu não me conformo que pensam uma preparação mas que ao mesmo tempo não prepara eles porque quando ele chegam para mim no Fundamental sai da creche eles não dão conta eles estão pedindo entendeu .Então umas coisas muito estranhas assim como eu já ouvi conversa e conversar comigo assim: "olha você tá com pré, pré não brinca na escola brinca em casa com pai e mãe tudo mais porque ele quer aprender. Entendeu? Eu falo entendi e vou continuar trabalhando do mesmo jeito que eles estão fora da realidade brincar com adulto quando ele vai para frente da criança que compete igual com ele não dá conta porque o adulto sempre vai ceder a gente fala que não, mas a gente sempre burla sempre força um pouquinho, mas a gente não força o necessário para a vida. Então eu vejo essas duas pontas amigas falam: menina tá dando mais trabalho do que no terceiro ano, tá dando mais trabalho do que um quarto ano o conteúdo é extenso. É como se você chega no final do ano o currículo dentro do sistema parece um livro sabe de teoria de coisas que nada a ver e aquilo que a criança precisa brincar de andar de quatro, do gatinhar, estou falando do infantil trabalha emocional dele tremendamente ninguém quer dar mais importância para isso. Eu acredito muito na teoria que vão vindo, mas eu acho que aquela que já existia aquela que se agregada não pode ser excluída. Aí uma hora criança brincar é importante, outra hora não a criança não precisa brincar então quando ele vai brincar ele pega um faca e mata alguém. Essa brincadeira muito muito muito, muito muito muito extensa assim que deixa a

> gente assustada sabe eu gosto de ver toda essa teoria e ao mesmo tempo, mas será que tá funcionando tudo isso e que criança eu tô formando. (P7).

A professora enfatizou ter mais de 31 anos de docência atuando em diferentes níveis de ensino e apontou para os desafios que continua tendo, principalmente no que tange à incorporação de novas teorias e práticas. Fez uma crítica a exclusão de práticas pedagógicas consolidadas em detrimento a novas concepções de ensino. Para ela, poderiam surgir em forma de complemento. Também questionou a efetividade das concepções atuais, preocupando-se com o tipo de aluno que está sendo formado. Contextualizou com um exemplo "quando ele vai brincar, ele pega uma faca e mata alguém", na tentativa de apontar para uma ausência de mediação pedagógica que promova o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Entendemos que a fala da P7 expressa uma inquietação, ela percebe as teorias contemporâneas, mas não acredita.

Conversamos sobre a importância de o professor ter claro qual linha teórica embasa sua prática docente para que possa garantir intencionalidade e coerência no processo educativo. Destacamos que é importante que o professor saiba e compreenda qual a concepção de homem, sociedade, mundo que a teoria defendida tem, pois a partir desses elementos são determinados os objetivos de ensino, os meios e as estratégias que orientam o desenvolvimento dos estudantes. Ressaltamos que a prática de implementar ações pedagógicas pré-definidas, prontas e sem reflexão por parte dos professores compromete a formação dos estudantes, pois reduz o trabalho do professor a apenas seguir instruções como uma receita pronta, sem compreender a concepção teórica que as embasa, perdendo a oportunidade de construir um processo educativo alinhado as necessidades da escola e dos estudantes. A P7 se posicionou diante a esse assunto:

> Mas isso não acontece né, um dia eu discuti em um curso em que falava assim: vocês têm que produzir, produzir, produzir … eu fiz uma atividade junto com uma orientadora, e na hora de avaliar falaram que não era aquilo. Eu disse: como assim, não é assim? Não, falei nada que tinha feito com a orientadora, mas eu me identifiquei na atividade, falei: Se não é assim, como é então? Disseram: você tem que ir atrás, correr, produzir. Eu disse: não isso eu aprendi lá na escola tradicional, eu aprendi o que era escola tradicional, isso eu tenho certeza do que eu faço, do que eu falo, eu sou a velha de casa e eu não erro. Se você quer que eu faço diferente, eu quero que você mostre pra mim a onde que esse diferente vai fazer a diferença no aluno, mais do que aquilo que eu já faço, aí eu faço, mas você tem que mostrar pra mim. Eu não posso ir pra uma sala de aula falar de alguma coisa que você me falou, que você acredita, mas eu não entendi, eu não comprei essa ideia ainda. Eu

> fale, é maravilhosa toda essa sua fala, mas eu não vi ainda como ela cai na minha sala, se eu não vi é porque eu não estou entendendo o que você está falando. Então eu falei: Vamos fazer assim: eu continuo no tradicional, você se prepara e depois a gente conversa e aí você me convence do que tem que ser feito porque não existe mais um estudo, é aquilo que você falou a gente vê muito recorte. Até a universidade eu acho que é uma pena, eles não trabalham mais uma teoria até o final, fazem um recorte, aí fica falha, você sabe, mas você não sabe, parece que sabe tudo, mas não sabe nada. (P7).

Em um primeiro momento a fala da professora nos remeteu a criticar os momentos de formação continuada que traziam novas concepções de ensino. No entanto, em uma segunda análise, percebemos que além da crítica explicita pelo comentário “parece que sabe tudo, mas não sabe nada”, sua fala também demonstra uma preocupação com o impacto superficial de novas práticas metodológicas, questiona se realmente elas produzem resultados mais eficazes do que as abordagens anteriores. Então entendemos que a professora não se opõe à mudança em si, mas à ausência de formações que mostre como as mudanças podem contribuir para o desenvolvimento psíquico dos alunos partindo da realidade de sua prática. Ao afirmar que continua no “tradicional” enquanto não compreende ou se identifica com as novas propostas, demonstra um desejo legítimo de garantir a coerência de sua prática pedagógica. Ao dizer sobre a superficialidade de algumas formações, como o "recorte" de teorias, remete à importância de trabalhar com a totalidade das teorias, permitindo que os professores internalizem não apenas os conceitos, mas também os fundamentos que os tornam relevantes no contexto educacional. O posicionamento da P7 nos reafirma a importância de uma formação continuada que seja fundamentada, consistente e capaz de dialogar com a realidade da sala de aula.

A fala da P7, portanto, expressa uma demanda recorrente entre os docentes: a de que as formações continuadas promovam uma articulação entre totalidade teórica e transposição didática, de modo que os conceitos estudados ganhem materialidade no cotidiano da escola. Trata-se menos de substituir práticas tradicionais e mais de reorganizá-las segundo objetivos e ações coerentes com uma concepção de homem, sociedade e educação que fundamentem o ensino. Essa reflexão se alinha ao objetivo geral da formação**,** que buscou sustentar teoricamente a organização do ensino segundo os princípios da Teoria da Atividade de Estudo**,** favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes dos anos iniciais.

> Falamos que a presença de um currículo a ser seguido na escola, está longe de ser um problema, constitui-se um elemento Fundamental para a

> organização do ensino, o que é necessário é que seja organizado de maneira intencional e considerando às experiências de vida dos estudantes. Deve promover a transição do pensamento espontâneo para o pensamento científico, permitindo que os alunos internalizem conceitos que reorganizem e ampliem sua compreensão da realidade. A Atividade de Estudo é a teoria central no desenvolvimento do pensamento teórico, pensa a organização escolar de modo que o estudante compreenda o sentido do que está aprendendo, faça um diálogo do currículo à sua realidade e às suas necessidades. Entende que a escola cumpre seu papel ao formar sujeitos críticos, capazes de utilizar o aprendizado escolar para transformar a si mesmos e a sociedade.

Sobre isso a P7 concorda dizendo:

> A gente tá contradizendo porque a gente fala que tudo que você aprende na escola você leva para sua vida por que o que tem na vida não serve para a escola. (P7).

E na sequência as P1 e P4 também se manifestam:

> [...] ó a gente tem um aluno hoje ele está no terceiro ano então o primeiro ano foi na pandemia aí no segundo ano foi quando a gente voltou, né. Aí ele falava assim com a professora: mas o que eu tô fazendo aqui? Perguntaram para ela o que que eu tô fazendo aqui? Eu queria estar na minha casa eu não preciso disso daqui porque eu vou trabalhar com meu pai e meu pai também não tem estudo. Aí o que que ela começou a fazer colocar tudo para tudo assim os conteúdos que ela ia trabalhar na sala ela tentava exemplificar na vida dele para ele tomar assim saber o porquê que ele tava ali na escola porque para ele ele não precisava estar ali porque o pai dele era carroceiro E aí ele ia trabalhar com carroça com cavalo e aí ele não tinha ele não via porque ele queria trabalhar com carroça que era igual o pai dele e tal e aí a professora começou a colocar exemplo de tudo que ele ia poder usar tanto no português da matemática para ele tentar pegar o significado em tudo que ele tava aprendendo e hoje ele já não usa mais essa expressão. (P1).

> Eu vou dar um exemplo de um aluno que eu tive… ele perturbava minhas aulas, era muito difícil porque ele era o líder na sala e ele pregava que não precisava estar na escola para aprender. Aí eu falei todo mundo tem que saber pelo menos para você ler escrever mas sempre falo né porque eles veem a profissão lixeiro como a pior vamos dizer assim aí ele falava assim: “é eu posso ser lixeiro.” e eu falava até para você ser lixeiro você tem que aprender a ler e a escrever para entender o que é reciclável que não é e outra para ser motorista enfim eu tinha que dar um jeito nele. Ele como ele era líder e eu tinha vários quintos anos para trabalhar aquilo eu tinha que trazer o … para mim. O que que eu fiz então eu comecei a dar responsabilidade para o …, ficava responsável pelas anotações dos ingredientes de quanto que dava, quanto que a gente vendeu naquele dia, quanto que a gente ia gastar no outro dia para comprar outros ingredientes. De uma forma que nem percebia ele tava fazendo português, matemática, tava lendo cada dia mais. E o dia que nós fomos ao Londrina Mais ele ficou responsável por tudo. Eu dei a caixinha na mão dele com o troco com as anotações que ele tinha que fazer, o que ele não tinha. E aí uma atividade maior ainda ele teve que levar o dinheiro para casa e devolver para mim na segunda. Pensa isso dentro da comunidade né … e o menino naquela malandragem todo que ele tinha vivência de rua, ele trazia a vivência dele da rua né, falava que ele vendeu as coisinhas dele, ia

> ter dinheiro assim como pai, ia comprar uma Hornet. Eu lembro até hoje ele fazendo barulho da Hornet que ele queria. E então eu trouxe para ele para ele entender como é que era essa aprendizagem e depois disso, depois de olhar para ele, dar valor no que ele trazia o … mudou dentro da sala e foi uma turma naquele ano que me deu muito orgulho. Assim eu fiquei muito feliz e ele foi uma das crianças durante as minhas visitas depois na comunidade sempre parava e falava: “Olha a prof., foi aquela que deu vontade de estudar” e ele continuou no Estado. Então assim foi um dos poucos que continuaram da minha turma da criança porque cada um seguiu um caminho diferente, mas ele foi um dos poucos … ele lembra ... como a gente marca né então é importante essa nossa responsabilidade com o conteúdo que eles trazem do que eles trazem. (P4).

As professoras trazem exemplos concretos de como já fizeram o conteúdo dialogar com às vivências e conhecimentos prévios dos estudantes. Ambas as professoras relatam situações em que alunos inicialmente rejeitavam a escola, demonstravam desmotivação e falta de engajamento nas atividades de ensino, pois não percebiam a relevância dos conteúdos ensinados para suas realidades. A P1 relatou uma situação em que o estudante passou a dar sentido as atividades escolares a partir do momento que compreendeu a aplicabilidade do português e da matemática em atividades relacionadas à profissão de seu pai. A P4 integrou o conteúdo escolar à realidade do aluno, atribuindo-lhe responsabilidades que dialogavam com suas vivências de rua ao aprendizado formal.

Com esse contexto, reforçamos o que Leontiev (1978) menciona, de que o sentido social das atividades escolares está no papel que elas desempenham na formação do indivíduo como ser social. As tarefas escolares quando dialogam com a vida em sociedade, promovem a formação de motivos que vão além do interesse imediato, dão ao ato de estudar um caráter consciente no mundo social e cultural. Aqui a P4 lembrou de uma prática vivenciada enquanto docente e relatou:

> Um exemplo bem bem basiquinho quando a gente vai fazer uma situação problema na sala que a gente usa o aluno como personagem da situação problema você coloca lá Maria, a Maria Fernanda fez isso, fez isso, fez ... a criança já olha assim ... mas a Maria Fernanda é eu? É você que tá na minha sala. Eu costumo criar sempre as situações problemas com o nome das crianças da sala, mais que a gente possa estudar do livro alguma coisa, eles estão ali na produção de texto, no coletivo também. Eu trago ele para isso, aí eu falo: “agora que que você fez nessa parte?” “não prof. eu eu não tava” … ”estava aqui seu nome menina ou menino” … “você tem que contar para mim então”....você vai fazendo o sentido dele ali e aí eu crio o problema e ele tem que resolver o problema né então dá sentido assim eu penso . Não sei se tá dentro, mas para trazer para participar e quando ele participa que ele se veem sujeitos ali eles participam de uma forma diferente e outro dia ele tá um pouco mais diferente e assim a gente vai construindo e dando tarefa para eles, para eles se sentirem pertencentes. Eu sempre falo essa palavra porque quando eu estudei era diferente quanto a essa abertura de participação. Eu fui ter

> abertura de participação lá no estado com uma professora chamada …, mulher que via a educação de uma outra forma, fazia nós ler livro, apresentar lá na frente, discutir geografia de forma com as nossas palavras e com as do livro … então eu me senti pertencente lá. Eu tento fazer isso com as minhas crianças ela se sentirem pertencente, ela saberem o que elas estão falando ela saberem o que elas querem. (P4).

A fala da professora ainda que não esteja alinhada ao conceito de sentido social que estávamos discutindo, apresenta elementos pedagógicos importantes relacionados ao pertencimento dos estudantes. O sentido social de uma atividade está relacionado ao papel que essa atividade desempenha no contexto mais amplo da sociedade e à contribuição que ela traz para o desenvolvimento do indivíduo como ser consciente e ativo no coletivo. O ato de incluir os nomes e as experiências das crianças em situações-problema e atividades coletivas, é uma tentativa de promover o engajamento dos estudantes e de estabelecer uma relação mais próxima entre o conteúdo escolar e a vivência cotidiana dos alunos. A P1 também colaborou com uma fala sobre esse pertencimento e engajamento do estudante:

> A criança ela tem que estar pertencente ali ao ambiente né…. Se ela não vê sentido para ela naquilo que ela está aprendendo infelizmente ela não vai querer aprender. Então eu vejo muito isso né, as professoras se dobram para fazer né atividades envolvendo as crianças e quando tem esse envolvimento o resultado é outro né. Eles têm um resultado excelente, agora quando vem com aquela coisa assim eu preciso dar esse conteúdo e lança de qualquer forma aí já não tem tanto resultado. Então quando chama criança, chama ela para participar envolve ela né é diferente e é diferente o resultado. (P1).

Não é uma fala que dialoga com o sentido social das atividades escolares na perspectiva que estávamos discutindo, mas aponta indiretamente paro conceito de sentido pessoal. Leontiev (1978) refere-se ao significado imediato que a atividade tem para o indivíduo, enquanto o sentido social está relacionado ao papel da atividade no contexto mais amplo da sociedade. A P1 ao apontar que “a criança tem que estar pertencente ali ao ambiente” e “ver sentido para ela naquilo que está aprendendo”, faz essa distinção e reflete uma compreensão de que a motivação intrínseca é Fundamental para o aprendizado. De acordo com Leontiev (1978), a atividade só se torna significativa para o aluno quando ele compreende o motivo por trás dela. Nesse sentido, a professora reconhece que quando os atos de estudar estão alinhados aos motivos internos do aluno, promove desenvolvimento. Outras professoras também tiveram a fala trazendo exemplos de sua prática docente que levaram os alunos a sentir pertencido ao meio escolar:

Eu vou falar de duas experiências uma é minha particular: Eu tinha, eu tava no ensino médio, começamos a ter aula de biologia e era uma aula por cada quinze dias … assim meu Deus quanta coisa. E aí numa das aulas era para falar tipo sanguíneo, como que dava que era combinação tal. O professor fez toda a parte teórica e depois nos levou para o laboratório. Quando chegamos no laboratório que eu peguei a lâmina fui preparar ... (agora eu vou falar igual as crianças) Eu sei mas não lembro não foi ... Eu falei: “professor é meu tipo é AB e ele tinha falado na aula que seria muito difícil encontrar alguma aluna ali A B ou tipo O, que eram os que não eram tão comum. Aí tá eu e mais uma aluna nova. Eu passei a amar as aulas de biologia e ele falou que meu tipo era AB: “Pode só vai no posto da unidade de saúde e repete o exame para confirmar”. Outra experiência é de quando eu trabalhava no CEI nós juntamos latinhas, eles traziam latinhas e nós fizemos, vendemos. Eles amassaram, eles estudavam. Então assim, foi visto a quantidade de latinhas amassadas, quantos quilos, o valor que deu, os brinquedos que nós conseguimos comprar com aquele dinheiro. E eu me lembro que era uma turminha de P5, sempre trabalhei com essa faixa etária. Nossa mas tinha que ver, eles não faltavam na escola, na creche, naquela época era creche que falava. Aí as mães ficaram também muito contentes, nossa … aí nós fizemos uma prestação de contas ... Olha pode trazer tantas latas que nós fizemos tudo ali. Então foi uma experiência assim que para eles, eu acredito, que eles hoje estão pelo, menos a maioria, estão bem mesmo. (P5).

Então assim algumas atividades eu consigo envolver as crianças né, por exemplo esse exemplo que a … deu, às vezes, eu faço isso coloca o nome das crianças situação problema … e com eu tô trabalhando o nome da criança, e como eu estou no primeiro ano as vezes a gente trabalha a escrita da palavra com aquele letra, tipo letra B. Aí às vezes algumas atividades pede para eles trazerem de casa um objeto com aquela letra, as crianças vem toda empolgada. Então assim o dia que eu pedi a letra B, eles trouxeram a boneca de casa, depois a gente expõe, coloca esse objeto na mesa, depois a gente vai fazer a lista com o nome desses objetos. São atividades que eles gostam bastante, porque assim eles participam. E uma outra atividade que eu fiz com eles é por uma semana, todo dia, cada dia, eu pegava um pedaço de papel e eles deveriam trazer de casa uma palavra, eles escolhiam a palavra, e no outro dia eles traziam a palavra, a gente ia construir uma lista com as palavras que trouxeram … e assim saiu palavra que eu nem sabia o significado. Teve uma palavra que era inglês, acho que hot wells, aqueles carrinhos lá… Meu Deus, eu tive que pesquisar né, aí eu escrevi do jeito que a pessoa trouxe e depois coloquei o significado em português. São atividades que eles se envolvem bastante, eu percebo esse interesse maior das crianças. (P3).

Uma experiência minha também, essa foi uma das foi a primeira vez que eu comecei a trabalhar como professora, Era uma cidade bem pequena aqui próximo de Londrina, e era uma APAE. Então como não tinha pedagogo eles pediram se eu podia ir lá para assinar para eles abrirem e nós fizemos isso né. Aí eu fiquei lá durante um ano e nesse período nós trabalhamos com medidas, um dos conteúdos né … medidas, peso, é capacidade … e eu lembro que quando eu coloquei no planejamento medidas e peso nós fomos, a cidade era pequena e era um pouco os alunos, acho que tinha cinco alunos, nós fomos na lojinha que vendia tecido. Então eles viram que utilizavam né para aquele metro, mesmo que usava nas Casas Pernambucanas há muitos anos atrás né, aí nós fomos também no mercado que era perto da Apae. Então eles viram que era vendido por quilo, que era vendido por litro, depois levei ele com uma balança de caminhão. Nossa foi muito legal, foi muito, eles viram vários tipos de balança. Sabe foi bem legal mesmo, acho que por ser

> cidade pequena então facilitou deles vivenciarem isso né ... Aqui já é mais difícil eu já não sei onde encontrar uma balança de caminhão ou uma balança mais antiga, mas a gente mostra para eles através de figuras né. (P2).

As falas das professoras ilustram diferentes formas de engajamento dos estudantes em atividades de ensino, elucidam elementos que dialogam com o sentido pessoal e sentido social das atividades, conforme a teoria de Leontiev (1978). A P5 trouxe o relato de uma experiência enquanto aluna do ensino médio, exemplifica um momento em que o sentido pessoal da atividade escolar foi despertado em uma aula de biologia com o fato da descoberta de seu tipo sanguíneo. Conforme Leontiev (1978), o sentido pessoal surge quando o indivíduo encontra na atividade um motivo que responde às suas necessidades internas, tornando o aprendizado relevante para sua vida. Depois ela fala de uma experiência enquanto professora, envolvendo o projeto de arrecadação e venda de latinhas. Embora tenha promovido o engajamento e a participação ativa das crianças, a atividade alcançou o pertencimento e satisfação imediata (comprar brinquedos, agradar as mães) para alcançar um sentido social**,** seria necessário expandir o foco da atividade, ajudando as crianças a compreenderem o impacto social ou ambiental da reciclagem, por exemplo. Na fala da P3 percebemos que ela mobilizou o sentido pessoal das crianças ao envolver seus nomes e objetos de casa em tarefas escolares e com isso conseguiu promover o engajamento e o interesse dos estudantes. Já a P5 falou de uma experiência do início de sua trajetória docente, em que buscou integrar o aprendizado escolar ao cotidiano dos alunos. As visitas a diferentes locais permitiram que vivenciassem situações reais com os conceitos de medidas, peso e capacidade.

Vale ressaltar que por mais que estivéssemos discutindo sobre o sentido social dos conteúdos escolares, as professoras trouxeram exemplos de atividades no nível do sentido pessoal, pois estão centradas na experiência imediata da criança, sem expandir para um entendimento mais amplo e sistematizado. É valido pois, conforme Leontiev, o sentido pessoal é fundamental para estabelecer os motivos iniciais que mobilizam a aprendizagem. No entanto, para que avancem em direção ao sentido social**,** é necessário relacioná-las a objetivos mais amplos. Por exemplo, a P3 ao trabalhar com palavras como “Hot Wheels”, poderia ter aproveitado a oportunidade para explorar questões sociais ou culturais relacionadas ao consumismo, à globalização, à linguagem, etc., incluindo um sentido social. A P5 poderia ter abordado o papel das medidas e capacidades na organização social e econômica, ou sua

relevância em diferentes contextos históricos e culturais. Esse tipo de mediação ajudaria as crianças a compreenderem o quanto os conteúdos escolares podem dialogar com suas vivencias e a importância deles no funcionamento da sociedade.

Um destaque para a fala da P5 que se remeteu ao tempo em que iniciou a sua carreira profissional, a mais de 15 anos. Ela disse que, atualmente, seria mais difícil desenvolver uma prática como a mencionada, e que o que tem feito é utilizar figuras e materiais ilustrativos. É uma fala que reflete que houve mudanças nas condições de ensino e nos aponta para ir em busca de resposta para o desafio: Como adaptar as práticas pedagógicas à atual realidade sem perder o objetivo da construção do desenvolvimento psíquico a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes?

Lançado esse questionamento, algumas respostas surgiram:

> A correria, às vezes a o professor fica tão massante em cima dos conteúdos que ele tem que aplicar e vem prova né diagnóstica do primeiro trimestre, do segundo trimestre, tem que dar conta às vezes eles se perde na importância disso. (P1).

> É isso também, e eu acho que muita burocracia para sala de aula, coisas que, de repente, não é para nós professores estarmos assumindo e somos nós que vamos fazer isso. Então acho que tudo isso contribui para que o trabalho seja para que compromete o trabalho. (P5).

As respostas das professoras destacaram para dois desafios: a pressão curricular e exigência burocrática. A P1 falou da sobrecarga de conteúdos e avaliações diagnósticas que tornam o trabalho docente “maçante” e a P5 complementou “muita burocracia” que sobrecarrega o professor, desviando-o de sua função primordial. São falas que nos apontam para compreender a realidade escolar, que a caracteriza como excessivamente conteudista, com foco no cumprimento de metas. Conversamos sobre como é emergencial a reorganização escolar, reduzindo a pressão curricular e burocrática e dando ao professor condições para considerarem o sentido pessoal e social do estudante, que partindo de uma necessidade de aprendizagem.

Enfatizamos que um dos principais objetivos do Ensino Fundamental é formar e desenvolver os estudantes de modo que ele possa atribuir um sentido a atividade. A P3 lembrou de uma prática realizada que julgou dialogar com essa discussão:

> Por exemplo, quando eu vou trabalhar números, né … no começo do ano, sempre trazia o contexto social que a gente ia utilizar os números né. Então assim onde que a gente encontra números? para que serve isso? Saia tanta

> coisa que eu nem lembrava: “é no termômetro, é no carro “... e eles trazem, é para eles entenderem que não é apenas aprenderem os números, mas aprender que os números estão no nosso cotidiano o tempo todo, que a gente precisa dos números e que eles estão presente o tempo todo. Então no começo, cada vez que eu fazia essa pergunta eles traziam coisas que nem eu lembrava, “é no ônibus”. Então eles começam a perceber que os números fazem parte do nosso dia a dia. (P3).

É uma fala que revela, mais uma vez, o esforço em alinhar o aprendizado dos números ao contexto social e cotidiano dos estudantes, mas que julgamos limitada e nos permitiu refletir sobre o impacto das práticas docentes reduzidas ao livro didático. Avançamos entendendo que a escola precisa pensar em ações que alterem o próprio estudante, a sua autotransformação, o seu desenvolvimento. Dialogamos em torno de que a pensar nessas ações é olhar com intencionalidade para cada tarefa de estudo de modo que crie nos estudantes necessidade e motivo de aprendizagem. O aluno passa a não só frequentar a escola, mas a pertencer.

> Fernanda eu acho que esse para pensar para nós aqui resume tudo que foi falado hoje né que você deixou aqui para a gente pensar né … os exemplos que foram dados. E assim ficou super claro que se o aluno não tiver uma motivação, ele não tiver uma vontade né, não tem vontade de estudar, não tem vontade de aprender, e através disso vai acarretando tudo isso, né ... Aí vem a evasão, a inclusão, o aluno para observação né … aqueles de sala de recurso. Então eu acredito que vai é uma assim uma cascata, não sei como que eu poderia ter um termo certo para gente usar né, mas fica assim para a gente pensar mesmo né o nosso planejamento, as nossas atividades, o nosso aluno. A gente fala, fala, mesmo a gente tem que conhecer o nosso aluno né porque se você conhecer o seu aluno você consegue organizar o seu trabalho, direcionar para ele né ... e eu acredito que através disso vem o aprendizado tem a motivação o que vai fazer com que ele aprenda né. (P1).

> Faço minhas as palavras da … basicamente isso que eu ia falar, então (P5).

> É assim eu vou trazer de novo exemplo assim da minha vivência: Eu e minhas crianças no carro, porque é assim minha vida é carro pra lá, carro pra cá… estávamos um dia na aprendizagem do … né no tempo da pandemia que tinha que ensinar para o … no martírio, em casa fazer as atividades, pior ainda se eu mandasse ele ver vídeo, ou tirar a foto que ele não gostava. Então como é que eu fazia isso: ia buscar na mãe … aí a gente vindo no meio do caminho eu inventava uma história e contava para eles, colocava ele no meio, ele tinha que ler alguma coisa. Por exemplo passava ali …” o que está escrito ali …? ele tava na fase de juntar, na junção das letras. A gente fazia o som primeiro né, todo dia cantava o alfabeto dentro do carro, inventava uma música … eu canto várias músicas com as crianças. O carro que passa do lado deve me achar uma louca, é estranho, mas a gente vive assim. Aí toda essa brincadeira, cantando com ele todo dia, fazendo o barulho do som, ele foi juntando… teve um dia que ele estava fazendo o som e eu vi que eu estava ensinando mais ele naquelas brincadeiras do que quando eu sentava aqui na mesa e fazia com ele no caderno, ou assistia aqueles vídeo que a professora mandava. Ele chorava quando eu insistia, eu ouvia os barulhos, os sons

> (exemplos de sons) foi rapidinho. E com a … foi rapidinho também. Então quando a gente fala ai que precisa de assimilar, para aprender, a gente tenta esse objetivo. Lembro muito desse objetivo quando a gente escrevia manuscrito lá o nosso planejamento que os objetivos que a gente mais colocava era que a criança precisava observar, classificar… assim no ar né mais ou menos. Então para que isso aconteça ele tem que vivenciar. A criança aprende quando ela vivencia. Na questão da tabuada quando você falou também aí decorar a tabuada quando a gente … eu faço sempre quando estou passando a tabuada eu faço entre eles uma competiçãozinha ensinando assim: "fala assim ó na sua cabeça, aí professora não vai saber quanto que ele fez, mais as vezes eles começam lá. Não sei vocês, não aceita mas fez 12, mas quando eles estão na fila eles vão fazendo isso para ele responder só que ele passa o reparo eles vão somando mais feio, mas sei, mas vocês ou o que eu passei eles vão pondo na cabecinha somando e assim eles aprendem a tabuada não de forma decorada mas aí qualquer lugar. Eu vejo às vezes estão brincando assim somando nos dedinhos o par e ímpar também né … começa lá zero … eu vejo várias vezes eu pergunto para eles assim: "e aí o quanto quatro … é para isso ele prepara colocando o dedinho no rosto igual, l quando a gente vai falar quantas vezes abre a boca de bater palma e abrir a boca então eles vivenciam e aí eles conseguem responder. É diferente, é trabalhoso para nós é ou às vezes quem passa fora olha que dá um outro olhar na minha aprendizagem para ela para mim. (P4).

> Já estou ouvindo bastante vocês porque tem pouco tempo que eu estou com as crianças em sala de aula né ali auxiliando. Agora teve as férias também o Pibid, mas assim é bem complicado. Tudo que foi explicado aqui para mim assim no meu ver ainda eu preciso passar por mais coisas com eles né porque aquele negócio de aprender antigamente não é como aprender de hoje. Antigamente a gente aprende igual a … falou da tabuada, né. Eu também, quando meu filho começou a estudar ele vinha com o caderno e falava para mim do jeito que era a continha né. A gente fala assim e eu não sabia explicar para ele o jeito que ele tinha aprendido na escola, principalmente de dividir né … eu não sabia porque para mim era algo muito distante que a professora ensinava para ele e eu ensinar para ele no caderno porque o que eu tinha aprendido na minha infância era totalmente diferente de explicar para ele ali. Então daí eu tinha medo às vezes de ensinar ele da minha forma e ele chegar na escola e ter a dificuldade aí eu conversei com a professora né fazer quando ele começou a fazer as continhas e eu vi aqui a forma que ela ensinava era totalmente diferente da minha. E aí ela falou: "mãe não precisa ter preocupação ele vai aprender", mas era uma metodologia nova e eu não sabia aquilo ali. Então eu acredito que também na sala de aula com as crianças é dessa maneira. Muitas coisas eu tô ali observando eu estou aprendendo ainda porque para mim é tudo muito novo né a pouco tempo dois meses na alfabetização. É muita coisa nova e ouvindo as meninas aqui algumas há muito tempo de caminhada eu acredito que eu sinto muito o que aprender. Então eu estou ouvindo observando e creio eu também estou aprendendo com vocês. (P6).

As professoras demonstraram entender a importância do sentido pessoal e social das atividades escolares. A P1 reconhece que sem motivação, o aprendizado se torna superficial e entende que pode levar a evasão escolar. A P4 trouxe exemplos como cantar o alfabeto, utilizar o cotidiano (no caso, as brincadeiras no carro) para reforçar habilidades de leitura e cálculo, falou de estratégias de como ensina os estudantes a decorarem a tabuada. A P6 enfatizou que está em início de carreira, está

aprendendo alinhar suas práticas pedagógicas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Destacou o quanto é complexo articular metodologias tradicionais e inovadoras, quando há uma discrepância entre o que a professora vivenciou em sua formação pessoal e as demandas atuais do ensino.

Caminhando para o encerramento do encontro de hoje a P7 retomou o contexto da fala que teve no início do encontro:

> [...] quando eu coloquei naquele primeiro momento eu sei trabalhar no tradicional porque eu entrei em confronto com o que ela estava aprendendo, porque ela não me deu retorno pra eu entender o que ela queria. As metodologias eu trabalho em sala, tudo que eu consigo porque primeiramente a gente tem diferentes alunos, que aprende de diferentes formas. Então não tem como você fechar o pacote em uma única coisa e achar que ela vai atingir todo mundo. (P7).

Entendemos com essa fala que a P7 está em conflito com as novas propostas discutidas nos encontros de formação, principalmente nos de hoje. Ela parece querer dizer que, para aplicar novas metodologias com sucesso, é necessário que elas sejam acompanhadas de uma fundamentação teórica clara e de orientações práticas que demonstrem como essas abordagens podem beneficiar os diferentes perfis de alunos, ao mesmo tempo que ela não rejeita as novas metodologias, destaca a importância de compreender como elas dialogam com a prática e como podem ser efetivamente implementadas para atingir o objetivo principal. É como se ela estudasse, mas não conseguisse colocar em prática. E a P5 também traz em sua fala uma reflexão em torno dos encontros formativos, evidenciando como tem colaborado para sua compreensão acerca do papel da educação no processo de aprendizagem dos estudantes.

> Eu acho que pelo menos para mim até o momento eu não tinha essa visão sobre a educação sobre o que motiva uma criança a aprender, qual é a necessidade dela… e aí eu até lembro quando meus pais falavam: “nós temos que mudar de cidade porque essas meninas têm que ir para a escola”. Como eles eram analfabetos, eles entendiam que estudar era importante. Então o encontro de hoje trouxe um pouco de tudo isso, de assimilar o conhecimento e a gente não percebe no dia a dia o quanto a gente aprende com as crianças. (P5).

A professora relacionou sua experiência familiar com a formação, reconheceu que os encontros têm ampliado sua compreensão sobre a educação, ressaltou que

ainda não havia refletido sobre a necessidade e motivação de aprendizagem dos estudantes.

A discussão em torno da Teoria da Atividade de Estudo foi relevante e necessária, apontou caminhos para um ensino desenvolvente que entende que é a necessidade que orienta o sujeito. A metodologia de exposição dialogada e a troca de experiências entre as participantes, permitiu reflexões profundas sobre as práticas pedagógicas e as concepções que as sustentam. As professoras reconheceram que é preciso pensar em estratégias pedagógicas que considerem o sentido social e pessoal das atividades escolares.

Percebemos a capacidade das professoras de relacionarem os conceitos discutidos com suas vivências pessoais e práticas docentes o que nos reafirma o potencial da formação continuada na promoção de mudanças na compreensão das professoras sobre o papel do ensino escolar.

Destacamos o esforço das professoras em compreender o significado de necessidade, motivo e sentido social das atividades escolares, conceitos centrais na teoria de Leontiev, e sua relevância na motivação e engajamento dos estudantes. Ficou evidente a tensão entre metodologias tradicionais e novas abordagens de ensino, pois gerou debates e, por vezes, resistências. Percebemos que a incorporação de novas práticas ainda é um desafio. De forma mais expressiva a P7 expressou inquietação em torno das formações que não têm uma fundamentação teórica consistente e orientações concretas para a implementação de mudanças pedagógicas.

Outro ponto que emergiu com força durante as discussões foi a dificuldade das professoras em alinhar suas práticas aos diferentes perfis de estudantes. A diversidade de ritmos de aprendizagem e de experiências de vida dos estudantes foi um tema recorrente, apontou que é necessário dialogar com os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos.

Os desafios estruturais da escola atual, como a pressão curricular e a burocracia, também foram mencionados como fatores que dificultam a implementação de práticas que promovam o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes. A organização da escola em torno de metas rígidas e avaliações padronizadas muitas vezes impede que os professores criem condições para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Mesmo diante das dificuldades indicadas (pressão curricular e burocrática), o sexto encontro cumpriu o objetivo de aprofundar os fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo, especialmente na compreensão dos conceitos de necessidade, motivo e ação como base para a organização do ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico. O grupo avançou na compreensão de que o ensino escolar deve criar motivos internos de aprendizagem e possibilitar ao estudante a passagem do conhecimento empírico ao científico.

Como desdobramento do encontro, cada professora elaborou um esboço de situação de ensino, indicando a necessidade/motivo que pretendia mobilizar; a ação de análise a ser desenvolvida com os estudantes e possíveis indícios de passagem do empírico ao científico a observar em sala. Esses registros serviram como material de retorno e análise no sétimo encontro, favorecendo a continuidade do processo formativo e a verificação da compreensão das professoras sobre a Teoria da Atividade de Estudo.

9.3.7 Sétimo Encontro Formativo: A Teoria da Atividade de Estudo: Uma Reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos Estudantes do Ensino Fundamental

O encontro formativo teve como objetivo discutir como se dá a apropriação dos conhecimentos científicos a partir da Teoria da Atividade de Estudo, com ênfase na ação de análise como fundamento para a formação do pensamento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada contemplará uma exposição oral, acompanhada por slides, para introduzir os principais conceitos teóricos e promover um diálogo reflexivo entre os professores participantes no Quadro 22:

Quadro 22 – Apresentação do 7º encontro da formação continuada

Sétimo Encontro – 03/08/2023
Título: A Teoria da Atividade de Estudo: uma reflexão em torno da formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental
Objetivo: Discutir como se dá a apropriação dos conhecimentos científicos enfatizando a ação de análise a partir da Teoria da Atividade de Estudo.
Metodologia:

- Exposição oral do tema por meio de slides; - Encontro dialogado permitindo discussões teóricas e reflexões em torno das práticas docentes vivenciadas pelos professores.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação nas discussões e reflexões sobre a apropriação dos conhecimentos científicos e a ação de análise na Atividade de Estudo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse encontro possibilitou às professoras refletirem sobre a ação de análise como etapa inicial da Atividade de Estudo, identificando suas implicações tanto para a apropriação dos conhecimentos científicos quanto para a organização das práticas pedagógicas.

Em continuidade ao percurso formativo, o grupo retomou a relação necessidade–motivo–ação e a operou na ação de análise, compreendendo, de forma mais concreta, como organizar o ensino para favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico

9.3.7.1 Descrição e Análise do Encontro

Para iniciar o encontro formativo, propomos uma retomada das discussões anteriores, a fim de compreender quais reflexões já realizadas permaneceram e como, no intervalo entre os encontros, os professores puderam (ou não) perceber e aplicar os conceitos debatidos em suas práticas em sala de aula. A P5, P3 e P1 se manifestaram, respectivamente:

> Eu não sei se comentei no encontro passado nós fizemos um planejamento, é que lá eu acredito que a maioria das escolas fazem quinzenal a cada quinze dias né … cada uma faz né … e eu fui fazer, e pra realizar a atividade com as crianças, nossa eu fiquei muito decepcionada, não atingiu o objetivo, ai eu percebi que eles não tinham entendido e depois eu comentei com a outra professora: “depois eu vou refazer essa atividade por que eu achei que muito abstrata para eles” E ai, eu percebi que foi o mesmo trabalho que ela teve de manhã. Ela disse: “mas estava na sequência”. Eu disse: “não importa, talvez seja a forma como a gente elaborou e eles não entenderam”. E aí eu falei: “deixa pra lá não vou insistir”. E hoje lá na … (referiu-*se a um curso de formação em trabalho),* meu Deus do céu, se ainda não aconteceu com ninguém isso ainda deixa quieto..., mas sabe o código lá da educação infantil? hoje nós tivemos capacitação, ela pediu para levar a grade curricular. Eu nunca fiquei atenta ao significado dos códigos, por exemplo, o EI significa educação infantil e o P que é de p5 ou de p4, mas e o restante?! Então quando elas começaram a corpo, gesto e movimento … eu fiquei abismada…olha fazendo um trabalho sem saber o significado do código … deixo eu lembrar

> pra falar … era P5E, se fosse C era corpo, se fosse G era gesto, se fosse M movimento, EF escuta e fala, nossa me incomodou profundamente…fazendo o planejamento e não sabendo disso. (P5).

> Eu queria compartilhar sobre a aula passada, que você falou, nos conversamos um um pouquinho sobre atividade né que envolvia a criança que fazia a criança fazer. Assim eu lembro que você desafiou a gente a fazer dois planejamentos né: um que fizesse essa atividade envolvendo as crianças e outra bem livro, livro, livro. E eu fiz né. Então assim ultimamente quando eu vou fazer o planejamento eu sempre lembro dessas nossas aulas, fazer atividade que faça a criança a participar estar envolvida na atividade. Aí uma das atividades que eu fiz foi quando nós retornamos do recesso e eu fiz a roda de conversa e depois para fazer a lista de palavras eu peguei da própria fala deles né, por exemplo: fui passear no assim no shopping; eu fui para casa da minha avó; e eu brinquei de algumas brincadeiras; de patinete … eu peguei algumas palavras da fala deles durante a roda para a gente montar uma lista de palavras. E eles ficaram bem empolgados, falavam assim: “fui eu que falei”, também fui eu que falei”. E assim ficaram bem empolgados, deram quinze palavras, um primeiro ano e eles queriam mais. E quando foi hoje eu fiz só livro, eu peguei atividade, após atividade, bem maçante, só página de livro de história e geografia. Pensa em uma sala que ficou dispersa, desinteressada, desmotivada e agitada. E eu falei: “meu Deus é horrível”. Porque sempre eu uso livro assim, faço uma atividade ou outra relacionada com o conteúdo que eu tô dando, mas hoje eu falei: “vou fazer de propósito”. Nossa foi horrível, e realmente com é diferente quando você leva o aluno a se envolver, nossa foi horrível, mas foi bom assim porque eu agora já tenho essa reflexão assim de como eu vou trabalhar no meu planejamento de pensar em algo que eles participem, mas agora quando eu vou planejar já fica essa reflexão. (P3).

> Eu também fiz a tarefa. Quando a gente voltou lá na minha turma de p5 então eu conversei com eles na roda qual atividade, qual brincadeira, qual momento eles mais gostavam na nossa aula e que eles iam falar o que eles gostariam de fazer ou alguma brincadeira que a gente não tinha feito ainda ou uma atividade. Então surgiram assim várias ideias. Teve gente que colocou aquilo que mais gosta. Então as meninas, por exemplo, de passar anel, os meninos de pega pega gelo. Teve escolinha, teve atividade com pintura, de tinta, mexer com tinta. Então na semana seguinte eu contemplai cada dia da semana aquilo que a gente tinha conversado na roda de conversa, quando nós não somos do recesso e tipo assim eles ficaram supercontentes né porque a professora colocou aquilo que eles falaram. (P1).

A fala da P5 abordaram dois aspectos centrais sobre a organização escolar, a percepção sobre a inadequação de uma atividade planejada e a descoberta da importância de compreender os códigos curriculares, a fim de não comprometer o planejamento e a intencionalidade da prática docente e a frustração frente a uma atividade planejada, que não atingiu o objetivo esperado. A P5 mencionou ter comparado sua experiência com a de outra professora e concluiu que o conteúdo estava abstrato para os alunos. Percebemos que a professora, a fim de reorganizar sua prática, fez uma reflexão a partir do que foi discutido nos encontros anteriores, entendendo que o ensino deve se organizar em torno de motivos de aprendizagem,

na criação de situações que mobilizem os estudantes a analisar, refletir e construir conceitos de forma consciente.

Outro aspecto foi a descoberta do significado dos códigos curriculares, esse fato nos mostra o quanto muitas vezes o trabalho docente tem sido uma prática mecânica. Quando a professora mencionou que descobriu o significado das nomenclaturas dos códigos, podemos dizer que houve uma desnaturalização da prática, ou seja, a professora percebe que estava seguindo diretrizes sem compreendê-las completamente. Fato que remente a um problema recorrente na formação docente que é a lacuna entre o que é prescrito e o que é efetivamente compreendido e internalizado pelos professores, que, muitas vezes, são colocados na posição de executores de planejamentos sem que tenham a oportunidade de se apropriar das bases teóricas que os sustentam. Entendemos que a experiência relatada pela P5 é um marco em seu processo de desenvolvimento profissional, ilustra um momento importante de tomada de consciência sobre sua prática, compreendeu o quanto é importante planejar suas aulas indo além da mera execução de atividades e da reprodução de currículos sem compreensão crítica e que para o ensino levar ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, é necessário que o professor domine os conceitos, compreendendo o porquê e como estruturar o ensino de maneira significativa.

O relato da P3 mostrou-nos, claramente, a diferença entre duas situações vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem: uma em que a situação de aprendizagem proposta permitiu a participação dos estudantes e outra em que a situação foi baseada em propostas de realizar exercícios do livro didático. Na primeira situação, a professora criou um motivo para a atividade, os estudantes sentiram a necessidade de aprendizagem, pois o conteúdo trabalhado estava diretamente relacionado às suas experiências. Na segunda situação, a professora optou por uma abordagem mecânica e descontextualizada, sem conexão direta com as vivências dos estudantes, o que fez com que situação de aprendizagem se tornasse maçante, desestimulando a participação e gerando dispersão. A P3 enfatiza que foram experiências que permitiram-na perceber a **i**mportância de estruturar o ensino a partir de um movimento essencial para a formação do pensamento teórico: a conexão entre o sentido pessoal e o sentido social da aprendizagem, como discutido no encontro anterior. Vemos aqui, mais uma vez a importância da Formação Continuada**,** pois

demonstra como a teoria, quando experimentada na prática, pode gerar transformações na forma como o professor organiza o ensino.

A fala da P1 reflete o quão tem percebido, à medida que nossos encontros acontecem, a importância de um movimento pedagógico que envolva os estudantes. A professora relatou que ao propor aos seus estudantes que compartilhassem as atividades e brincadeiras que mais gostavam, seu objetivo era criar necessidade dos estudantes para que eles se transformassem em motivo de aprendizagem e tivessem um ato consciente e direcionado ao aprendizado. Conforme discutido no encontro anterior, é um processo essencial para a formação do pensamento teórico, pois os estudantes passam a compreender a escola como um espaço significativo, onde suas experiências e interesses são valorizados. No momento, a P3 decide contemplar, na organização semanal, as atividades sugeridas pelos estudantes, mencionou ter gerado uma reação positiva nos estudantes, “ficaram supercontentes ao perceberem que que foi incorporado suas sugestões ao planejamento”. É um movimento que demonstra uma mudança na intencionalidade do planejamento pedagógico, deixa de ser uma estrutura rígida e fechada e se torna um processo dialógico. Essa abordagem é coerente com a proposta de Davídov (1988), discutida no encontro anterior, a qual enfatiza a importância de a organização escolar ser estruturada a partir de situações que mobilizem o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Contudo, agora é precisa aprofundar nas concepções da Teoria da Atividade de Estudo para que as atividades não fiquem restritas à dimensão do prazer e do pertencimento, mas também possibilitem a formação de conceitos mais abstratos e generalizáveis, como a P5 a seguir demonstra estar compreendendo:

> Ontem estávamos começando a atividade e uma das crianças falou: “Não tenho mais lápis, amarelo, vermelho, azul…”. Eu falei: “Nossa, vocês ganharam a caixa lotada no começo do ano, já perderam?”. Aí um virou e falou assim: “Então professora você deu todas essas coisas para a gente e o fulano tá perdendo tudo”. Aí eu falei: “eu dei (assim porque no entendimento deles foram nós professores que compramos) aí eu falei, não esse material foi comprado pela prefeitura para ser entregue para vocês. Tem uma professora na sala fazendo estágio comigo e aí ela falou: “de certa forma a gente também pagou”. Aí eu lembrei e falei: “verdade”. Procurei de uma forma simples dizer para eles que realmente não só nós professores, mas os pais deles também pagaram esse material. Não como faziam de ir à livraria e comprar, mas do dinheiro dos impostos que pagamos. Aí ele ficou pensando. Aproveitei e falei: “toda vez que nós vamos ao mercado, seu pai, sua mãe comprar alguma coisa … e ele acredita que a sala inteira ficou pensando. Eu acho que claro, ficou uma dúvida, o que é isso, o que esse imposto … A gente procurou falar que é um valor que fica, que vai para o governo que daí ele vai distribuir para comprar as coisas, a gente não vai entrar nas questões do que o governo deveria fazer e não faz né, mas tudo bem … (P5).

Após essas reflexões iniciais em que os professores demonstraram que os encontros formativos estão ultrapassando a esfera teórica e conectando às práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar, iniciamos as discussões em torno do tema proposto para o encontro desse dia. Iniciamos discutindo sobre o papel da escola a partir das concepções de Davidov (1988), lemos e refletimos o seguinte fragmento:

> [...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-los a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Mas isso significa que a escola deve ensinar os estudantes a pensar, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento. (Davidov, 1988, p. 3, tradução nossa, grifos do autor).

Enfatizamos sobre o papel da escola no ato de impulsionar o desenvolvimento dos estudantes, remetemos que para isso é necessário considerar a periodização do desenvolvimento discutido nos encontros anteriores. Aproveitamos as situações de aprendizagem trazida pela P3 anteriormente e retomamos na aula em que a professora proporcionou aos estudantes informações somente pelo livro didático, seguindo página por página, em que o professor ia conduzindo o ritmo de aprendizagem, foi uma situação de aprendizagem que os estudantes podem ter aprendido o conteúdo, mas, muito provavelmente, não houve desenvolvimento do pensamento pelos estudantes. Há desenvolvimento quando o estudante se torna capaz de manifestar, dialogar, pensar, agir com o conteúdo estudado.

Tratamos em torno de compreender que somos seres com funções psíquicas elementares capazes de se transformarem em funções psíquicas superiores. E que é a partir desse entendimento que os professores precisam organizar as suas propostas didáticas-metodológicas, indo além de propostas que exigem dos estudantes somente memória, percepção, por exemplo, pois isso é atuar nas funções elementares. É preciso preocupar-se em desenvolver as funções psíquicas superiores dos estudantes, que são: consciência, pensamento, atenção voluntária, raciocínio lógico e isso só é possível quando o professor proporciona vivências que levem a esse desenvolvimento. Por isso, a importância da intencionalidade pedagógica, o professor precisa ter claro o que ele quer atingir com uma proposta de estudo. Utilizamos como exemplo a tabuada. Quando a preocupação é meramente que o estudante memorize

a tabuada, ele está focado na função psíquica elementar que o estudante já tem, mas quando o professor vai além e tem como objetivo que o estudante conheça a tabuada, saiba agir por meio dela, compreenda-a no seu aspecto cultural, social, o professor está tendo ações para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse momento, a P5 fez uma relação com sua prática:

> Quando você fala da conversa, eu tenho uma turminha que fala muito. Agora me dei conta, quando eu estou lá comentando sobre a atividade e tal, eu espero que todo mundo faça silêncio, mas no P5? Mas isso fez sentido para eles? Mas aí eu penso: “que momento eu vou falando, interagindo junto com eles”? (P5).

A fala da professora demonstrou o quanto o que está sendo discutido fez sentido para ela ao relembrar de sua prática enquanto docente. Ela mesmo questiona se a sua estratégia metodológica tem feito sentido para seus estudantes e teve como resposta que, muito provavelmente, não, pois há ali uma ausência na permissão do diálogo e da construção coletiva do pensamento. Fizemos uma comparação do animal com o homem. O animal age por extinto, pois suas funções psíquicas são elementares, mas o homem não, por meio do sujeito mais experiente, do meio, das vivências se forma as funções psíquicas superiores. Aqui destacamos a importância de uma formação que não traz orientações pedagógicas (receitas de como fazer) prontas, mas que levem os docentes a compreenderem como se dá o processo de desenvolvimento dos estudantes. Nisso, a P5 solicitou novamente a fala e acrescentou:

> Então lá na sala nós temos as regras, os combinados, mas agora eu me dei conta que quem levou os combinados para a sala fui eu. Conversamos sobre isso, eles fizeram um desenho sobre isso. No começo parecia até que fazia sentido para eles, mas depois … ficou lá na parede de enfeite. Assim eu falava: “gente qual é o nosso combinado?” Isso, isso, isso. Eles terminaram de falar e já estava tudo do mesmo jeito. (P5).
>
> Na verdade, não fui nem eu que fiz, eu peguei da colega do lado. (P5).

Com essa fala percebemos o quanto a professora tem refletido a sua prática pedagógica e o impacto da organização das atividades escolares no desenvolvimento dos estudantes. Ela mesma percebe que as regras não surgiram de uma necessidade percebida pelos estudantes, mas foram impostos por ela, e por isso não tiveram impacto no comportamento ou na organização do grupo. A imposição de combinados

descontextualizados não fazem sentido aos estudantes e impedem que se tornem algo significativo para sua vivência no coletivo escolar. As regras só se tornam relevantes quando partem de uma necessidade real e mediadas por um motivo compreendido e compartilhado pelos estudantes.

Levamos a professora a entender que a qualquer momento essa situação pode ser retomada e os combinados da turma serem reescritos pelos próprios estudantes a partir da identificação de uma necessidade de uso. Levantam-se os possíveis problemas que acontecem na turma, juntos pensam em formas de como evitá-las, conversam sobre como serão redigidas, em qual suporte será exposto, em que lugar ficará na sala, etc. Nesse momento, a P4 trouxe um exemplo de uma prática docente que ela aplica e que estimula a participação dos estudantes:

> Eu faço algumas etapas da justiça restaurativa em sala de aula, lá no (citou o nome de uma escola) chamavam de assembleia. Então no início do ano eu inseri com as crianças o objeto da palavra, e falei com eles que só poderia falar quem está com o objeto em respeito a outras essas coisas … nós fazemos isso toda a semana e eles me pedem. “prof. e o círculo do diálogo a gente precisa fazer”. Porque eles necessitam disso, dentro disso eu coloquei para que nós pudéssemos fazer os combinados juntos. “o que a nossa sala de aula precisa? Eu preciso que vocês falam” E daí cada um foi falando o que precisava. Depois eu coloquei o que a minha sala não precisa. E aí eles foram falando. Então a gente construiu junto, mas assim o que precisa e o que não precisa. Do que eles acham necessário para uma sala de aula, fica descalço, porque pode, porque não pode. E assim quando eu trago, que eles pegaram esse método de quem fala, eles estipularam que a professora quando está com o giz na mão ela está com o objeto então eu falo. Eles mesmo, quando eu estou explicando e começa conversinha eles falam: “oh a professora está com o objeto na mão, ela está explicando”. A gente criou um combinado quando eu explico, eles não falam porque senão eles não conseguem entender. Quando eu terminei, soltei o giz e perguntei quem entendeu, quem não entendeu. E eles tem essa confiança de poder perguntar, mas isso foi construído porque quando eles chegaram na sala, eles vinham com uma visão que eles não poderiam falar, muitos deles ... eu não me remeti a quem foi a professora antiga, como era, como foi porque a sala agora é minha. Então nós íamos construir combinados ali para construir o nosso meio, não quero saber quem foi antes ou depois. E quando você fala, você dá o exemplo do gato, tudo isso vem porque a criança vai do seu exemplo. Eles são falantes, são, mas quando eu falo que eu vou falar eles respeitam, é diferente de eu exigir o silêncio. (P4).

Percebemos que a professora trouxe um exemplo de escuta ativa, diálogo e criação de um ambiente participativo na sala de aula, mas, ao analisá-la sob a perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria da Atividade de Estudo de Davídov, identificamos que é uma prática focada em aspectos comportamentais e organizacionais que permanece no nível das necessidades sociais imediatas**,** sem avançar para a criação de uma necessidade de aprendizado teórico ou de uma

motivação que leve os estudantes ao desenvolvimento do pensamento teórico. A P4 mencionou sobre o engajamento dizendo que os estudantes se sentem envolvidos e valorizados no processo de construção das regras da sala, que os estudantes começaram a respeitar o momento em que ela explica. No entanto, entendemos que essa mudança comportamental, não está conectada a um motivo de aprender. Partimos da perspectiva de engajamento escolar relacionado à organização da Atividade de Estudo**,** em que os estudantes compreendam a importância do aprendizado como um processo mediado pelo conhecimento científico, capaz de transformar sua relação com o mundo.

A P5 volta a participar dizendo:

> Eu estou aqui me perguntando, na educação infantil a gente tem essa regra da roda da conversa todos os dias. Eu tenho também com a minha turma o objeto da palavra, não nessa lógica que a (falou o nome) tem, mas assim tem o combinado o cachorrinho, é um cachorrinho. Por exemplo, a gente deu um nome para esse cachorrinho que é Bidu e eles quando estão com o cachorrinho na mão aí eles começam a conversar com o cachorrinho, alguns conversam com o cachorrinho. Falei: “caramba”. Aí nas últimas aulas eu nem adotei o cachorrinho e a quantidade de coisas que a gente tem que passar pra eles nos últimos dias e a roda da conversa toma um bom tempo... E o que eu tô querendo perguntar será que é necessário a roda da conversa todos os dias? (P5).

A professora aponta uma prática da roda de conversa na Educação Infantil e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Ela reconhece a importância da roda de conversa, mas questiona sua frequência e finalidade, destacando uma tensão entre a exigência de "passar conteúdos" e a necessidade de promover momentos de diálogo e interação. De acordo com Leontiev (1978), toda atividade deve ter um motivo claro, que direcione as ações e conecte os sujeitos à finalidade da tarefa. No caso da roda de conversa, a P5 percebe que, em alguns momentos, a prática ocorre mais como uma rotina ou obrigação, sem uma intencionalidade clara que a torne significativa. Quando mencionou o uso do objeto da palavra (o cachorrinho Bidu), ela remete a uma dinâmica em que as crianças interagem de maneira dispersa ou limitada, o que sugere que a roda de conversa, nesse caso, não está mobilizando um motivo que conecte as falas dos estudantes a um objetivo pedagógico.

A partir da perspectiva discutida no encontro para que a roda de conversa seja efetivada precisa ir além da “conversa por conversar”, deve ser mediada de forma a criar uma necessidade de análise, que possibilite o desenvolvimento de funções psíquicas superiores**,** como o pensamento reflexivo e a análise crítica.

Quando a P4 se refere a uma pressão por “passar conteúdos”, especialmente nos “últimos dias” do período letivo, percebemos que ela vive uma tensão na prática docente. Ao questionar sobre a necessidade de realizar a roda de conversa todos os dias, entendemos que é uma prática obrigatória para professora, ainda não está clara seu objetivo e intencionalidade pedagógica. Ainda sobre a roda da conversa, a P5 pergunta: “necessariamente ela precisa acontecer no começo da aula? Eu posso tipo assim em outro momento?”

A pergunta da professora reflete uma inquietação dela e nos abriu espaço para uma reflexão sobre a intencionalidade pedagógica, a necessidade que se quer mobilizar nos estudantes e o papel dessa prática na construção do aprendizado. Conversamos que qualquer atividade pedagógica, até mesmo a roda de conversa, deve ser planejada com uma intencionalidade. O professor precisa ter claro o que ele quer desenvolver nos estudantes ao realizar determinada prática. No caso da roda conversamos e mostramos para a professora que se o objetivo é promover a autorregulação e criar um espaço de organização coletiva (rotinas, combinados ou acolhimento emocional), a ideia de realizar no início da aula é mais aceita, ajudará a preparar os estudantes para as atividades que virão a seguir. Em contrapartida, também por ser proposta de maneira repetitiva e sem uma necessidade real, poderá se tornar mecânica, servindo apenas para a memorização de regras ou o cumprimento de uma rotina. No entanto, se o objetivo é construir conhecimentos científicos ou estimular o pensamento teórico, a roda de conversa deve ser pensada em um modo que esteja integrada ao propósito pedagógico e conectada ao desenvolvimento das atividades escolares, por exemplo, ao final de uma aula de ciências, a roda poderia ser usada para os estudantes discutirem suas hipóteses ou apresentarem suas descobertas, conectando o diálogo ao conteúdo trabalhado. E a P5 acrescentou:

> [...] e você está falando isso aí … na roda da conversa a gente canta algumas músicas também que eles escolhem, que eu escolho. E eu percebo que eu tô escrevendo a rotina no quadro eu percebo que já está uma coisa mecânica e a mim particularmente tem me incomodado então eu agradeço por esse momento, me faz pensar. Por que a gente quer fazer que seja interessante, não chegar todo dia a mesma coisa. Tudo bem preciso das agendas, é importante, pode ter um comunicado. Eu aprendi quando eu trabalhei no centro de convivência, nos cursos que fiz, que muitos fatos as crianças traziam naquele momento da roda da conversa. E de fato, lá naquela situação que eu vivia, nossas foram situações muitos difíceis que foram, que vieram ali na roda da conversa, que daí já tinha que ir atrás dos órgãos responsáveis. Então por isso eu considero a roda da conversa importante, mesmo quando eu penso que é necessário todo dia … e essa semana aconteceu um fato: umas das minhas alunas ela falou: “eu estou muito chateada porque o meu

> pai deu um tapa no meu irmãozinho e eu ele só deu um tapa porque meu irmão empurrou o gatinho de cima da cadeira". Assim, dava para perceber na fala, com os olhos cheios de lágrimas … assim foi um desabafo. Mas é isso, eu estava querendo saber para melhorar essa prática. (P5).

Conseguimos perceber que a professora compreende o potencial da roda de conversa para criar um espaço de diálogo, acolhimento emocional e mediação, mas tem se preocupado com o fato de a roda de conversa estar se tornando uma prática mecânica, reduzida a um momento rotineiro. O exemplo da aluna que desabafou sobre o conflito familiar ilustra como a roda pode servir como um espaço para a construção de e para o fortalecimento dos vínculos entre as crianças e o ambiente escolar, mas para que transcenda o acolhimento emocional e se conecte ao desenvolvimento do pensamento teórico, é necessário que o professor utilize as questões trazidas pelos estudantes como ponto de partida para problematizações e reflexões mais amplas. Nessa fala a professora também deixa claro o quanto os momentos de formação e reflexão sobre a prática docente tem feito ela pensar e repensar suas práticas, a professora demonstrando abertura para transformar sua abordagem pedagógica, conectando-a aos princípios estudados.

Entendendo sobre as funções psíquicas superiores, passamos a compreender que a base para o desenvolvimento intelectual das crianças está nos conhecimentos assimilados, que não é só maturação que define o que a criança aprende, é necessário a pessoa mais experiente conhecendo como se dá o desenvolvimento do pensamento teórico. Para tanto, passamos a refletir sobre o que é pensar para consequentemente entendermos o desenvolvimento do pensamento teórico cientifico dos estudantes do qual a escola é responsável por desenvolver. Consideramos que o ato de pensar transita no espaço e no tempo buscando descobrir as condições e origens dos fenômenos e para tanto se fundamenta em componentes mentais e capacidades internas disponíveis ao sujeito.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, essas capacidades internas se constituem no processo de desenvolvimento histórico e social, mediadas pelas interações do indivíduo com o meio e pelos instrumentos culturais que o auxiliam a organizar suas funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória voluntária e a atenção dirigida (Vygotsky, 1991a). Leontiev (1978), acrescenta que essas capacidades mentais são mobilizadas em função das atividades realizadas pelo sujeito, que por sua vez são determinadas pelos motivos que as sustentam. Logo, o surgimento do pensamento teórico depende de condições

específicas de aprendizado que permitam ao sujeito transitar de uma relação prática e imediata com os objetos para uma relação mediada e abstrata, onde ele passa a compreender os princípios gerais e as leis que estruturam os fenômenos, como também é formado por meio de uma organização intencional do ensino, em que o estudante é levado a se engajar em atividades que mobilizem suas funções mentais superiores de forma consciente e direcionada.

Discutimos em torno de que a escola desempenha um papel fundamental ao criar contextos que favoreçam a transição do pensamento empírico para o pensamento científico e para isso é necessário ter claro que a apropriação de novos conhecimentos está intimamente ligada à necessidade de adquirir meios para solucionar e resolver problemas que surgem na realidade e em grande parte por meio do processo dialógico, ou seja, na comunicação com outros indivíduos. Ressaltamos que é por isso que não defendemos uma sala de aula enfileirada como uma estratégia de organização escolar que propulsiona o desenvolvimento. Provocamos os professores a refletirem se será que aulas que exigem dos estudantes ações mecanizadas, perguntas e respostas, copie o modelo grife no texto, retire do texto, entre outras práticas oportunizam o estudante a desenvolver uma capacidade de pensamento teórico? A professora 4 contribuiu trazendo uma reflexão em torno do método da cartilha caminho suave:

> Essa semana a gente falou sobre isso né e foi dentro dessa crítica do tradicional. Falei: “não vamos descartar eu caminho suave” porque até hoje ela (a professora acha que foi o melhor método) falei: “você acha que com o método fônico, quando o aluno faz V+A, ela consegue trazer pra ela, assimilar com outras palavras, diferentes?” Quando a gente faz traçar com o corpinho a letra, a gente está fazendo caminho suave, mas com atividade diferente, oportunizando a criança a vivenciar a fazer. Quando você acha que encher o quadro, porque ela está numa sala mais avançada, a criança está entendendo tudo aquilo, é diferente quando você pede para que um leia, outro leia, discute, deixa trazer para a vivência deles e assim eles aprendem. Durante uma avalição é isso que é cobrado, o IDEB que tanto vocês se preocupam, o enunciado que o aluno não conseguiu responder, é porque não foi trabalhado das mais diferentes formas, você pode trazer lá pode, mas aquele caminho suave não vai. (P4).

A P4 trouxe uma reflexão em torno da relevância no contexto atual do uso da cartilha “Caminho Suave” para ao desenvolvimento do pensamento teórico. A P4 pondera aspectos que, no seu entendimento, não devem ser descartados completamente, mas precisa ser ressignificado. Faz um destaque “trabalhar o traçado de letras com o corpo” que ela entende que pode ser um modo de resgatar elementos

do método tradicional de forma mais significativa. Percebemos que ao mesmo tempo que defende aspectos do método, reconhece suas limitações quando confrontado com o que estávamos discutindo. Quando a professora aponta as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em avaliações, como o IDEB, serem decorrentes de práticas que não consideram os conteúdos “de diferentes formas” e dialogam com às vivências dos estudantes, entendemos o movimento que os encontros formativos têm realizado na prática docente da professora. Ela tem percebido a necessidade de superar a contribuição histórica de métodos tradicionais para atender às demandas do ensino contemporâneo, especialmente no que diz respeito à formação do pensamento teórico.

Enfatizamos que a organização do ensino deve considerar que os conteúdos escolares sejam transformados em ações do sujeito de modo que favoreça a apropriação das capacidades do pensamento teórico e isso só é possível quando o ensino ultrapassar a mera transmissão de informações e criar situações didáticas que permitam aos estudantes compreenderem os princípios e as relações subjacentes aos fenômenos estudados.

O diálogo é um ponto de partida, permite que o sujeito amplie sua compreensão, desenvolva uma relação mais profunda com o conhecimento, também funciona como um meio de avaliação, possibilitando a correção das próprias ações e a construção de um aprendizado mais significativo e consciente. E o diálogo está presente na escola? Com o objetivo de levar os professores a entenderem a primeira ação da Atividade Estudo, a análise. Solicitamos que pensassem nas aulas atuais, mais especificamente quando se inicia um novo conteúdo, que práticas são rotineiras? Alguns exemplos foram trazidos pelas professoras:

> [...] eu pergunto para eles se eles já ouviram falar de tal assunto. Eu sempre questiono a criança o que é por exemplo sistema solar, fale do sistema solar, o que é o sol. Então sempre questionando o que eles sabem para depois trazer a explicação. (P2).

> [...] essa semana eu ensinei a composição do número 120, como ele está composto. Coloco lá 120, aí volto nas casinhas e vou falando das casinhas e eu sempre procuro um jogo ou algo que fazem eles vivenciarem. (P4).

> Essa semana nós tivemos uma atividade para trabalhar com os rótulos, e foi bem legal porque eles trouxeram os rótulos, eles trouxeram os potinhos e cada um foi falando do que que era aquele rótulo. Teve um que falou assim: “ah esse daqui é do leite que a minha irmãzinha toma e meu pai compra.

> Então assim foi bem rico porque para eles aquilo que foi significativo eles trouxeram. E aí nós passávamos, cada um sentiu o cheiro, tocava e aí depois nós fizemos a colagem lá no painel né. Então eu tô falando isso porque eu fiquei pensando quando você fala do ensino tradicional, eu, particularmente, eu tinha muito medo, eu sabia, eu gostava de história e geografia porque eram respostas prontas que tinha que dar, português … enfim tudo era resposta pronta. Quando chegava a parte de matemática aquele X eu não sabia de onde saia, nada daquilo tinha sentido para mim. Hoje eu vejo a diferença e eu me cobro na hora de fazer atividade para as crianças. Eu falo: "nossa eu preciso fazer isso ter sentido". Porque o que não teve sentido para mim, tanto que eu sempre tive muito medo de matemática porque eu nunca entendi era muito difícil. Eu não sei se eu já contei aqui que uma vez só na vida eu queria tirei dez em matemática na recuperação por conta do estímulo que a professora me deu. Nossa, eu nunca esqueci desse dez, mas foi o único. (P5).

> Hoje trabalhei com metro e já tinha explicado anteriormente em outras aulas, mas a gente sempre retoma e hoje eles pegaram régua e quiseram medir o comprimento da sala de aula para saber quanto dava em metro e quanto dava em centímetros. Então foi muito engraçado: primeiro eles mediram da janela até a porta, depois do quadro até o fundo e ele se juntaram em grupinho para fazer isso e eu segurando as réguas grandes né de 50 cm e iam marcando no chão cada vez que davam depois quiseram medir o quadro. Então foi bom. (P2).

> Eu faço assim capto né os conhecimentos prévios das crianças, o que que elas têm, o que elas já conhecem e é interessante porque ela já … tipo assim tem criança que já responde praticamente tudo o que você pergunta. Até interessante um P5 já conhece tudo já tem uma bagagem né. É muito legal e aí você pode ir além daquilo que você até prepara né. Igual vocês falaram assim um sistema solar para passar para uma criança de P5 é uma matéria de quinto ano né e sistema solar é conteúdo de P5 também a gente trabalha com eles também né. É bem legal. (P1).

> Eu na maioria das vezes começo assim, ou fazendo perguntas, ou escrevo no quadro a pergunta, por exemplo: essa semana eu estava trabalhando fases da vida, então eu escrevo lá no quadro "fases da vida", pedi para alguém ler, porque eu já tenho criança que já faz leitura e aí eu fui jogando para eles algumas perguntas: o que era …Conforme eles vão respondendo eu vou contextualizando e explicando o conteúdo, mas a tarde eu sou professora auxiliar, então eu entro em todas as salas. Eu já vi professora iniciar o conteúdo direto com atividade, já falando atividade, direto no quadro copiando. (P3).

A seguir faremos uma análise de cada prática relatada acima dialogando se aproxima ou não com a ação da análise, primeira etapa para a apropriação dos conhecimentos científicos, conforme Teoria da Atividade de Estudo (Davídov, 2021) e que ainda nesse encontro tinha como objetivo ser apresentado aos professores. Destacamos que todas as práticas relatadas, enfatizaram a ação do diálogo, fato que nos traz dúvida se é realmente uma prática utilizada pela professora ou se foi pelo fato de termos dito sobre a importância do diálogo na construção do pensamento teórico.

A primeira prática apresentada pela P2 mostra que ela dá início a um conteúdo por meio de um diálogo, questionando os estudantes sobre o que sabem acerca do tema a ser trabalhado e na sequência introduz o conteúdo. Embora a prática da P2 demonstre uma preocupação em iniciar a aula com um diálogo, ela precisa ser reorganizada. Entendemos que o diálogo nesse momento é breve e rapidamente cede lugar à explicação direta do conteúdo. Mesmo a professora deixando claro que incentiva os estudantes a falarem sobre o tema, em sua fala não vemos a pergunta inicial sendo utilizada como ponto de partida para problematizar o conteúdo e provocar reflexões ou análises mais profundas. Também, consideramos a possiblidade das respostas dadas pelos estudantes serem fragmentadas e representarem apenas uma parte da turma, enquanto muitos podem permanecer passivos durante esse momento. Só o diálogo inicial, como dito pela professora, corre o risco de se tornar apenas um protocolo. Quando falamos da importância do diálogo na construção do pensamento teórico, estamos dizendo de uma oportunidade para criar os motivos e as necessidades dos estudantes. No entanto, precisa ser organizado de forma que provoque desconstrução do fenômeno, que desafie os estudantes a refletirem sobre os princípios que o sustentam. Para tanto, isso exige que o professor não só questione os estudantes "o que sabem", mas criem situações em que eles precisem investigar, comparar e buscar respostas que extrapolem o conhecimento imediato.

A segunda prática, relatada pela P4, diz respeito ao ensinar a composição do número 120 e está centrada na apresentação de um modelo no quadro, explicações sobre as “casinhas” e depois um jogo para ilustrar o conteúdo. Embora a professora tenha incluído um jogo, sua prática permanece tradicional, o modelo é seu ponto de partida. Os estudantes não têm a oportunidade de investigar ou propor hipóteses sobre a composição numérica.

A terceira professora, P5 traz um elemento importante para a construção do aprendizado, o engajamento inicial dos estudantes por meio de experiências concretas (no caso dos rótulos) vivenciadas e apresentadas ao grupo. Partindo da perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo (Davídov, 1979), é um ponto de partida significativo para a aprendizagem, pois mobiliza o sentido pessoal dos estudantes, mas que ainda precisa avançar para a sistematização do conhecimento e para o desenvolvimento do pensamento teórico. Seria necessário avançar além da exploração sensorial e da identificação contextual dos rótulos, ser mediado com intencionalidade para que os estudantes analisassem também as informações

nutricionais, medidas, categorias ou padrões o que levaria os estudantes abstraírem e generalizarem conceitos, transformando o aprendizado em um processo de sistematização e construção do conhecimento científico, saindo do nível do pensamento empírico.

A P5 também trouxe em sua fala uma reflexão a partir de sua vivência pessoal enquanto estudante com o ensino tradicional, expondo os impactos negativos de práticas pedagógicas mecanizadas, centradas na reprodução de respostas prontas e desprovidas de significado que resultou em medo e desinteresse em uma determinada área do conhecimento. A professora mencionou entender agora a importância de criar atividades que mobilizem o sentido pessoal dos estudantes para que haja o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e promova a apropriação de conceitos científicos. É uma fala que aponta para uma transformação pedagógica com os princípios da Teoria da Atividade de Estudo.

Na sequência, a P2 retoma a fala trazendo um outro exemplo no qual propôs que os estudantes medissem diferentes partes da sala de aula, ela apresenta como um ponto positivo ao engajar os estudantes em uma experiência concreta e colaborativa, relacionando o conceito de medidas à sua realidade imediata. No entanto, sob a perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo (Davídov,1979), essa prática, também não promove plenamente o desenvolvimento do pensamento teórico, pois permanece no nível do pensamento empírico. Para alcançar o pensamento teórico, a professora poderia, por exemplo questionar os estudantes "Por que os números encontrados em metros e centímetros são diferentes, e como podemos relacioná-los?”, levando à reflexão sobre o comprimento total da sala, poderia a partir da soma dos segmentos medidos levar os estudantes a abstraírem e generalizarem os conceitos envolvidos. Não descartamos a hipótese de que talvez a professora tenha feito isso na sequência e não nos tenha relatado por entender que já passaria a ser uma segunda ação.

A P1, mencionou captar os conhecimentos prévios dos estudantes, o que também para nós é um movimento inicial importante, mas limitado, dentro do processo de ensino, especialmente sob a perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo (Davídov,1979). Só investigar o que os estudantes já conhecem sobre determinado tema, como o sistema solar, vai permitir que o professor identifique a bagagem de conhecimentos empíricos das crianças, mas se resume apenas em uma coleta de respostas dos estudantes, sem criar situações que os desafiem a analisar, refletir ou

reconstruir os conceitos apresentados, ela não avança para a promoção do pensamento teórico. A P1 mencionou elogiar as respostas prontas ou completas de algumas crianças, uma ação que pode reduzir o papel do ensino à validação do que já foi dito, deixando de aprofundar as relações conceituais que poderiam ser exploradas. Nesse contexto, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, seria necessário que a investigação inicial servisse como ponto de partida para a criação de situações que desestabilizem o conhecimento empírico e promovesse a abstração e a generalização.

A P3 traz dois contextos. Um que faz parte da prática realizada por ela e outro que observa enquanto professora auxiliar. A prática dela é iniciar a aula com perguntas, no caso ela remeteu a uma aula recente “fases da vida” em que convidou os estudantes a participarem. É uma tentativa de lançar perguntas e explicar conforme os estudantes respondem, de valorizar o conhecimento prévio dos estudantes. Para a Teoria da Atividade de Estudo (Davídov,1979), também é uma abordagem limitada para promover o pensamento teórico, pois se mantém em um nível explicativo, onde as respostas dos estudantes são coletadas, mas não aprofundadas para gerar uma análise mais estruturada. Para superar essa limitação, seria necessário transformar por meio do diálogo reflexões sobre as relações entre as fases da vida, identificando características que generalizassem possíveis conceitos. No segundo contexto, em que a professora descreve práticas observadas de outros professores os conteúdos são iniciados diretamente por meio de atividades ou cópias no quadro, sem qualquer introdução ou mediação inicial. Trata de uma abordagem ainda mais restrita, pois ignora completamente o papel da mediação pedagógica na mobilização do interesse dos estudantes e na criação de motivos para o aprendizado. Remete a uma falta de intencionalidade pedagógica, uma desconsideração em relacionar o conteúdo as necessidades ou experiências dos estudantes.

As falas de um modo geral apresentaram um padrão que, à primeira vista, sugere a preocupação em iniciar as aulas por meio de práticas dialógicas, em busca dos conhecimentos prévios dos estudantes ou estimulando a participação inicial. No entanto, ao observarmos mais atentamente, nos surgiu dúvida se de fato são rotineiras ou se estão sendo relatadas como uma resposta influenciada pelas discussões promovidas nos encontros formativos. A valorização do diálogo, do envolvimento dos estudantes e da conexão com suas vivências são princípios centrais que já foram discutidos nas formações, e as professoras podem estar reproduzindo discursos que

refletem mais o que acreditam ser esperado, do que práticas efetivas no cotidiano escolar. Essa hipótese se reforça pelo fato de que, em todas as falas analisadas, a conversa inicial aparece como uma introdução isolada, sem exemplos concretos da continuidade levando os estudantes a uma próxima ação de estudo. Outro fator que nos reforça é que o único exemplo em que uma professora descreve uma prática observada e não realizada por ela, ela mencionou uma abordagem tradicional, onde o conteúdo é iniciado diretamente com uma atividade de cópia ou escrita no quadro, sem qualquer diálogo ou mediação.

Após essas contribuições, provocamos os professores que uma prática costumeira nas escolas e ver conteúdos serem iniciados a partir de um conceito pronto e acabado no quadro, abrindo o livro didático e lendo os conceitos apresentados, propondo atividades e explicando. Levamos os professores a refletirem se são práticas que criam necessidade de aprender nos estudantes, se a partir delas eles conseguem organizar motivos de aprendizagem. A P1 e P5 nesse momento se manifestaram. A P5 mencionou que: “quando eu leio e ele vai sublinhando, ele tem a possibilidade de fazer uma pergunta, de fazer parte daquilo”.

Já a P1, pensa ao contrário:

> Eu acho não, a problematização, a iniciação do conteúdo tem que ser de uma forma mais lúdica, mais prática para eles já veem no concreto o objetivo da adição, no caso. Lendo texto o aluno não entrar em necessidade, não vai organizar os motivos dele para aprender. (P1).

Enquanto a P5 fez uma defesa de que o ato de abrir o livro didático, ir lendo o conceito e o estudante sublinhando ser uma prática que crie a necessidade de aprendizagem, a P1 acredita que a iniciação do conteúdo tem que ser de forma mais lúdica, lendo o texto não provocará necessidade de aprendizagem nos estudantes. Na sequência, a P5 complementou a sua ideia: “Quando eu falei isso aí, eu falei pensando mais a nível de 1º e 2º ano que não é tanto minha experiência de atuação”. Foi uma fala justificando sua fala anterior, pois provavelmente concordou com a P5. Na sequência, a P4 se posiciona sobre iniciar um conteúdo propondo atividades e explicando-as no quadro:

> Dependendo eu acho que sim, quando você coloca ele para … por exemplo: na conta de mais eu coloco um e falo chegou mais um e agora quanto nós temos agora e pergunto porque tem dois, eles respondem ah professora

> porque chegou mais um. Eu falo ah entrou, chegou, então a gente adicionou, colocou, aí eles vão para o quadro e aí eu vejo muitos fazendo. (P4).

Sem apontar, se as falas delas estão de acordo com as nossas concepções ou não, passamos a apresentar como se dá o processo de apropriação do conhecimento cientifico a partir de Davídov. Comentamos sobre a análise, reflexão e planificação mental. Questionamos os professores sobre um conceito que utilizaram muito em suas falas que foi problematização, mostrando a importância de saber relacionar o conceito com sua prática docente. Ao perguntamos diretamente: O que vem a ser problematização? A P2 respondeu:

> Eu acho que é fazer o aluno pensar, refletir no que ele, pode ser, que já tinha visto, já tinha escutado de outras professoras em outras aulas. Aí você pergunta: “alguém já viu isso daqui, já sabe o que é?” Sempre alguém vai falar: eu já vi, já sei. Então a partir dali a gente começa a fazer a criança pensar mais. É isso, não sei também. (P2).

Refletimos que muito mais que problematizar algo nos estudantes, os professores precisam se preocupar em desenvolver nos estudantes os processos fundamentais no desenvolvimento do pensamento teórico: análise, a reflexão e a planificação mental. Ressaltamos que a análise é o ponto de partida para que o estudante desconstrua o fenômeno em suas partes constituintes, identifique relações essenciais que o sustentam. A reflexão, desempenha o papel de organizar e revisar as informações internalizadas, possibilita que o sujeito examine as relações estabelecidas, construa e reestruture o conhecimento de forma consciente e crítica. Já a planificação mental é a capacidade de antecipar ações e elaborar estratégias cognitivas para resolver problemas ou alcançar objetivos. São processos, interligados que exigem dos estudantes não apenas uma reprodução das informações, mas compreensão, abstração e aplicabilidade dos conceitos em diferentes contextos (Clarindo, 2020).

Enfatizamos a ação da análise, ressaltando que é a primeira ação fundamental da Atividade de Estudo e que consiste no processo de desmembrar um todo em suas partes para que se possa deduzir uma ideia geral. Falamos que nesse momento levar o estudante a relacionar que aquele fragmento que está sendo estudado tem uma relação com algo maior, precisa ser o objetivo principal. Ao apresentar o conteúdo novo ao estudante é preciso entender que ele primeiro precisa desmembrar para na sequência conseguir fazer uma relação universal permitindo compreender o objeto de

estudo em sua totalidade. Não se limita à fragmentação do objeto, mas tem como finalidade estabelecer conexões entre suas partes e o sistema maior a que pertence, promovendo uma compreensão relacional e profunda. Essa ação funciona como a base e a fonte de origem para a construção do pensamento teórico, pois possibilita ao estudante relacionar o particular ao universal e realizar análises mentais que ultrapassam a mera observação empírica, desenvolvendo assim a capacidade de abstração e generalização essencial para o aprendizado significativo (Clarindo, 2020).

E para isso ao invés do professor escrever o conceito no quadro, propor uma sequência de atividades, exigir que os estudantes as realizem, orientamos que leve o estudante a analisar a relação dele com o conceito, oportunize o estudante analisar os elementos particulares, a encontrar por meio de atividades coletivas aproximações e distanciamentos que caracterizam o conceito estudado. Na tentativa de relacionar a prática docente com o que está sendo falado a P2 mencionou:

> Eu volto e faço eles pensarem lembra quando vocês aprenderam lá no primeiro aninho tal coisa, depois vocês aprenderam um pouquinho mais sobre esse assunto até chegar onde eu preciso entrar e mostrar para eles o conteúdo. Por exemplo do quarto ano. Então no caso de geografia essa semana que eu trabalhei com paisagens oblíqua, se eu não me engano agora não lembro exatamente, mas era isso e aí eu voltei fui mostrando para eles o que que eles aprenderam e aí eles foram vendo “Ah legal”. Quando apareceu uma atividade perguntando qual era a paisagem, a figura obliqua, a outra ele já sabia dizer qual que era. Ele já tinha entendido, mas antes disso eu tive que voltar e fazer ele refletir e pensar e o que ele já tinha estudado antes. (P2).

Pontuamos que essa ação ainda não aproxima do processo de análise que estamos discutindo, pois por mais que tenha voltado para revisitar conteúdos já trabalhados com os estudantes, a atividade permaneceu centrada na explicação direta e na memorização de associações específicas de como identificar a paisagem oblíqua. Não promoveu a análise no sentido defendido por Davídov, que exige a desconstrução do todo para identificar suas relações internas, articulando elementos particulares ao contexto mais amplo e universal (Clarindo, 2020). O todo nesse exemplo seria as várias paisagens, nos diversos ângulos para se chegar no oblíquo, entender aquela particularidade e conseguir relacioná-la com o todo, criando uma necessidade de saber mais. Nesse exemplo, a necessidade surgiria por não saber o que faz daquela imagem estar em outro formato, por exemplo, como se chama esse novo ângulo.

Ressaltamos que dando início a um conteúdo partindo do livro didático o que se terá é uma fragmentação do todo, deixando alguns questionamentos como por exemplo: para que aprender isso, de onde vem isso, onde aplicarei esse conteúdo no meu dia a dia?

Nesse momento, a P4 que já havia apresentado uma prática realizada com ela acima, agora nos trouxe um outro exemplo:

> [...] quando eu apresentei os números eu expus várias numerações na sala, figuras, folhetos de numerações gigantes e pedi ainda pedi para eles falarem em que ocasiões encontramos números. Eles disseram horas, dinheiros … foram falando, falando e aí depois fomos lembrando das casas decimais e pensando, e por último eu mostrei o material dourado, o cubo, e pedi para irem pondo as barrinhas, mas explicando cada barrinha é uma dezena para que eles pudessem ter o concreto. Mas enfim quando eles olham os números e veem eles dizem: “Nossa professora os números não acabam!” “Não, são infinitos”. E aí a gente vai propondo a eles para fazer, aí eles vão contando as casas e vão falando unidade, dezena, centena. (P4).

A P4 nos quis mostrar que diferente do que disse acima, busca também contextualizar o ensino a situações do cotidiano, como o uso de números em horários ou dinheiro, além de introduzir materiais concretos, como o material dourado, para ilustrar casas decimais. Mas, por mais que os estudantes participem e demonstrem engajamento, a prática não os conduz a uma análise que permita abstrair os princípios universais do sistema numérico, como a lógica da base decimal ou a ideia de infinitude mencionada pelos próprios estudantes.

Encaminhando-se para o final desse encontro, apresentamos como se daria uma prática com processo de análise a partir da concepção da Teoria da Atividade de Estudo, utilizamos o conceito de propaganda. Orientamos que os professores tentassem transpor essa concepção de análise estudada em sua prática docente e trouxesse relatos para o próximo encontro. E antes de encerrar a P5 mencionou: “Você vai disponibilizar um texto para a gente? Achei bem interessante”.

Como instrumento de avaliação formativa, propusemos que, ao final do encontro, cada professora registrasse brevemente como as discussões teóricas poderiam se refletir em suas práticas de ensino, descrevendo uma situação de aprendizagem em que fosse possível articular meio, vivência e cultura dos estudantes à ação de análise. Essa proposta visava identificar como as docentes compreendiam o papel da análise na transição do conhecimento empírico para o científico, e como planejavam criar motivos de aprendizagem conectados à realidade cultural e social de

suas turmas. Esses registros serviram como material de observação para o encontro seguinte.

Foi um encontro que proporcionou um rico espaço de reflexão sobre a introdução de conteúdos e à promoção do pensamento teórico nos estudantes. Durante as discussões, ficou evidente que, em muitas práticas relatadas, o ato de "conversar" com os estudantes antes de propor um novo conteúdo era entendido como suficiente para desenvolver o pensamento teórico, foi necessário desconstruir essa ideia e mostrar que esse diálogo inicial muitas vezes relacionava a análise, abstração e generalização, ficava em um nível do pensamento empírico e à reprodução de ideias já conhecidas. As reflexões desenvolvidas durante o encontro contribuíram significativamente para que as professoras compreendessem a formação do pensamento teórico como um processo que exige intencionalidade pedagógica e organização das ações de estudo**.** Ao reconhecerem que o simples diálogo inicial ou a execução de atividades concretas não garantem o desenvolvimento do pensamento, as docentes passaram a perceber a importância de planejar situações didáticas que mobilizem a análise, a reflexão e a generalização**,** articulando as vivências cotidianas dos estudantes ao conhecimento científico.

No decorrer do encontro, também percebemos uma dificuldade dos professores participantes compreenderem a ação da análise como primeiro passo da Atividade de Estudo. Facilmente relacionava a investigação de conhecimentos prévios ou a utilização de materiais concretos, mas carentes de intencionalidade que levassem os estudantes a analisarem os elementos particulares de um conceito e relacioná-los a totalidade. Isso nos fez entender que, embora os professores demonstrem disposição para transformar suas práticas, a transposição da teoria para a sala de aula ainda enfrenta desafios significativos, principalmente na organização de atividades que mobilizem os motivos de aprendizagem e promovam a abstração e generalização do conteúdo. Vale ressaltar que o encerramento do encontro trouxe um exemplo concreto do impacto positivo das formações na prática docente. A fala da P5 ao perguntar se seria disponibilizado um texto para estudo, mostra o interesse da professora em aprofundar sua compreensão teórica e o sentido que o encontro formativo tem produzido em seu trabalho. Reforça a relevância do diálogo entre a teoria e a prática, mostrando que o processo de formação continuada, tem potencial para transformar a visão dos professores sobre o ensino-aprendizagem.

Diante da disposição do grupo em aprofundar seus conhecimentos, o oitavo encontro retomou a ação de análise, aprofundando seu papel na organização do ensino e na formação do pensamento teórico. Essa continuidade evidencia que a formação, fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo, vem promovendo um movimento crescente de apropriação teórica e transformação das práticas docentes**,** em consonância com os objetivos gerais do percurso formativo, formar professores capazes de compreender e aplicar, em suas ações pedagógicas, os princípios que articulam o ensino ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

9.3.8 Oitavo Encontro Formativo: A Teoria da Atividade de Estudo: Uma Reflexão em torno da Formação do Pensamento Teórico nos Estudantes do Ensino Fundamental – Ação de Análise

Este encontro formativo teve como objetivo compreender a ação de análise como fundamento para a formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental. A metodologia utilizada contemplou uma exposição oral, acompanhada por slides, na intenção de introduzir os principais conceitos teóricos e promover um diálogo reflexivo entre os professores participantes no Quadro 23:

Quadro 23 – Apresentação do 8º encontro da formação continuada

Oitavo Encontro – 17/08/2023
Título: A Teoria da Atividade de Estudo: uma reflexão em torno da formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental- Ação de Análise
Objetivo: Compreender a ação de análise como fundamento para a formação do pensamento teórico nos estudantes do Ensino Fundamental
Metodologia: - Exposição oral do tema por meio de slides; - Encontro dialogado permitindo discussões teóricas e reflexões em torno das práticas docentes vivenciadas pelos professores.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação nas discussões diário de bordo e tarefa entre encontros**:** rascunho de uma situação didática que explicite a ação de análise (objeto, propriedades essenciais, indícios de passagem do empírico ao científico).
Material de Apoio:

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. O Desenvolvimento das Capacidades do Pensamento Teórico na Atividade de Estudo: análise, planificação e reflexão. *In*: CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de Estudo e Capacidades do Pensamento Teórico.** Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 135-184.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Este oitavo encontro retoma a discussão inaugurada no sétimo sobre a ação de análise e prepara a transição para a modelagem**,** ação subsequente da Atividade de Estudo. Com isso, mantém-se a coerência do percurso: da construção de motivos de aprendizagem (encontros 6–7) à operacionalização das ações de estudo (análise, modelagem…).

As discussões realizadas favoreceram a compreensão coletiva sobre a centralidade da ação de análise no processo de formação do pensamento teórico, permitindo que as professoras relacionassem os conceitos estudados às suas práticas pedagógicas. Esses aspectos serão desenvolvidos na descrição e análise do encontro a seguir.

9.3.8.1 Descrição e Análise do Encontro

Para iniciar o encontro formativo, como de costume, perguntamos se conseguiram transpor para a prática docente diária algumas das concepções já discutidas nos encontros anteriores, o que fez (ou não) sentido. Algumas professoras se manifestaram:

> O curso tem me ajudado bastante, todas as questões ali no Pibid, na escola, lá na alfabetização. Algumas coisas a gente observa, outra já dá para colocar em prática estou gostando muito. (P6).

> Então essa semana o planejamento foi meu. Nós somos cinco professores de P5. Então o planejamento foi o meu e nós acompanhamos aquela sequência didática da prefeitura. Tem bastante coisa que a gente já não está utilizando mais, não porque seja ruim, mas porque a gente sente necessidade de inovar. De repente a criança não viu ainda, mas a já viu, poderíamos até fazer diferente, mas procurando sempre seguir esses conteúdos, dentro daquela linha da sequência didática a gente tem feito os planejamentos a partir dali. E agora, falamos de trabalhar com a questão das adivinhas, até por conta do folclore né, que antes eu lembro que nós trabalhávamos bem a questão folclórica com as crianças, mas ultimamente eu acho que isso não está acontecendo. Eu acho não, não tem acontecido. Teve um ano que eu fiquei bastante frustrada. Eu fiquei bem-motivada com as lendas e uma das Lendas que eu gosto muito é do Boitatá e eu queria fazer um brinquedo eles

> ficam rodando queria fazer o Boitatá e tal, planejei, mandei o planejamento para coordenação e não pode. Não pode porque os pais, muitos pais, que já tinha falado questões de folclore que daí não podia fazer e trabalhar daquela forma com as crianças. Então, desde então eu percebo que sabe quando ele fica meio engessado ali, o que falar, o que que eu vou fazer tem essa falta de autonomia mesmo para gente trabalhar isso com as crianças. Eu lembro da minha infância, eu ouvia muitas histórias e depois da tarde o muro sem cabeça, mas a gente brincava com as ideias, depois quando desmistifica aí a ideia fica melhor, porque a ideia do Boitatá é que ele é o protetor das matas. Ele, o Curupira, então trabalhar nesse sentido e daí a gente trabalhar com sucata para trabalhar também preservação do meio ambiente…. Bom … mas aí voltando para o planejamento. Nesse trimestre nós vamos ter a festa da primavera e nós pensamos de usar sucatas e fazer coisas com as crianças para que possam vender lá para a família e com o dinheiro levar a turma uma sorveteria. Assim para sentirem que é um resultado do trabalho deles, aproveitamos o material que tinha, tem material na escola, a gente percebe que eles gostam muito de lantejoula, de tinta. Então assim enquanto pensava isso não tinha como não pensar na aula que nós tivemos aqui, da discussão que fizemos aqui porque quando falamos em sucata, partir da sucata, qual a ideia deles, o que é sucata. Então é isso o planejamento foi pensado nesse sentido e agora a gente vai começar por em prática, vamos ver, é só começar a acontecer para ver o que vai dar. E a ideia de você quando começar um novo conteúdo, fazer a pesquisa, o como apresentar um novo conteúdo para eles. Pelo menos para mim isso já mudou para mim, não é só chegar e por ali para o aluno. (P5).

A primeira fala, da P6, mostra o quanto esse curso tem impactado sua prática pedagógica. Já a fala da P5, ao mesmo tempo que ela diz sobre a estruturação do planejamento coletivo e a importância de manter os conteúdos alinhados à sequência didática da prefeitura, diz também o quanto tem se sentido frustrada de não poder desenvolver determinado conteúdo de modo mais significativo para os alunos. Percebemos a falta de autonomia docente, o quanto o engessamento por normas externas, em detrimento da análise real das necessidades e interesses dos alunos está presente na escola e dificulta a criação de necessidades e motivos de aprendizagem. A professora também disse o quanto sua visão sobre como iniciar um conteúdo mudou. Fato que demonstra que a professora está em um movimento de transformação em sua prática.

Quando foi perguntado ao grupo de professores participantes quem acessou o *classroom*, leu o texto disponibilizado, algumas responderam: “Eu até vi, imprimi o texto, mas não li. Muito corrido, muito corrido mesmo” (P5) e “Eu vi, mas também não li, muito corrido” (P2).

A professoras 5 e 2 justificaram a dificuldade em dedicar tempo à leitura do referencial pela rotina atribulada e pela correria do dia a dia. Um cenário desafiador na formação docente, pois a ausência da leitura do material, embora haja participação

nos encontros formativos, pode tornar o contato com a teoria superficial, limitando o potencial de transformação da prática docente.

Ao final do encontro, propusemos dois registros formativos: um diário de bordo individual, em que cada professora explicitou *como* incorporaria a ação de análise em um conteúdo específico da sua turma; e uma tarefa entre encontros, pedindo a elaboração de um esboço de situação de estudo com três itens: objeto a analisar**;** propriedades/ relações essenciais a serem destacadas**;** e indícios de passagem do empírico ao científico a observar em aula. Esses materiais foram utilizados como devolutiva no encontro seguinte.

A fim de contextualizar o assunto do encontro de hoje, fizemos uma retomada de toda a trajetória das discussões que veem sendo realizadas nos encontros formativos, a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e como se dá o processo de apropriação dos conhecimentos científicos por meio da Teoria da Atividade de Estudo, sobre a ação de Análise, que daremos continuidade nesse encontro.

Exemplificamos um processo de análise, levando os professores a entender como a postura do professor passa ser diferente da que vemos dia a dia. Ao invés do professor estar em atividade, é o estudante que deve estar, o que vai além de propostas que se limitam a um exercício mecânico de observação, mas constitui um movimento intelectual ativo. Descontruímos o movimento de iniciar um novo conteúdo com o professor explicando diretamente o conceito, partindo simplesmente da abertura do livro didático, da leitura e realização das atividades, ou de apenas, como foi dito no encontro passado, de questionar os estudantes o que sabem sobre o assunto e dali iniciar as explicações.

Mostramos aos professores que para desenvolver o pensamento teórico dos estudantes, a Teoria da Atividade de Estudo nos propõe a primeira ação de estudo, a análise, que é uma ação mental que se realiza de forma sensorial e tem como objetivo compreender as particularidades que caracterizam o objeto de conhecimento e relacioná-las em sua totalidade. É um movimento que possibilita a desconstrução do objeto de estudo**,** desenvolve a capacidade de abstração e generalização, pois o estudante identifica as relações internas e passa a compreendê-las em sua essência, indo além das manifestações superficiais. Ao analisar, o estudante percebe regularidades, princípios e leis gerai**s** que fundamentam o conceito ou fenômeno,

reconstrói o conhecimento de forma mais ampla e fundamentada, tornando o aprendizado significativo e promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico.

Como esses princípios da ação de análise que foi iniciado no encontro anterior, propomos as professoras que fizessem a tentativa de, no dia a dia, de sua prática docente, didatizassem esse processo de análise com seus estudantes. Somente uma professora se manifestou quando perguntado quem conseguiu fazer:

> Eu fiz atividade, mas eu não sei se você leu, mas eu não sei se ficou certa porque eu não sei o que aconteceu, mas me deu um branco na cabeça aí eu fiz, mas eu queria não sei a hora que você tiver uma oportunidade, porque eu não consigo mandar o arquivo, lembra que eu falei que toda vez que eu vou anexar um arquivo ele dá um erro. Então aí eu coloco nos comentários. Eu abri aqui, eu vou dar uma lidinha aqui porque eu já esqueci: Eu coloquei assim: Aula sobre as formas geométricas utilizando…. Bom coloquei assim: Levarei para a sala de aula formas geométricas utilizando os blocos lógicos. Deixarei as crianças explorarem esse material. Então eles podem utilizar, aquilo que eles mais fazem, no caso na educação infantil que eu coloquei no P5. Então empilhando, classificando, sequenciando, ordenando, trabalhando a partir das suas características que os blocos lógicos têm. Assim as autoformas e tem vários atributos. Em seguida, seguem uma forma a partir dos atributos definidos por elas, por exemplo pega e uma peça que tenha três pontas aí eles vão pegar e aí eu vou perguntar para alguém se alguém sabe nomear esse objeto. Então, por exemplo, tem um formato, tem crianças, por exemplo do p5 que já todas as formas geométricas. e tem criança que não conhece, então pode acontecer de alguém nomear... Ah é o triângulo... e tem criança que não sabe. Faremos isso com todas as formas geométricas. Após nomear todas as formas geométricas a professora vai convidar as crianças observar a sala de aula e verificar se os objetos que a compõe se assemelha às formas geométricas estudadas, por exemplo, a lousa: Qual é o formato que tem a lousa? Para eles comparando aos objetos que é que eles manipularam. Então a resposta teria que ser um retângulo, o piso, por exemplo, o formato de um quadrado, o ventilador e o formato do círculo. Depois para concluir a gente poderia jogar, ou numa outra aula para fixação do conteúdo, jogar o dominó a partir dos blocos lógicos. E aí a gente trabalha as cores, as formas, texturas e a partir dessas formas também pedir para eles criarem um desenho. (P1).

Nesse relato percebemos que a P1 demonstrou um esforço em planejar uma atividade voltada ao ensino das formas geométricas na Educação Infantil, utilizando blocos lógicos como recurso pedagógico. Foi uma oportunidade de juntos analisarmos a proposta sob a perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo. Essa experiência se mostrou bastante pertinente, considerando a periodização das crianças, pois corresponde ao período em que a brincadeira e o jogo de papéis são atividades-guia, permitindo que o trabalho com materiais concretos favoreça a exploração, a classificação e a nomeação de objetos. Percebemos que a atividade permaneceu no nível da exploração, focando na manipulação concreta e na identificação visual das formas. Nesse sentido, a prática se alinha às possibilidades próprias da Educação

Infantil, valorizando o envolvimento ativo das crianças e seu engajamento no processo.

Contudo, foi necessário enfatizar que essa experiência foi positiva no contexto em que foi realizada, na Educação Infantil, pois é um época em que se trata da formação do pensamento teórico, mas de experiências que contribuem para o desenvolvimento de funções psíquicas. Caso fosse proposta nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a expectativa seria a de um movimento que conduzisse à análise das propriedades e regularidades das formas, favorecendo a formação de conceitos teóricos.

Entre os demais professores participantes, percebemos que o fato de ter um recurso em sua aula, já é entendido como uma possiblidade da ação da análise. Conversamos que , considerando essa proposta em um contexto para estudantes em Atividade de Estudo, para que realmente houvesse uma ação de análise, conforme Davidov (1970) seria necessário reorganizá-la de modo que os estudantes, em vez de apenas identificar e nomear as formas guiadas por comandos externos, investigassem suas propriedades e regularidades, formulando hipóteses e estabelecendo relações entre diferentes representações geométricas. Esse movimento levaria o estudante a não apenas realizar um exercício de reconhecimento, mas promoveria o pensamento teórico**.** Nesse momento, a P5 manifestou uma relação com sua prática docente:

> Fernanda, você está falando aí, eu estou pensando aqui no meu planejamento da semana da Sucata porque eu tentei abrir meu plano aqui mas eu também não tô lembrando direito, mas a ideia seria a primeira ideia é trazer o todo. Nós temos na escola umas três caixas de sucata. Eu, particularmente, tenho que tomar muito cuidado porque tudo pode guardar, principalmente quando é uma coisa diferente. Eu vi, eu lembro que tem bastante coisa diferente, então eu conversei com o grupo que dá para a gente dividir … bom mas a ideia é pôr todo esse material ali no chão e eu ia fazer essa intervenção que a (falou o nome da colega de curso) falou também no sentido de dizer: “olha vocês o que é isso aqui? E sucata ... Eu ia dar nome.

A fala da professora demonstra o seu esforço de estruturar uma prática que se aproxima da lógica da ação de análise dentro da Teoria da Atividade de Estudo, entretanto, ao detalhar sua abordagem, percebemos que a condução ainda permanece centrada no direcionamento da professora, que indica “colocar o material no chão” e intervir nomeando os objetos para os alunos. Comentamos com a professora que ao invés de antecipar a resposta e delimitar o que deve ser percebido pelos estudantes, para desenvolver o pensamento dos estudantes, a ação de estudo

deveria ser um processo em que os alunos identificassem, comparassem e organizassem as características das sucatas, refletindo sobre as propriedades e funções antes de, simplesmente, classificá-las, pois eles transitariam do pensamento empírico para um nível mais abstrato e conceitual, ampliariam suas capacidades de generalização e compreensão dos princípios implícitos ao conceito de reciclagem e reaproveitamento. A P5, traz mais um exemplo de sua prática:

> Ah deixa eu falar hoje nós fizemos uma atividade que era para eles pintarem os animais africanos. A ideia era fazer uma legenda. Então eram cinco animais, para que cada um escolhesse uma cor de lápis para pintar cada um dos animais. Então ele, por exemplo, escolheu lá para pintar girafa. Deixa eu ver se eu consigo falar: primeiro era formar legenda e depois irem pintando os animais de acordo com a legenda, mas assim alguns fizeram isso, outros iam lá pintavam a girafa já olhava lá no todo e já pintava ela na mesma coisa que ele tinha pintado na legenda. Aí no primeiro momento e agora e agora porque assim esse foi o que ele entendeu, se é para pintar da mesma cor eu já pinto todos da mesma cor e pronto. Esse foi esse foi o que eu entendi que eles interpretaram né já teve aqueles que pintaram todos primeiro e depois foram relacionando e pintando. (P5).

> É que estávamos trabalhando com alunos o livro “De A a Z” e a ideia era trabalhar as cores, a quantidade. (P5).

Quando a professora mencionou que estava trabalhando o livro “De A a Z” e que seu foco era ensinar cores e quantidades, percebemos a ausência de uma intencionalidade pedagógica que levassem os alunos a abstraírem conceitos mais amplos. Levamos a professora refletir que a sua proposta ainda se mantém no nível do pensamento empírico, pois os estudantes não são desafiados a investigar as relações entre os elementos trabalhados, apenas a reproduzir um modelo já definido. A tarefa proposta de os estudantes pintarem a girafa da mesma cor que a escolhida na legenda tornou a atividade mecânica. Para que isso não acontecesse e essa atividade tornasse próxima de uma ação de análise, poderia ter sido solicitado aos estudantes que identificasse os padrões, as relações entre os elementos e justificassem suas escolhas com base em critérios próprios.

Voltamos ao exemplo da aula de sucata que a P5 disse anteriormente, levamos ela a refletir qual conteúdo científico ela lá queria abordar com aquela tarefa de estudo? Ela respondeu: “A ideia é transformar essa sucata” (P5).

Percebemos com essa resposta uma dificuldade em saber o conteúdo científico subjacente à atividade proposta. Esperaria que a professora respondesse qual princípio científico deveria ser apropriado pelos estudantes, poderia ser a

sustentabilidade, a reutilização de materiais, as propriedades dos materiais, ou qualquer outro conceito que permitisse uma reflexão mais aprofundada. Entretanto, a resposta da professora se manteve em um nível operatório**,** na ação prática da transformação da sucata, ela não tinha claro o conceito ou princípio científico estaria sendo trabalhado. Essa indefinição pode comprometer a intencionalidade pedagógica da atividade, pois, sem um objetivo conceitual claramente estabelecido, os alunos tendem a realizar a tarefa sem compreender suas relações com um sistema mais amplo de conhecimentos.

É importante que antes de mediar o conteúdo científico o professor o compreenda, ao contrário suas aulas podem se reduzir à mera repetição de informações. O professor não pode ser apenas um transmissor de definições prontas, precisa ser capaz de didatizar o conhecimento**.**

Por meio dessas reflexões a P2 mencionou:

> Eu acho que eu estou conseguindo entender, vou falar, seu eu tiver errada você me fala. Eu comecei a trabalhar o conteúdo decompositores, ciências. Agora você falando com a … (citou nome) e com a (citou nome) eu fiquei pensando, eu fiz um inverso do que eu deveria ter feito. No planejamento primeiro iniciei com uma leitura, primeiro iniciei com a teoria, eu fiz errado, aí eu passei alguns vídeos e depois que eu fui mostrar a manga que está lá no meu armário se decompondo, porque eu comprei a manga, deixei ela dez dias se decompondo, fora da geladeira para ela criar fungos e bactérias e levei para aula. Tanto que está lá no armário, porque eles querem ver o que vai acontecer com aquela manga até o final do ano, vai ficar um cheiro maravilhoso, mas tudo bem tá lá do jeito que eles pediram. E assim eu acho então que eu fiz o processo inverso é isso eu deveria ter iniciado com a manga, perguntar o que era aquilo para ver o que eles iam falar. É isso? Estou certa? Para depois entrar com a teoria? (P2).

Com essa fala entendemos que a professora teve avanço significativo na compreensão sobre a ação de análise a partir da Teoria da Atividade de Estudo**,** fez um movimento reflexivo sobre sua prática pedagógica. Ao revisar sua própria abordagem, ela percebeu que estruturou a sua aula de maneira tradicional, pois se propôs a iniciar com a leitura e a exposição teórica, seguida da exibição de vídeos, para só depois apresentar a situação-problema**,** no caso a manga em decomposição. A própria professora em sua fala manifesta ter compreendido que poderia ter iniciado a atividade com a observação direta da manga em decomposição**,** pois permitiria que os alunos entrassem em contato com o fenômeno, levantassem questões sobre suas características, estabelecessem relações com conhecimentos prévios e, a partir daí, avançassem para a generalização científica do conceito de decomposição. O motivo

e a necessidade de aprender sobre decomposição ia sendo formado. Ainda, ressaltamos que o fato da professora perguntar “É isso? Estou certa?”**,** demonstra abertura para o aprimoramento de sua prática e para a reconstrução de seu entendimento sobre a organização do ensino.

Passamos o vídeo intitulado Escola 91 para que os professores assistissem e na sequência abrimos espaço para reflexões:

> Ela deixou os alunos darem a resposta por eles. Ela colocou várias operações no quadro, e deixou eles discutirem, independente de estarem certos ou errados, é isso sim? (P2).
>
> Aquelas pessoas lá atrás estavam observando a metodologia da professora para descobrir por que aquelas crianças eram o diferencial das outras crianças? (P1).
>
> Eu observei também que o menino tentou esboçar o que ele tinha entendido, mas não conseguiu. (P6).
>
> Teve uma fala lá de que não se trata de certo ou errado né, mas depois ele chegar no resultado. (P5).

Destacamos como a professora do vídeo iniciou a aula, levantando uma análise do conceito a ser estudado, e sobre a postura do estudante apontado pela P6. Refletimos em torno de quantas vezes em sala de aula oportunizamos os estudantes a demonstrarem como estão formulando os novos conceitos aprendidos, quantas vezes valorizamos e dedicamos essa ação pelo estudante. A P5 trouxe um relato vivenciado:

> Eu tô aqui pensando, essa semana nós trabalhamos com plantas, aromáticas, nós fizemos até uma hortinha e agora para levar no Londrina Mais nós tivemos a ideia, nós professores, eu vou falar em nome dos professores, em fazermos um aromatizante com a planta lavanda. Fizemos, eles ajudaram, picaram as folhas, ajudaram colocar o álcool dentro de um recipiente por uma semana. E aí diante disso fui a uma feirinha aquela e vim um pokedama, nunca tinha visto achei muito bonito. Pensei nossa a gente podia fazer isso aqui também para a gente levar no Londrina Mais. Por que que eu estou falando isso? Porque daí já cheguei lá fui falando: crianças eu vi uma coisa, já fui dando nome, já fui mostrando os vídeos, fui falando tudo. E aí diante disso eu fico pensando já pensou se eu pego uma planta, levasse lá, deixava lá para que eles pudessem perceber nossa é com linha, está enrolada, até perguntarem professora como, que é isso, o que aconteceu? Ia ser muito diferente. (P5).

Ao relatar sua experiência, a professora descreve uma prática em que os alunos participaram manipulando os materiais, o que já representa um avanço em relação a práticas meramente expositivas, mas ao relatar sobre sua experiência com o pokedama, ela mesma percebe que sua condução ainda se deu de forma tradicional, pois ofereceu as respostas antes mesmo que os alunos tivessem a oportunidade de formular perguntas e realizar investigações por conta própria. Refletimos que essa ação de oferecer as respostas prontas não criou necessidade aprendizagem nos estudantes, não os moveu a terem motivos para organizar ações de aprendizagem. Essa reflexão que a professora fez de sua própria prática, nos mostrou um movimento de tomada de consciência sobre sua prática docente, e como as reflexões do curso começam a gerar impactos concretos em sua maneira de pensar o ensino.

Conversamos sobre a importância de o estudante compreender o objetivo da aula**,** pois contribui para um engajamento no processo de aprendizagem. Faz com que os estudantes deem sentido a aprendizagem. Quando a finalidade do estudo não é clara para o estudante, as atividades escolares passam a ser somente cumprir com os comandos da professora, a única referência concreta que ele acaba tendo é a nota da prova**,** o que torna o aprendizado um fim em si mesmo, desvinculado de um sentido maior.

Caminhando para o final desse encontro perguntamos aos professores se tudo o que foi discutido faz sentido e se é possível de ser aplicado em sala de aula. Alguns se manifestaram:

> Faz sentido, muito esclarecedora essa aula. (P1).

> Para aplicar isso em sala de aula seria bem complicado, várias crianças dentro de uma sala de aula, cada um vai ter um pensamento, como a professora vai fazer? Eu estou aprendendo ainda, estou auxiliando, mas eu vejo que para ser aplicado isso, como seria? É novo esse método? Está inserido agora, é novo? (P6).

> Eu acredito que de sim, porque a gente vai questionar as crianças, esperar as respostas, criar o pensamento dela, ela vai criar o pensamento, devolver as respostas, e aí a partir das respostas você vai construindo com ela. Talvez no primeiro, (professora questiona a outra se é no primeiro ano que ela atua e ela diz que sim) ano que é mais alfabetização, pode ser mais difícil, mas nos outros anos que tem mais conteúdo é possível sim.

> Apesar de eles não terem muita vivência por serem uma região carente, eu acredito que o conhecimento que cada um deles tem aí vai um vai ajudando o outro que vai abrindo a cabeça do amigo é mesmo. Oh meu amigo pena de

> tal maneira aí eu vou né acho que eles começam a pensar mais ou, mesmo eles não tendo tanto conhecimento.

> Eu acho, porque na minha turma de P5 mesmo eu gosto muito de questionar eles, ouvir deles muitas respostas do que a gente trabalha em sala de aula, eu gosto de ouvir deles bastante respostas. E eles ficam muito assim: nossa eu respondi a professora né, se acham o máximo quando eles participam muito da aula.

Nesse momento, percebemos que, alguns professores compreendem o valor da abordagem e até a aplicam intuitivamente, mas há outros que ainda têm dúvidas sobre sua viabilidade. Diante ao questionamento realizado pela P6, refletimos sobre quais aspectos da organização escolar poderiam representar impedimentos. A P6 destacou alguns desafios, como a dependência de xerox, a presença de alunos com laudos e os diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula.

> [...] dá a impressão que gera tumulto né, já tem tumulto, porque em uma sala de aula tem alunos que estão alfabetizados e tem aqueles que não estão ainda, e eu vejo ali a professora toda hora vai lá. Apaga a luz, porque ela criou essa estratégia para parar silêncio na sala né, do que um quer falar, o outro quer, daí eu eu vejo assim bem complicado. Vendo essa questão do estudo de hoje para ser colocado, eu eu né ali observando eu vejo que é bem complicado, mas as professoras estão há mais tempo já, tem mais habilidade, então eu creio que elas podem me ensinar nessa questão, acredito que elas vem outra possibilidade. (P6).

Essa fala revela um ponto importante: a preocupação com a gestão da sala de aula diante da diversidade de níveis de aprendizagem e da necessidade de manter a ordem. Quando a professora diz “tumulto" e relata a estratégia da professora de apagar a luz para controlar o barulho ela quer mostrar o quanto é difícil a implementação dessa abordagem. No entanto, a professora reconhece a experiência das colegas mais experientes e demonstra abertura para aprender. Então, refletimos em torno de que até que ponto a indisciplina desses estudantes não é reflexo da falta de engajamento dos alunos, da ausência de sentido na aprendizagem, do fato dos estudantes não veem necessidade e motivos para aprender? A P3 manifestou-se:

> Pensando em tudo isso que está sendo falado, eu estou aqui pensando, me faz sentindo (professora ri, desabafo) mas já imaginando em fazer algumas aulas diferentes na minha turma. Mas o que acontece, eu entendi a (falou o nome da colega), o que acontece, nós estamos tão acostumados, nós aprendemos assim: trazer o conceito, dá a resposta, nós estamos muito acostumados a fazer assim, então quando vem uma nova sugestão aí, nossa, faz a gente pensar: como vou trabalhar! Eu estou aqui pensando como eu faria isso porque é um conhecimento novo para mim e eu já estava

> acostumada em um jeito, não é impossível, mas é um desafio. E eu estou aqui pensando, como estou no primeiro ano a gente trabalha muita escrita de palavras, segue uma sequência do alfabeto. Vou dar um exemplo aí você pode me ajudar. Ao iniciar uma nova letra com as crianças na maioria das vezes a gente coloca a letra no quadro, pergunta qual é o nome da letra, qual é o som que a letra faz, se tem alguém na sala que começa com essa letra e agora nessa nova abordagem como seria a introdução desse conteúdo, o que você tem de sugestão? (P3).

A professora reconhece que a abordagem discutida faz sentido, que contribui para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, mas também admite o desafio de romper com um modelo já consolidado em sua prática. A prática de apresentar o conceito, de fornecer a resposta reflete um ensino mais transmissivo, enquanto as nossas discussões apontam para um ensino desenvolvente, onde o estudante constrói o pensamento científico. Ao final de sua fala, a professora faz uma pergunta direta “o que você tem de sugestão”. Isso nos levou a entender o quanto a professora está vinculada a um modelo de ensino estruturado que prevê uma transmissão direta do conhecimento. Partindo da perspectiva do ensino desenvolvente, sugerimos exploração das letras no contexto dos alunos, ao invés de iniciar pela apresentação direta da letra e de suas características, propor situações que levem as crianças a perceberem a necessidade desse conhecimento. O professor sairia da posição de fornecer respostas prontas e passaria a provocar reflexões criando situações didáticas que favoreçam a construção do conhecimento pelas crianças.

Continuando, a P5 respondeu:

> Eu acho que é possível, é um desafio e estou aqui como a gente aprende. E eu vejo como a gente aprendeu? A gente ficava reproduzindo, reproduzindo, reproduzindo e agora começa esse desafio. Eu penso que quando a gente vai desenvolver com as crianças a gente é o primeiro a aprender com as crianças, nos aqui no grupo está sendo um muito bom porque nós estamos aqui toda a semana, e a gente gosta de estar. Eu lembro que em 96 em um curso da UEL de quando implantou a lei da educação infantil, teve aulas muitas práticas, mas as descobertas que nós fizemos no curso foi muito bonita e aí diante disso, ouvindo tudo isso eu fico pensando o quanto nas escolas era importante ter mais isso, mas esse tipo de discussão, esse pensamento, acaba sendo muito mecânico. Dia de prática pedagógica é sempre mais administrativo e o pedagógico fica de lado, não dá para discutir. Bom essa é a minha realidade. E aí nós professores ficamos tentando achar um tempo para discutir. (P5).

A professora reconhece que o ensino foi baseado na reprodução mecânica do conhecimento e que agora há um movimento para transformar essa lógica em um processo mais reflexivo e significativo. Ela destaca uma lacuna importante na

organização escolar: a falta de espaços para discussões pedagógicas. Mencionou o quanto tem sido importante os encontros formativos semanais e aponta uma fragilidade da escola até o “dia de prática pedagógica” se torna um espaço mais administrativo do que pedagógico. Fato que nos confirma a necessidade de espaços formativos para que os professores resinifiquem suas práticas.

A fim de aproximar da realidade dos professores em formação, perguntamos a eles: Por que as crianças demonstram tanto falta de motivação pelo conteúdo científico? Por que tanta falta de engajamento dos alunos no processo de aprendizagem? Por que os alunos não aprendem?

> As crianças estão desmotivadas por causa de tanta modernidade, celular. As crianças ficam falando em sala: vou chegar em casa vou jogar isso, vou jogar aquilo, vou pegar o celular. (P6).
>
> Eles falam do jogo, explicam como entrar certinho, eu acho incrível. (P5).
>
> A gente está vivendo na era do imediatismo, tudo pronto, muito rápido. (P5).
>
> [...] eu vejo que a gente também está nesse movimento de aprender, de ir atrás do mais rápido. Eu estou estudando, pesquiso na internet que está mais fácil, agora ter que de desenvolver, fazer sentindo o que leio, então eu me incluo nesse processo dos alunos de estar em atividade.

As respostas dos professores atribuem ao uso excessivo de tecnologia e à cultura do imediatismo, mas também destaca a necessidade de reconfigurar a prática pedagógica, pois reconhecem a capacidade dos estudantes de se engajarem e dominarem conhecimentos quando estão interessados, promovendo atividades que desenvolvam o pensamento teórico dos estudantes.

Finalizamos esse momento de formação orientando os professores a transporem didaticamente a ação da análise em sua prática docente. Concluímos que o encontro possibilitou reflexões sobre a ação de análise e sua importância na formação do pensamento teórico dos estudantes, conforme proposto por Davidov. Percebemos que o momento formativo tem contribuído para transformar a prática dos professores, muitos reconhecem a limitação de práticas baseadas na reprodução mecânica do conhecimento, demonstram interesse em promover um ensino mais reflexivo e significativo, embora ainda haja desafios para a implementação desse modelo de ensino.

Apontaram como entraves principais as dificuldades estruturais, como a falta de tempo para estudos teóricos, a resistência a romper com metodologias convencionais. Ficou evidente que, para que os estudantes desenvolverem o pensamento teórico, é necessário que o professor compreenda com clareza o conteúdo científico a ser ensinado, compreenda e planeje estratégias que oportunizem a análise e a construção do conhecimento. Um ponto ressaltado, como sendo um caminho para isso foi o de fortalecer espaços formais para discussão pedagógica que incentivem o desenvolvimento profissional docente. Por fim, entendemos que o diálogo sobre a didatização da ação de análise segue como um desafio que requer aprofundamento e experimentação em sala de aula.

O encontro consolidou a ação de análise como fundamento para a formação do pensamento teórico**,** evidenciando avanços (tomada de consciência sobre a ordem didática e a necessidade de partir do fenômeno) e desafios (tempo para estudo, ruptura com rotinas transmissivas, clareza do conteúdo científico subjacente às tarefas). No nono encontro, o grupo deu sequência à estrutura da Atividade de Estudo, aprofundando a ação de modelagem e sua articulação com a análise na organização de situações de ensino.

9.3.9 Nono Encontro Formativo: Estrutura da Atividade de Estudo: 2ª ação de estudo: Modelagem

Em continuidade ao 8º encontro (análise), este encontro aprofundou a modelagem como segunda ação da Atividade de Estudo, teve como objetivo compreender a ação de modelagem como fundamento para a formação do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada contemplou uma exposição oral, acompanhada por slides, na intenção de promover um diálogo reflexivo entre os professores participantes no Quadro 24:

Quadro 24 – Apresentação do 9º encontro da formação continuada

Nono Encontro – 31/08/2023
Título: A Teoria da Atividade de Estudo: uma reflexão em torno da formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental- Ação Modelagem
Objetivo: Compreender a ação da modelagem como fundamento para a formação do pensamento

teórico nos estudantes do ensino Fundamental
Metodologia: - Exposição oral do tema por meio de slides; - Encontro dialogado permitindo discussões teóricas e reflexões em torno das práticas docentes vivenciadas pelos professores.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual pela participação; diário de bordo**;** e tarefa entre encontros**:** elaboração de um modelo representacional (tabela, diagrama, esquema ou regra geral) do conceito trabalhado, indicando propriedades essenciais e relações internas**.**
Material de Apoio: CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. O Desenvolvimento das Capacidades do Pensamento Teórico na Atividade de Estudo: análise, planificação e reflexão. *In*: CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva**. Atividade de Estudo e Capacidades do Pensamento Teórico.** MARÍLIA: Cultura Acadêmica, 2020. p.135-184.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A reflexão em torno da ação de modelagem permitiu às professoras reconhecerem seu papel na elaboração de generalizações e na construção de representações teóricas que sustentam o ensino. Esses elementos serão aprofundados na descrição e análise do encontro que seguem.

9.3.9.1 Descrição e Análise do Encontro

Para iniciar o encontro formativo, instigamos um momento de socialização em torno de como tem sido ir para a realidade da prática docente após os encontros e se foi possível transpor para a prática docente diária algumas das concepções discutidas. Algumas professoras se manifestaram:

> A gente vê assim que que as crianças estão aprendendo porque é igual a gente já conversou sobre a questão da pandemia né, teve muita defasagem e até hoje tem como a gente ouviu lá no curso. Até hoje tem muita defasagem, só que assim ó a gente vê as crianças aprendendo. É legal você ver, por exemplo, alunos do quarto ano que no começo do ano não estava lendo, não estava escrevendo, aí você entra na sala e você acompanha aquela criança, olha, vê que ele evoluiu, que ele aprendeu. Eu acredito sim que tem um engajamento da criança né, a vontade de aprender, os professores são muito dedicados também. Então é bonito de ver, eu fico feliz. Tem aqueles que tem aquela dificuldade, que às vezes tem um transtorno, que às vezes só vai ser diagnosticado no quarto ou quintos anos, às vezes a família não consegue ajudar. Igual as escolas têm o contraturno, tem sala de recursos e é uma pena a família falar que não tem condições de levar a criança. A gente sabe que

faz toda a diferença da criança, ela participar do contraturno, (agora mudou de nome né?) e da sala de recurso faz toda diferença na vida da criança, mas eu vejo esses casos aí que a criança tá ali, o professor trabalha e ela vai. (P1).

Eu quero contar a minha experiência da semana passada. Lembra que eu tinha comentado no encontro passado que eu achava que eu tinha feito a aula de microrganismo no movimento contrário do que estudamos aqui? Aí na outra semana eu já fui pensando como poderia fazer o planejamento, aí eu mudei, fui trabalhar o gênero textual história tirinha. Aí eu mudei, foi bem legal. Cheguei na sala de aula, separei vários gibis, entreguei para as crianças, falei para eles: “ó hoje vai ser diferente, hoje nós vamos iniciar a aula com vocês em dupla fazendo leitura desse texto” Vocês já viram esse texto em algum lugar?
Ah é gibi professora, todo mundo já viu.
Então é gibi. Todo mundo conhece
Aí deixei eles lerem, também li, cada um na sua dupla. Depois que eles terminaram de ler eu perguntei se alguém queria ir lá na frente ler para os colegas. Eles foram, alguns foram.
E eu fiz assim nas duas turmas, tanto no período da manhã como no período da tarde. São duas turmas do quarto ano. Alguns foram, fizeram leitura para os amigos.
Aí eu comecei a perguntar: “Do início do ano até agora nós estudamos vários tipos de gêneros, vocês conhecem algum?
Aí eles falaram notícia,
É o que mais?
E eles foram falando, falando
Aí eu perguntei: E o gibi? Vocês já conhecem o gibi? Já leram gibi? Você sabe qual o tipo de gênero textual tem nesse Gibi? Qual o tipo de texto a gente encontra no gibi?
E eles começaram a falar nada a ver né. Começaram a falar, falar, falar coisa que eles conheciam.
Aí eu falei: humm ainda não né, é bom pensar mais um pouquinho todo mundo conhece, todo mundo já ouviu falar, e a gente vai continuar pensando que texto é esse que eu encontro no gibi, qual será que é o tipo de texto.
Aí tanto de manhã, quanto à tarde, é óbvio que tem aquele que é mais espertinho e já grita eu sei: história em quadrinhos.
Aí eu falei: isso mesmo! A gente tem história em quadrinhos no gibi, mas será que é só história em quadrinhos que a gente encontra no gibi?
Aí eles ficaram, ficaram, pensaram, pensaram até que alguém falou: tem tirinha
Porque nem todos observaram que não são todos os gibis que tinha uma tirinha lá no final do Gibi, mas alguns tinha. Aí eles foram lá para ler a tirinha também.
Então eu comecei a aula do contrário dessa vez, eu os fiz pensarem, foi bem gostoso, foi bem diferente.
Aí depois né eles falaram que era uma tirinha, que era uma história em quadrinho, aí sim eu mostrei para eles que a tirinha era diferente da história em quadrinhos porque ela é mais curta, ela é mais simples, aí já entrou em várias coisas. Aí entra explicação da história em quadrinhos, da tirinha, aí entra o texto verbal e não verbal que eles amaram.
Depois no outro dia a gente foi para a biblioteca eles pegaram e falaram: Olha aqui professora, olha aqui professora no gibi tem uma história em quadrinho não verbal, olha, só tem gesto.
Então eles aprenderam a observar na tirinha ou na história em quadrinho, o rosto, a fisionomia do personagem, onde personagem estava, o que ele estava fazendo. Então foi bem legal. Foi muito legal mesmo. Acho que eles aprenderam porque depois na hora de fazer atividade, que foi no finalzinho da aula, eles fizeram tranquilamente, assim geral.

> E depois essa semana nós tivemos prova. Eles foram muito bem na prova as duas turmas, eles conseguiram compreender o texto instrucional né que nós trabalhamos com regras de jogo, só que até então, não tinha levado eu levei o jogo para sala de aula, mas eu tinha feito ao contrário. Eu tinha primeiro passado toda a teoria para depois levar o jogo. Dessa vez não, dessa vez na história em quadrinhos, na tirinha, eu levei o gibi e depois que eu questionei, que eu levei a informação. Foi muito bom. (P2).

Ao final do encontro, cada professora registrou no diário de bordo como reorganizaria uma aula para que os estudantes modelassem o conceito (o que representar, com qual forma de modelo e por quê). Como tarefa entre encontros, construíram um esboço de modelagem (p. ex., quadro de atributos, diagrama ou regra verbal) e definiram indícios observáveis de passagem do empírico ao teórico (nomeação e justificativa de atributos, comparação de casos-limite, formulação de regra geral).

A P1 trouxe reflexões sobre o processo de aprendizagem e o engajamento dos estudantes, destacando avanços e desafios no campo da observação empírica. Disse sobre o desempenho dos estudantes, sem relacioná-lo à organização intencional do ensino e às ações didáticas que podem favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico, apontou desafios estruturais, como o impacto da falta de diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem e a dificuldade das famílias em colaborar para que os alunos participem dos atendimentos do contraturno e a sala de recursos o que revela que a professora entende que a aprendizagem depende de um conjunto de fatores que envolvem tanto o ensino escolar quanto o suporte familiar e institucional. Esse aspecto nos leva a refletir sobre a necessidade de um olhar mais aprofundado para as condições que possibilitam a apropriação do conhecimento, em destaque a intencionalidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

A P2 indicou uma tentativa de transpor os conceitos refletidos nos encontros de formação, de manter um contato inicial com o objeto de estudo de maneira espontânea, mas não houve um direcionamento para a análise mais profunda dos elementos estruturais do gênero textual. Quando a professora perguntou se já viram o texto em algum lugar, ela buscou o conhecimento prévio dos estudantes, mas validou a resposta coletiva sem promover uma investigação mais detalhada sobre as características que definem o gênero. Realizou vários questionamentos “Vocês já conhecem o gibi? Já leram gibi? Você sabe qual o tipo de gênero textual tem nesse Gibi? Qual o tipo de texto a gente encontra no gibi?”. Até os estudantes concluírem ser histórias em quadrinhos: “é óbvio que tem aquele que é mais espertinho e já grita

eu sei: história em quadrinhos", "tem tirinha". Não foi uma prática de uma ação de análise, mas uma tentativa de não transmitir o conceito de forma direta para alunos, de engajar os estudantes a fim de garantir que todos os alunos tivessem condições de desenvolver os conceitos científicos dentro do próprio contexto da sala de aula. Ainda centra na observação do resultado da aprendizagem "Eles foram muito bem na prova", não considera a organização do trabalho pedagógico de estudo que possibilita ao estudante se apropriar ativamente do conhecimento. Entretanto, deixa claro o impacto ao ensino, destacando que os estudantes estão aprendendo e evoluindo e que isso tem sido reflexo dos nossos encontros de formação. Perguntamos a P2 se essa aula se daria diferente, se ela não tivesse em nossos encontros. A resposta foi: "Então eu teria iniciado primeiro toda a explicação do que é uma história em quadrinho do que é uma tirinha e depois no final eu levaria o gibi, que foi o que eu fiz na aula da regra de jogos" (P2). O movimento que a professora tem feito em sua prática docente está deixando que sua metodologia centre na transmissão de informações, na explicação teórica preceder a experiência, na centralidade do saber estar com a professora. Para exemplificar melhor destacamos esse trecho da fala da professora:

> Cheguei na sala de aula, separei vários gibis, entreguei para as crianças, falei para eles: "ó hoje vai ser diferente, hoje nós vamos iniciar a aula com vocês em dupla fazendo leitura desse texto" Vocês já viram esse texto em algum lugar? Ah é gibi professora, todo mundo já viu.
> Então é gibi. Todo mundo conhece
> Aí deixei eles lerem, também li, cada um na sua dupla. Depois que eles terminaram de ler eu perguntei se alguém queria ir lá na frente ler para os colegas. Eles foram, alguns foram. (P2).

Para que esse momento fosse considerado um processo da ação de análise, seria necessário que os estudantes fossem conduzidos a examinar a estrutura do texto, identificar padrões e refletir sobre suas características distintivas antes de chegar a uma conceituação. Dando continuidade às reflexões sobre a organização do ensino, assim outra professora compartilhou sua experiência em sala de aula:

> Essa semana, não foi a semana passada. Eu já tinha feito o planejamento. Nós estamos trabalhando folclore, fenômenos da natureza e uma das propostas é trabalhar o ar. E aí já estava pronto, nós íamos falar o que é o ar, como percebemos, blblalblablablabla.
> Eu falei: puxa vida, e agora? Aí eu fiquei pensando e fiz o seguinte: Depois da nossa roda de conversa, eu fiz uma proposta para nós fazermos um grupo de respiração, respirar fundo e daí depois disso fomos fazer uma um passeio pelo pátio da escola. Eu orientei assim: que tudo o que eles observassem, que eles vissem, que ele sentisse, e depois nós íamos voltar para sala para

> conversar sobre isso. Assim nós fizemos. Aí lá fora viram passarinho, viram tantas coisas e teve um … e daí teve uma hora que eu falei assim: “o que que vocês sentiram de tudo isso? Um deles falou: professora eu senti o vento, (ele até meio romântico) tão gostoso, eu senti o calor do sol, Eu perguntei: ele estava forte ou estava fraco? Tinha hora que estava forte, mas era um pouco mais fraco. Aí um falou: professora, você sabe que eu vi uma colmeia. Aí o outro falou que ela não era uma colmeia, era uma sacolinha que estava lá em cima da árvore. E eu não tinha visto, não tinha me atentado. Aí eu falei: o que nós vamos fazer para tirar essa dúvida? Então voltamos lá para ver o que que era. Se era sacolinha ou se era Colmeia. E era uma colmeia. Aquela casa de marimbondo, era uma casa, mas estava super alta. Voltamos lá para ver e aí ele falou: “Poxa vida, mas eu pensei que era uma sacolinha”.
> Não era, aí todo mundo ficou muito interessado na colmeia, mas enfim nós voltamos para o nosso assunto que era o ar. Aí sim a partir do momento que falou do vento, tá muito sol, mais forte, mais leve. Coincidiu que estava com uma tarde bem ventosa mesmo. Aí começamos a falar, e aí eles foram trazendo falas assim: “nossa é mesmo né porque tem dia que está abafado, e o ar que a gente tem é muito importante para a gente respirar. Hoje eu estou um pouco cansada, mas eu achei que foi uma experiência bem gratificante. Então agora vamos começar. Eu, particularmente, quando eu vou começar um conteúdo novo já penso. E aí depois teve situações, teve atividade para gente trabalhar palavrinha AR, agora qualquer palavra que aparece lá, tipo armário, eles já vão mostrando onde aparece o AR.
> Então assim já estava nos planos trabalhar Ar, fazer isso, mas a partir das nossas aulas aqui eu já tive outra leitura, outro olhar do que fazer. E foi bem gratificante ver eles falar, ouvir o que pensam, ver eles falando “o calor do sol”, nossa imagina. (P5).

A fala da P5 demonstrou um movimento de mudança em sua prática docente. Ela mencionou claramente que se não fosse os encontros formativos, iniciaria com a explicação conceitual sobre o ar, mas como tem participado reorganizou sua prática e iniciou oportunizando aos estudantes a experiência direta com o fenômeno estudado antes de formalizar os conceitos, conduziu os estudantes a observar e relatar suas percepções sobre o ambiente externo, considerando os elementos espontâneos do conhecimento dos estudantes. Entendemos que essas ações favorecem um primeiro nível de análise, mas a maneira que a professora diz ter conduzido a reflexão foi de modo mais espontâneo e exploratório, não permitiu que os estudantes organizassem e construíssem relações conceituais mais aprofundadas. Valorizamos o avanço na prática docente da professora, mas enfatizamos que para a experiência se desse como um processo de análise, de acordo com a Teoria da Atividade de Estudo, seria necessário que os estudantes fossem conduzidos a um movimento investigativo mais estruturado, no qual identificassem relações essenciais e as definissem por meio de suas próprias ações, as regularidades do fenômeno estudado. Nessa linha de raciocínio, outra professora trouxe um relato sobre como tem estruturado suas aulas:

> Essa semana eu fui trabalhar, eu ia trabalhar o assunto lugares públicos. E aí fiquei pensando como trabalhar de uma forma diferente.
> Então eu fiz assim: Levei várias imagens de lugares públicos aqui de Londrina: praça, quadra, museu, rua, Parque Arthur Thomas, vários lugares públicos. E aí eu iniciar a aula eu já falei que eu ia entregar umas imagens. Eu levei uma imagem de lugares diferentes: escola, posto de saúde, tudo que ... Entreguei uma imagem para cada criança, pedi para observar e falei que depois íamos conversar. Com a imagem na mão eles já foram falando: Ah esse aqui eu já fui, é o parque Arthur Thomás. Depois quando eu comecei a conversar: Qual imagem você tem na sua mão? Ai um falou: Eu tenho uma quadra. Onde será que fica essa quadra? Era aquela quadra na praça, na rua. Ah eu acho que fica aqui perto Aí eu falei: "Será que nessa praça a gente pode ir em qualquer horário"? Ah pode - Por quê? -Porque fica na rua. E aí eu fui fazendo esses questionamentos e não falei nenhum momento sobre … aí até que um determinado momento falando de um outro lugar uma criança diz: – Pode porque é público. Aí eu falei: "olha público, olha que palavra, o que é público?" - Que todo mundo pode ir. Aí a gente foi falando, aí chegou à imagem do museu … aí todo mundo ficava é público, é público. E aí eu falei: -ah, mas será que eu posso ir qualquer horário nesse museu? Aí falaram pode, mas um falou assim: – Não, não, tem horário que ele está fechado. Aí eu: – olha, então tem lugar que é público e tem horário específico para que eu possa ir. Ai a gente foi fazendo toda essa construção. Eu fui anexando as imagens na lousa para que depois todo mundo pudesse visualizar todas as imagens. E aí depois que eu fui explicar o que é público, porque que é público, o que é privado, de onde que vem o dinheiro para manter aquele ambiente, e que tem que alguns lugares que você pode ir qualquer horário, mas que tem lugar que tem horário de funcionamento. Aí tinha uma foto do terminal de ônibus, aí eu comparei o terminal do ônibus com a rodoviária. Porque na rodoviária pode entrar qualquer hora para pegar ônibus, por que no terminal central não pode? – Ah porque tem que pagar passagem. E aí a gente foi fazendo todo esse questionamento e depois, hoje é porque isso foi ontem. Hoje eu fui usar o livro didático, que falava sobre convivência nos lugares públicos.
> E aí eu retornei, e aí eu pedi como tarefa que eles fizessem uma lista de lugares públicos de Londrina. Então teve criança que colocou no Shopping, colocou mercado. E aí eu de novo eu trouxe essa discussão, perguntei: – Mas será que shopping é público? Eles falaram: – Não, porque tem um dono. Aí tem uma criança falou assim: – Olha então qualquer pessoa pode entrar? Dependendo do que a pessoa fizer esse ambiente ele vai poder permanecer? O dono pode pedir para ele retirar? – Sim, porque o mercado é dele. E aí a gente retomou esse assunto e hoje eu fui para o livro didático falar sobre convivência nos ambientes públicos. (P3).

A P3 tentou aplicar a ação de análise da Teoria da Atividade de Estudo em sua prática docente, criando um contexto no qual os estudantes puderam, por meio da observação e da troca de ideias, identificar regularidades e estabelecer relações conceituais antes mesmo de receberem a explicação formal. Permitiu que os estudantes, a partir das imagens e da mediação realizada pelo diálogo, chegassem ao conceito central de "público" por conta própria. Esse movimento se aproximou da ação de análise, pois a professora não forneceu de imediato a definição do conceito, mas criou condições para que os estudantes identificassem as propriedades a partir da comparação entre diferentes espaços e situações. Outro ponto relevante foi a ação

da professora de problematizar o funcionamento dos espaços públicos e suas restrições, pois não apenas consolidou o conceito inicial, mas também ampliou a compreensão dos estudantes. Dando continuidade à discussão, a P3 acrescentou sua experiência em sala de aula:

> Foi muito participativo, primeiro porque as fotos eram de Londrina, então eles reconheciam o lugar, falavam: - “Eu fui nesse lugar” Eu conheço o museu, O zerão. Eles reconheciam, às vezes não lembravam o nome, mas falavam: “tem descida”, que era o zerão, eles reconheciam. Foi muito, muito, bom. Foi maravilhoso a aula, a participação. Bem diferente. Com certeza se eu não estivesse fazendo esse curso com você, eu teria feito desse jeito: Teria escrito no quadro: LUGARES PÚBLICOS, teria feito ao contrário, escrito o conceito, ia perguntar e teria ido para o livro. O livro trouxe uma imagem da praia e uma imagem de uma feira em Minas Gerais. Mas assim, eu peguei foto da nossa escola, da UEL e eles já falavam:- Aqui perto, já fomos lá. Tudo eles reconheciam, as vezes não sabiam falar o nome, mas foi bem próximo da realidade deles e a participação foi da sala toda, não teve uma criança que não participou. (P3).

Enfatizou a possiblidade dos estudantes acessarem referências concretas e próximas à sua realidade, ao utilizar imagens da cidade dos alunos e demonstrou ter compreendido a importância de que as experiências e o repertório cultural dos estudantes são condições que favorecem a apropriação do conhecimento científico. A professora reforçou como a ação de análise transformou a dinâmica da sala de aula, enfatizou o quanto sua prática docente alterou. Antes dos encontros formativos, sua tendência seria iniciar a aula pelo conceito pronto no quadro e, em seguida, utilizar o livro didático como referência central. Seria uma prática centrada na transmissão de definições e na posterior realização de atividades. A professora também ressaltou ter percebido que a participação e o envolvimento dos estudantes foram mais expressivos porque o conteúdo fez sentido para eles.

A P4 também trouxe um relato de mudança na abordagem pedagógica, enfatizou ter permitido que os estudantes manipulassem o material antes de receberem uma explicação formal:

> Eu faltei no último encontro, então não sei se vai estar muito dentro do que foi discutido, mas eu na semana anterior ainda quando você falou de a proposta da gente deixá-los fazer sozinho para ver como é que seria. Então eu tinha que apresentar a composição e decomposição dos números e o que eu levei para sala, a sala de cusinaire. Levei para eles e nesse dia teve duas experiências porque de manhã eu tive médico, cheguei um pouco atrasada, a professora que estava me substituindo já tinha iniciado, acabou aplicando porque eu cheguei não quis quebrar o vínculo, deixei e fiquei só observando. E a turma da tarde fui eu que fiz. Aí eu os deixei mexerem, manipularem bastante. Eu não acreditei, porque nunca vi sendo utilizada essa escala, que

> eles poderiam tirar dali. Eu falava, “vamos ver”. Então eles fizeram, eu colocava algumas questões no quadro: tipo 10 o que vale 10? Como eu monto o 10? Depois 100 enfim ... Depois dessa demanda toda, eu fui para o quadro e expliquei uma vez só do número, coloquei lá 127 para trabalhar com as três casas e por último coloquei uma pegadinha com a unidade de milhar para vê se eles iam pegar. E não é que pegaram. Eu coloquei lá 122, e eles falaram uma centena, duas dezenas e duas unidades. Eles pegaram sem eu fazer maiores explicações, somente através da manipulação, depois da contagem e de algumas experiências que nós fizemos ali com a escala. E numa outra eu ia dar avaliação e a revisão com eles. Então o que eu fiz: separei em equipe, duas equipes, coloquei ali crianças, com dificuldade, crianças sem dificuldade, eu tenho várias inclusões a tarde e coloquei no quadro a resposta. Eu falava, por exemplo coloquei lá: MACACO, falei vivia na floresta, peludo … assim … e eles tem que ler uma palavra só. Eles leram rapidamente, depois eu coloquei a frase, e dava a resposta, por exemplo: EU SOU CACHORRO, aí lá no quadro estava: sou peludo, sou fofinho, não sei o que não sei o que, não sei o que…eles tinham que ler e ser rápido, ler, raciocinar, bater na mesa para ganhar o ponto. Então eu colocava frase inteira, na matemática eu colocava o resultado e eles procuravam no quadro a pergunta da resposta. Eles nem percebiam que estavam fazendo a revisão, aí eu apliquei a avaliação e eles foram super bem. (P4).

Na prática relatada, não houve uma ação de análise, essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico, mas sim uma estratégia lúdica e motivadora. Levamos a refletimos com a professora sobre a manipulação dos materiais didáticos, apesar de ser um recurso para revisar conteúdos, não promove, necessariamente uma ação de análise, conforme delineado por Davidov, pois o estudante não faz uma generalização dos conceitos nem uma formulação de novas relações pelos estudantes. A estrutura da aula ainda manteve elementos tradicionais, a retomada do conteúdo foi expositiva, a condução da interpretação dos estudantes foi por meio de perguntas direcionadas, exigindo memorização e reconhecimento de padrões. Notamos que a professora considerou uma prática exitosa pelo fato de dar oportunidade ao estudante de participar respondendo as questões que ela fazia. Dando continuidade à discussão, outra professora compartilhou sua experiência em sala de aula:

> Muito interessante né, depois que nós iniciamos o curso, eu acredito que aconteça isso com todo mundo, porque eu vi a (falou nome de várias colegas) falando. Quando a gente vai fazer o planejamento, a gente começa a pensar de maneira diferente já, a gente já não consegue pensar como antes. Não! Eu tenho que iniciar de uma maneira com que faça com que o aluno pense, que saia deles a resposta, que o conceito venha dele. Então ao fazer o planejamento a gente já começa a pensar, a mudar pensar: não isso aqui não, vou ter que fazer diferente e já começa a ter outras formas de pensar, de montar o planejamento. É bem legal, eu estou gostando muito. (P2).

A P2 afirmou que já pensa de maneira diferente no momento do planejamento, que precisa planejar de modo que o conceito "saia do estudante". Isso é um indício positivo do quanto o processo formativo tem impactado diretamente a forma como ela concebe o planejamento pedagógico. No entanto, ao retomarmos o relato de sua prática apresentado no início desse encontro, percebemos que ainda essa mudança não se efetivou em sua prática docente, mas acreditamos nessa possibilidade com a continuidade dos encontros formativos. Trazendo uma outra perspectiva, uma professora compartilhou a seguinte experiência:

> Então eu estou na educação há 31 anos, já trabalhei de materna até auxiliar assim aplicar algumas aulas no ensino médio, eu já fiz de tudo na educação. Eu trabalho em dois padrões, tanto no estado, quanto no município. O estado eu ganho um tanto que vamos dizer quase metade do município. Todo mundo briga comigo assim dizendo você não sai do município, mas eu aaaamo alfabetizar. Eu aaaamo ensinar. Eu falo de ver o brilho no olho das crianças quando eles compreendem o conteúdo, quando eles fazem aprendizagem daquilo que a gente discutiu é muito importante. Esse ano, pela primeira vez eu estou como professora de geografia e história. Eu chorei muito no começo do ano, quando eu peguei, falei: “gente nunca fui Dona dessa disciplina”, modo de dizer é para dizer: “eu não tenho respaldo, eu não tenho conteúdo, eu tenho um pouco guardado para mim poder ensinar para tudo isso, mas vamos lá. Chorei muito e hoje eu vejo assim, não sei se eu levei a sério muito a sério o ensinar dessas disciplinas, mas assim eles não pedem para ir ao banheiro. Eu falo podem pedir, eles falam que não que querem me ouvir falando. Eu converso com eles assim: -mais do que o conteúdo que eu ponho no caderno de vocês, a aprendizagem maior vai estar na nossa interação durante a aula. Então tudo que vocês participarem da aula, compreenderem na cabeça de vocês e isso vocês levam para qualquer canto. O caderno o ano que vem a mãe joga fora ou tem gente que guarda, mas não dá tanta importância, nunca abre. Então o conhecimento que está no caderno não tem validade se ele não tiver com você. A minha diretora fala: “você distribui o caderno”? Eu falo eles não querem, falo vocês não precisam tirar nota 100, vocês não podem tirar nota baixa, mas aquela nota que vocês vão tirar na prova é da participação da aula. E aí assim ninguém precisa pegar o caderno. E as notas estão assim 70,75,80. Até alunos que estão com dificuldade em outra disciplina, comigo tem nota. Eles falam assim: -Professora, eu pego a prova e ouço você falando o conteúdo. Eu falo: -Que bom, eu gosto de falar muito. Eu sempre fui professora das bases do ensino básico: matemática, ciência, língua portuguesa, mas agora eu não quero mais voltar. Eu quero ficar em história e geografia porque eu consegui viajar melhor nessas disciplinas. E eu amo matemática, a minha diretora já falou: A secretaria está brava comigo porque você é excelente em matemática. Meus alunos no ano passado saíram da sala, que eu tinha alunos com dificuldade até laudados tomando medicação. Tipo se eu fosse dar uma nota para fazer uma comparação de porcentagem eu tinha um quarto ano já estava assim 70% que eu queria ter pegado eles porque eu ia arrasar para um que estava 45,50 e a minha turma superou dentro de avaliações de matemática ela ficou em quinto lugar, ela superou até a melhor da escola porque eu amo. Eu falo para os alunos assim: – Oh esse aqui é o conteúdo, quem não entendeu, vou explicar de novo. Então a explicação, a repetição todo dia, todo dia nem que seja assim uma coisa mais simples, aquela história o aluno fala que não compreendeu parar a turma e falar. Pessoal, olha fulano não entendeu vamos ver vai que alguém também não entendeu. Vamos parar um minutinho para

> ouvir a dificuldade dele. Isso é muito importante na hora de ensinar. Então eu descobri isso só no dia a dia. Primeiro ano para para alfabetizar tem coisa melhor que o aluno falar assim: – Como escreve Mapa? E aí você pergunta para a turma: -pessoal o seu amigo quer saber o que é o Pá? E eles falarem. Então você repete e eles repetem. Então isso tem causado uma diferença para alfabetizar muito grande e no conhecimento. Então hoje meus alunos trazem conteúdo: – Professora, você acredita que eu e meu pai conversamos sobre a geada negra e não é mesmo que aconteceu. A gente ficou conversando um tempão. Ou seja, o conteúdo da sala de aula está indo para dentro de casa e está levando as famílias a conversarem. Eu acho isso fantástico. (P7).

A P7 teve a intenção de relatar seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes, seu envolvimento afetivo, a motivação e a interação que para ela foram fundamentais para o engajamento e a construção do conhecimento. No entanto, percebemos que prática pedagógica da professora é fortemente transmissiva, se estrutura na repetição e na explicação constante do professor e valoriza a fala como principal meio de ensino. Conversamos que, embora a fala seja uma prática que envolva os estudantes, ainda não se alinha à proposta da Teoria da Atividade de Estudo e na continuidade a P5 trouxe um relato que evidencia como fatores emocionais podem influenciar diretamente a decisão do professor sobre quais conteúdos abordar em sala de aula:

> Eu não sei se você vai chegar no que eu vou comentar agora. A próxima quinzena do planejamento é outra professora que fez porque nós estamos organizando uma quinzena para cada e dentro dessa próxima quinzena (eu tô abrindo no computador aqui para eu ir ver se eu tô falando corretamente) tem uma proposta para trabalhar metamorfose da borboleta, porém eu tenho pânico da fase da metamorfose. Eu adoro borboletas, mas não me fale em lagarta. Já tentei trabalhar, já fiz terapia, já foi para terapia floral fins… e aí quando eu peguei o plano de aula, porque daí cada uma pega e vai adaptar para sua turma né. Eu falei: – eu não vou conseguir ah minto, eu entrei fale: – Vou ver algum vídeo sobre metamorfose infantil de borboleta, mas assim mais para educação infantil. Quando eu abri os vídeos que começou a aparecer já veio aquele pânico, sabe. Como que eu vou fazer um trabalho … eu não posso E aí ainda lá no planejamento da professora ficou muito rico porque ela vai fazer experiência até de levar a lagarta tudo. E eu falei: Meu Deus eu não vou. E aí já avisei a coordenadora: – Olha eu sinto muito, mas eu não consigo. Eu falo que isso é até doentio, mas eu não consigo. Aí eu já fiquei pensando, quando eu conversei com a coordenadora ela falou: – ah olha tem uma sugestão de um de um poema da Cecilia Meireles que é “leilão no Jardim”, alguma coisa assim. Aí vai trazer, vai falar um pouco dos insetos e tal. Então ela sugeriu para eu fazer isso. Então é isso eu queria dividir quando se fala em metamorfose, quando se fala em termos da borboleta eu não consigo superar isso. Então eu respeito muito se alguma criança também fala para mim aí eu tenho medo de uma formiga. Eu entendo. (P5).

Dessa vez surgiu fatores subjetivos e estruturais que interferem na prática docente e, consequentemente, na forma como os estudantes têm acesso ao

conhecimento. A P5 destacou o seu impacto emocional diante a escolha e condução dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, que impede dela abordar o tema diretamente. A professora ao invés de ter possibilitado que os estudantes analisassem o fenômeno e construíssem relações conceituais, restringiu a abordagem por um fator pessoal. A coordenadora, ao sugerir o poema de Cecília Meireles como alternativa, acabou desviando do fenômeno central que deveria ser analisado, conduzindo a aula para um viés mais literário e distante do conceito biológico em questão. Isso nos fez refletir o quanto a organização pedagógica na escola está fragmentada, desconectado da realidade científica, sem uma intencionalidade de análise e compreensão da essência do conhecimento a ser ensinado, e acima de tudo, engessada, pouco flexível e distante das necessidades reais de aprendizagem dos estudantes. Refletimos por que a escola precisa seguir um planejamento fixo e padronizado, sem considerar as singularidades de cada docente? Se um professor demonstra dificuldade em abordar um determinado conteúdo, por que outro docente que sente mais confortável com o tema, não pode assumir essa parte do ensino? Quando consideramos o ensino a partir de uma perspectiva desenvolvente, damos prioridade a intencionalidade pedagógica e a análise conceitual**.** No entanto, o que percebemos é que a estrutura escolar atual muitas vezes prioriza a execução mecânica do planejamento em detrimento de um ensino que favoreça a apropriação real do conhecimento científico. A rigidez dos planejamentos acaba esvaziando a intencionalidade da ação pedagógica, o ensino passa a ser um cumprimento de tarefas, e não um espaço para análise, reflexão e compreensão da essência do conhecimento. Enfatizamos o quanto precisamos repensar essa organização escolar para garantir que o estudante possa, de fato, construir seu pensamento teórico.

A partir disso, dissemos aos professores que o ponto de partida é o professor entender a periodização do desenvolvimento psíquico, compreender a função primordial da escola que é desenvolver o pensamento teórico dos estudantes e quem sem esse entendimento qualquer recurso utilizado em sala de aula corre o risco de se tornar apenas um instrumento de transmissão mecânica de informações, sem contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. Falamos sobre o quanto é que o estudante compreenda como o conceito aprendido se relaciona com o mundo ao seu redor, que entenda a aplicação em diferentes situações, tornando-se parte ativa de seu repertório intelectual e cultural. Destacamos que a partir da Teoria da Atividade de Estudo, entende-se que para o estudante

desenvolver um pensamento teórico, precisa ser colocado em situações que exijam a análise, a abstração e a generalização dos conceitos, permitindo que ele compreenda as relações essenciais entre os objetos de estudo (Davidov, 1988a). Isso não ocorre de maneira espontânea ou por simples exposição a informações, mas exige uma organização intencional da Atividade de Estudo. Pontuamos que no encontro anterior a ação da análise foi discutida e que nesse encontro retomada compartilhando como têm se dado essa ação na prática docente diária e que avançaríamos para a segunda ação fundamental desse processo: a modelagem.

De acordo com a Teoria da Atividade de Estudo, a modelagem é a construção de representações que sistematizam as relações do conceito estudado. Não se limita a uma simples reprodução de informações, mas envolve a criação de modelos que permitem visualizar, estruturar e abstrair os elementos fundamentais do objeto de estudo (Davidov, 1988a). Exemplificamos aos professores que esse movimento de levar aluno a análise, a abstração e a generalização dos conceitos, se distancia de uma prática de memorizar definições e passa a operar com os conceitos de maneira mais ampla e significativa. Questionamos os professores a pensar: Quantos conceitos eles aprenderam em seu tempo de escolaridade? Têm a sensação de que havia aprendido o conceito, mas hoje não lembram mais, não faz mais sentido, não conseguem dialogar com realidade, ficaram obsoletos? Comentamos que essa limitação é que a Teoria da Atividade de Estudo desconstrói. E esse processo de desconstrução não é imediato, exige reflexão contínua, disposição para vivenciar novas formas no processo ensino-aprendizagem.

Fomos, por meio de slides provocando os professores à construção de um conceito. Nesse movimento a P2 fez relação com sua prática:

> Então quando a criança chegou para mim e falou: -Nossa, a história em quadrinhos, a tirinha eu já vi no jornal, já vi na revista. E na hora que estávamos na biblioteca que eles falaram, que pegaram, falaram do texto não verbal, encontraram um livro, inclusive foi o …. Que falou assim para mim: -Olha professora um livro. Ele não é gibi, mas ele é igual ele tem história em quadrinhos e não verbal. E ele ficou um tempão observando aquele livro, não era gibi, mas era história em quadrinhos e também era não verbal. Olha quanta coisa que ele falou para mim. (P2).

Apontamos a partir desse relato na tarefa de construção do conhecimento, que a criança não apenas reconheceu a história em quadrinhos no contexto do jornal e da revista, mas percebeu que um livro apresentava características semelhantes, articulando elementos como texto não verbal e estrutura narrativa visual. É um

movimento que, se for organizado de forma intencional, o estudante passa a operar intelectualmente com os conceitos, analisando suas propriedades e ampliando sua compreensão para além da experiência imediata. Ressaltamos o quanto o ensino se torna fragmentado quando o professor não compreende a totalidade desse processo, o quanto, muitas vezes, o estudante não apresenta um bom desempenho em avaliações externas não porque desconhece os conteúdos, mas porque os conceitos foram trabalhados de maneira isolada, sem a devida articulação entre suas relações essenciais. Reafirmamos aos professores que quando o ensino se limita à mera transmissão de informações e à memorização de definições prontas, a consequência é que os estudantes não desenvolvam a capacidade de operar com os conceitos em diferentes contextos, o que compromete a compreensão profunda e a aplicabilidade do conhecimento, ou seja que aluno consiga planificar mentalmente o conceito, processo fundamental na Teoria da Atividade de Estudo.

Exemplificamos aos professores a planificação mental: ao trabalhar com operações de multiplicação, antes de simplesmente resolver a conta, os estudantes devem analisar a estrutura do problema, identificar as informações disponíveis e prever como organizá-las mentalmente; na escrita de um texto, ao invés de simplesmente pedir que os estudantes escrevam sobre um tema, o professor pode guiá-los em um processo de planejamento mental, podendo ser a criação de um esboço inicial, listagem de ideias principais, organização da estrutura do texto, previsão das informações que serão incluídas; em uma aula de Ciências, ao invés de apresentar diretamente o conceito, o professor pode incentivar os estudantes a organizarem mentalmente suas hipóteses, orientá-los a anotar previsões e estabelecer relações entre diferentes elementos; em História ao estudar, por exemplo, eventos históricos, os estudantes podem ser orientados a criar esquemas mentais que relacionem causas, consequências e contextos de determinado fato. Enfim demonstramos que a planificação mental não é um processo automático, mas sim uma habilidade desenvolvida por meio de atividades intencionais e algumas professoras compartilharam suas experiências, evidenciando como têm refletido sobre a organização do ensino e a construção do pensamento teórico dos estudantes:

> É eu nunca tinha tido assim, eu já tinha ouvido falar em teoria de ensino, mas não dessa forma que você está trazendo. E isso mexe muito com tudo aquilo que eu já estava fazendo. Ressignificar isso que eu já faço né. Eu ao longo da minha formação, acredito eu que a maioria, a gente já recebeu conceito pronto, tudo pronto. Eu penso que uma das grandes dificuldades que eu tive

> com a matemática, foi justamente de não entender e não saber de onde surgiram as formas, porque elas chegavam prontas. Então não tinha isso do desafio, dessa descoberta, de pensar “nossa isso acontece assim por isso, é assim por isso”. Não tinha. Então para mim está sendo assustador, mas bem motivador. (P5).

> Quando eu vejo vocês falando, eu vejo aquelas aulas de sinapses, parece que eu vejo todas as ligações de quando a criança entende o conteúdo acontecer. Foi o que aconteceu quando ela foi falar de espaços públicos, ou foi falar da tirinha a criança já ia para o texto não verbal e verbal. Então você está falando de uma coisa e as ligações vão acontecendo e aí o que mostra né o conhecimento, o caminho que o conhecimento faz para buscar outros conhecimentos, a ligação de um conhecimento com o outro. Ou seja, a transformação do que eu sei para um novo conceito, vamos dizer uma nova aprendizagem. (P7).

> A modelagem é quando a criança se apropria do conceito? Seria os conhecimentos prévios dos alunos? (P1).

A P5 teve uma fala que revelou um processo de ressignificação da prática docente. Ela afirmou que recebeu conceitos prontos ao longo da formação e que a abordagem que tem sido discutida nos encontros formativos a desafia na lógica do ensino que sempre vivenciou. Usou palavras contraditórias “assustador, mas bem motivador" que reforça o desafio que tem sido para descontruir um modelo enraizado. Já P7 apresentou certa imprecisão conceitual dentro do que que estava sendo discutido. Utilizou termos como sinapse que ao descrever se aproximou mais de uma associação espontânea de ideias do que da ação de análise intencional e sistematizada que propomos. A P1 apesar de ter feito uma confusão conceitual entre modelagem e conhecimentos prévios, demonstrou seu esforço para compreender a ação da modelagem a partir da Teoria da Atividade de Estudo.

Aproveitamos e explicamos que a modelagem acontece a partir do momento que o estudante já investigou as características fundamentais do conceito, refere a um processo de construção e sistematização das relações essenciais do objeto de estudo, não se limita a recuperar informações que o estudante já tem (conhecimentos prévios), mas sim conduzi-lo a representar e operar com o conceito de maneira abstrata e generalizada, permitindo que compreenda sua lógica interna e seu funcionamento em diferentes contextos.

> Olha a loucura, eu estava trabalhando o conceito RIO eu comecei falando quem já pescou e na mesma hora meu irmão postou no whatsapp assim: “pescando no paranazão”. Pensei: “Não posso perder essa chance”. Aí eu fiz uma live na sala com ele e com os alunos, para ele mostrar onde ele estava, como era. Aí eu aproveitei para falar sobre divisa do paraná. Aí eles falaram:

> Nossa professora nunca mais vou esquecer que o Paraná tem duas divisas de água.
> Ai eu falei:
> Para você ver, tem duas divisas: tanto a leste quanto a oeste.
> Então meu irmão mostrou, falou:
> -Olha quando vocês olham aqui para cima é Mato Grosso do Sul, quando vocês olham daquele ponto para baixo é já Paraguai, se eu virar aqui no meu barco e mostrar aqui esse outro lado é Guaira.
> Ele andou aquela ponte, mostrando toda a extensão daquela ponte. Então foi um conhecimento assim para eles tremendo, a imagem não supera isso daí. (P7).

> Não, não tinha pensado e eu estou aqui pensando semana que vem eu vou trabalhar reciclagem, coleta seletiva e eu já tô aqui pensando na modelagem kkkkk. Deixa eu tirar uma dúvida, no começo quando você falou sobre Atividade de Estudo e aí você falou que algumas que tem algumas crianças que ainda está nos jogos de papel. Então nesse caso, e aí eu lembrei de alguns alunos meu, e daquele momento lá que você tá dando aula é aquela criança que pega o papel e começa a brincar, pega lápis, parece que você está lá dando aula e a criança está lá huuuuuuu ... voando, pega borracha … (P3).

A P7 revela um entusiasmo com o uso de recursos tecnológicos e com a possibilidade de tornar o conteúdo mais concreto, mas ao analisarmos a partir da perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo, percebemos que a atividade não seguiu um movimento de modelagem do conceito, ficou no nível da exposição de informações. Para que pudesse ser considerada uma ação de modelagem, seria necessário que os estudantes fossem conduzidos a investigar, sistematizar e representar as relações fundamentais que definem os rios como elementos estruturantes da paisagem e do território, construíssem um modelo que representasse, por exemplo, os critérios geográficos e políticos que as determinam, a função dos rios na organização territorial, a relação entre bacias hidrográficas e a ocupação humana. Já P3 demonstrou um avanço na reflexão sobre a modelagem, estabeleceu relações entre o conceito discutido na formação e sua prática docente.

> E como fazer na sala de aula, que uns estão no jogo de papéis e outros já na Atividade de Estudo e dois, três, quatro não. Como tentar alcançar essa diversidade. (P6).

Respondemos que esse fato exige do professor um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento psíquico, conforme discutido por Arantes (2003), o que nos faz entender o porquê o ensino escolar não pode ser planejado de forma homogênea, mas deve organizar situações didáticas que criem condições para que os estudantes se desenvolvam. Nesse sentido, relembramos um assunto já discutido nos nossos

encontros que é a atividade guia, que assume um papel fundamental, pois é por meio dela que os processos psíquicos superiores são reestruturados ao longo do desenvolvimento, promovendo o avanço do pensamento da criança. Isso significa que o professor deve organizar situações de ensino que levem os estudantes a operarem intelectualmente com os conceitos. Um movimento que evidencia como a intencionalidade pedagógica pode despertar nos estudantes o interesse pela construção do conhecimento. A P4 expressa essa percepção ao relatar sua prática em sala de aula:

> Em um próximo conceito eu vou fazer a modelagem. Deixa-me contar o que aconteceu semana passada. Lembra que eu falei dos microrganismos né? Então foi uma surpresa para mim quando, só que lembra que eu fiz o inverso né primeiro eu levei a fruta, depois levei o conceito para depoisss….eu fiz o inverso, não tinha chegado nessa fase …. acho que foi semana retrasada. E aí eu lembro que eu comentei na outra reunião do curso. E para minha surpresa tiveram dois ou três alunos que se juntaram e no outro dia falaram para mim que eles arrumaram um limão e eles estão acompanhando o desenvolvimento do processo de decomposição desse limão. Aí eu falei: - tenho que contar para elas. Foi muito legal isso eu não esperava que fosse eles quererem ver do início até enfim. (P2).

A professora mostrou um avanço em sua compreensão com relação a organização da Atividade de Estudo e na aplicação da ação de análise e modelagem. Reconheceu que, quando estava trabalhando o conceito de microrganismos, primeiro apresentou a teoria e depois o fenômeno concreto. Pontuamos que quando os estudantes, por conta própria, decidiram observar a decomposição de um limão para compreender o fenômeno estudado, ali a ação de análise poderia ter sido identificada, mas para que na continuidade se consolidasse como um processo de modelagem teria que ter oportunizado aos estudantes a sistematização de suas observações por meio de esquemas, diagramas ou registros que articulassem a decomposição do limão com o conceito de microrganismos.

> Esquece que as crianças do primeiro ano estão no conceito de papel. Eu tenho vários, primeiro, segundo, terceiro ano e eu tenho vários que eu tenho que puxar porque senão não vai. Infelizmente quando você está no fundamental P1, P2, assim você ainda consegue voltar e trabalhar isso, mas no 4º, 5º, 6º o conteúdo tem que prevalecer na sala, você tem que caminhar junto, você tem se virar nos trinta para poder conseguir dar seu conteúdo e atender eles nas suas dificuldades. Eu tenho alunos de 5º ano fazendo figurinha, fazendo bilhetinho, fazendo cartinha, fazendo aviãozinho, empilhando lápis, brincando com o apontador o tempo inteiro. É assustador tem hora de ver como que eles vão passando pela aprendizagem e algumas coisas vão ficando sem aprender não vai se tirando. E eu fico mais assustada que eles vão seguir em algum momento o sistema vai nem dar bola mais dele

> é aqui nessa parte que a gente ainda consegue fazer algumas coisas, depois o sistema não ajuda. Então ele fica perdido, de identifica essa dificuldade, mas não se trabalha porque ele entra 50 minutos no sexto ano com um professor, 50 minutos com outro professor. Todo mundo sabe que ele tem um problema, mas ninguém tem tempo para poder resolver esse problema. É até o 5º ano que a gente consegue fazer isso. Tanto na pré-escola como no fundamental I, depois esquece. Eu vejo vocês falando no pré I, pré II, não no 3º, 4º,5º ano. (P7).

Na fala da P7 identificamos o quanto a sua prática se baseia em concepções tradicionais de ensino e o quanto isso está ligado ao seu tempo de formação e atuação. E esse é o desafio da formação, o de promover a compreensão de que o ensino deve ser organizado de modo que possibilite a apropriação do conhecimento teórico.

Caminhando para o final do encontro, propusemos aos professores que buscassem inserir em suas práticas a ação da modelagem, com isso algumas professoras se manifestaram:

> Então eu vou fazer todo aquele processo que eu fiz e depois eu vou pedir para eles explicarem, seria isso né? (P3).

> Essa semana eu fiquei de apoio do 4º ano e a professora começou o conteúdo de fração e eu fiquei só olhando porque eu vi no grupo que um professor tinha feito pizza e aí tinha dividido aquela pizza, falei assim: - olha só um jeito legal de começar, aí leva uma barra de chocolate…ela deu um disco de papel e foi dobrando para eles verem. (P1).

Enfatizamos que a modelagem é um processo para criar condições para que os estudantes compreendam a lógica interna, operem com o conceito de forma autônoma e possam transpor esse conhecimento para diferentes contextos.

Em síntese, a formação deslocou o foco da exploração e da explicação para a construção de modelos**:** representações que organizam propriedades e relações do conceito, favorecendo a generalização e a planificação mental pelos estudantes.

Por fim, esse encontro formativo proporcionou discussões em torno de que a mudança na organização do ensino exige dos professores não apenas o domínio conceitual da Teoria da Atividade de Estudo, mas também a disposição para ressignificar suas próprias experiências formativas. Observamos avanços na maneira como alguns docentes vêm reorganizando suas práticas, mas os desafios permanecem, especialmente no que diz respeito ao engessamento da estrutura escolar, à dificuldade de flexibilização dos planejamentos e à necessidade de um olhar

mais intencional para a organização do ensino. Seguimos com a perspectiva de aprofundar essas discussões e fortalecer a implementação de práticas que favoreçam a apropriação real do conhecimento científico pelos estudantes. No 10º encontro, o grupo avançou para a transformação do modelo, examinando como os estudantes operam com o modelo construído para resolver novas situações e reconstruí-lo quando necessário, etapa decisiva para consolidar a generalização teórica e os objetivos gerais da formação.

9.3.10 Décimo Encontro Formativo: Estrutura da Atividade de Estudo: 3ª ação de estudo: Transformação do Modelo

Este encontro formativo teve como objetivo compreender a ação transformação do modelo como fundamento para a formação do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada contemplou uma exposição oral, acompanhada por slides, na intenção de promover um diálogo reflexivo entre os professores participantes no Quadro 25:

Quadro 25 – Apresentação do 10º encontro da formação continuada

Décimo Encontro – 14/09/2023
Título: Estrutura da Atividade de Estudo: 3ª ação de estudo: Transformação do Modelo
Objetivo: Compreender a ação transformação do modelo como fundamento para a formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental.
Metodologia: - Exposição oral do tema por meio de slides; - Encontro dialogado permitindo discussões teóricas e reflexões em torno das práticas docentes vivenciadas pelos professores.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Processual, pela participação nas discussões e reflexões sobre a ação de transformação do modelo na formação do pensamento teórico.
Material de Apoio: CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. O Desenvolvimento das Capacidades do Pensamento Teórico na Atividade de Estudo: análise, planificação e reflexão. *In*: CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva**. Atividade de Estudo e Capacidades do Pensamento Teórico.** Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 135-184.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A avaliação deste encontro manteve caráter processual**,** centrada na participação nas discussões e na capacidade de estabelecer relações entre as ações já estudadas (análise e modelagem) e a transformação do modelo. Para qualificar esse acompanhamento, utilizamos dois registros: relato do encontro, com excertos representativos das falas e marcações das ações da Atividade de Estudo evidenciadas nos relatos (identificação, comparação, generalização, tentativa de aplicação); e ficha de acompanhamento da pesquisadora, na qual foram anotados indícios de compreensão (por exemplo, quando as professoras reconheciam limites da modelagem e apontavam a necessidade de operar com o conceito em novas situações). Ao final, realizamos uma conversa na qual cada participante indicou uma tarefa de reelaboração a ser testada na prática (planejar ao menos uma atividade que exigisse dos estudantes operar com o modelo construído). Esses procedimentos compuseram o instrumento formativo de verificação da compreensão do conteúdo abordado neste encontro.

A abordagem da transformação do modelo possibilitou às professoras refletirem sobre como essa ação contribui para reelaborar representações e avançar na compreensão conceitual. As análises seguintes evidenciam como esse processo foi significado no contexto formativo.

9.3.10.1 Descrição e Análise do Encontro

Ao longo dos encontros a discussão vem sendo sobre a estrutura da Atividade de Estudo, mais especificamente, a ação de análise e da modelagem. Na continuidade, esse encontro teve como objetivo aprofundar o estudo sobre a ação de transformação da modelo. Para iniciar a discussão, propusemos aos professores que compartilhassem como tiveram percebido em sua prática pedagógica as concepções estudadas e quais foram os desafios enfrentados na implementação dessas ações. Então, emergiram relatos que demonstraram como as professoras têm vivenciado a aplicação da Atividade de Estudo e os desafios inerentes a esse processo. As falas indicaram que a formação favoreceu a tomada de consciência sobre o lugar da transformação do modelo no percurso didático: as professoras passaram a reconhecer que nomear ou listar (efeitos comuns da modelagem quando tomada como ponto de chegada) não garante, por si, a operação consciente com o conceito**.**

Esse deslocamento apareceu quando identificaram lacunas (por exemplo, compreender “reciclagem” para além da classificação de resíduos) e quando projetaram intervenções para provocar os estudantes a utilizar o modelo em novos contextos**.** Em síntese, a formação contribuiu ao explicitarmos a lógica interna da Atividade de Estudo e ao oferecermos critérios práticos para diferenciar exposição transmissiva de organização das ações orientadas ao pensamento teórico.

> Eu mandei como tarefa o que seria a proposta lá da reciclagem de trabalhar com a sucata e aí foi na quarta-feira eu fiz a experiência de expor todo o material que tinha lá na sala e deixar que eles fossem explorando ver o que eles iam falando de tudo aquilo. E olha de repente eu ouvi assim: “Eu acho que é reciclagem”. Aí eu fui deixando porque tinha caixa de remédio, caixa de coisas de supermercado, pote de sorvete, garrafa de refrigerante e algumas eles tinham trazido. Daí ao final, depois que fizeram toda aquela exploração eu falei: Será que dá para a gente fazer alguma coisa com esse material?
> Quando eu vi, é que eu tô sem foto aqui, mas um pegou um potinho e colocou os lápis dentro e falou:
> – Olha professora dá para fazer isso daqui um negócio de colocar o lápis
> Aí o outro pegou dois patinhos e disse:
> – Dá para ser um foguete
> E assim eu sei que foi esse de pôr lápis, foguete, avião, eu deveria ter trazido a relação das coisas, mas ficou lá na sala.
> Então assim foi bem rico e aí eu até falei com eles de fazermos essas coisas na semana do dia das crianças, porque para fazer venda lá na escola ficaria difícil porque seria no dia da festa da primavera, aquela correria, pouco tempo, tem gente para a barraca, mas acho que para a semana da criança a gente vai conseguir confeccionar as coisas que eles falaram. (P5).

> Na minha turma eu coloquei no meu planejamento primeiro coisa assim a gente falar não falei meio de comunicação que eu falei assim uma forma da gente montar mensagens rápidas que hoje é muito fácil a gente se comunicar aí cada um mandou uma mensagem que a gente tem no celular na sala né E aí a gente mandou eles cada um mandou uma mensagem para a família. Eles mandaram mensagem, falaram que eles estavam estudando sobre como mandar mensagens e tal. Então aí eles usaram o celular. Depois eu entreguei revistas para eles folhearem, pedi para ele verem o acharam mais interessante na revista. Então teve várias situações né. Então teve gente que, por exemplo, achou coisas de cavalo que remeteu ao que a vivência da criança, que uma vez eu fiz uma atividade com fotos na sala e a criança levou foto da família com cavalo. Então Ele identificou uma reportagem sobre cavalos. E as outras crianças sobre futebol. Teve criança que achou bonito a moça que apareceu na revista. Tinha criança que sabia que aquilo era uma revista, que não sabia que era uma revista. Depois eu entreguei um jornal. Aí eles folhearam o jornal. Da mesma situação, tinha criança que sabia que aquilo era um jornal, tinha criança que não sabia nomear que aquilo era um jornal. Daí eu fui explicando para eles né, por exemplo, como a gente folhear um jornal, o que continha no jornal, quais são as sessões que fazem parte do jornal, que ali tem classificado, as notícias, reportagem, que tem um monte de coisa. Isso aí foi num dia que eles exploraram tudo isso daí. Numa outra oportunidade, aí a gente fez uma relação sobre os meios de comunicação. Então eu acredito que se eu tivesse, eu já fiz desse jeito:
> – Vamos fazer uma lista sobre os meios de comunicação que existem? Então a maioria das vezes ele não saberiam me dizer quais seriam esses meios de

> comunicação. Partindo dessa exploração que eles tiveram eles já foram me falando:
> – O jornal, a revista, e falaram com computador, tablete, a TV. A única coisa que eles não mencionaram foi o rádio. Eu achei que foi bem bacana que ficou bem diferente. Eu acredito que foi a modelagem. (P1).

> O conteúdo dos espaços públicos foi a semana passada, 15 dias atrás. Esse primeiro eu fiz a análise e depois eu não fiz a modelagem. Depois eu ia trabalhar sobre reciclagem, separação de lixo, e aí eu fiz esse processo. Trabalhei também com imagens porque eu já tinha preparado as imagens, peguei vários tipos de imagem: lixo, pessoas separando o lixo, a imagem também de Londrina do pessoal aqui de Londrina separando o lixo. Fiz todo aquele processo, para cada criança uma imagem, eles iam explicando o que estava naquela imagem do jeitinho deles e eu ia anexando no quadro para que depois todo mundo tivesse oportunidade de observar todas as imagens. Depois que eu fiz esse primeiro momento, eu pedi para eles explicarem ou em forma de desenho, ou escreverem o que eles entenderam. Em nenhum momento eu falei sobre reciclagem, sobre separação de lixo, mas durante a conversa eles já trouxeram esse conceito. – Ah é reciclagem né porque tinha uma das imagens era daquele lixo colorido né. E aí eu perguntei o que que era reciclagem eles falaram:
> – Separar o lixo
> Mas aí eles não conseguiram, eu tentei provocar mais para ver se daria mais informação -ah na minha casa separa o lixo
> Eu coloquei foto de do carroceiro de papelão e aí depois eles desenharam fizeram em forma do desenho. Não sei se vocês vão conseguir ver:
> Então esse aqui ele fez o desenho e se você perceber tem o símbolo da reciclagem que é a setinha. Aí teve outro esse aqui fez ela jogando lixo. Esse aqui ele pegou o caminhão de lixo, o pessoal lixo, como é caminhão de lixo. Essa daqui Ó ela escreveu né do jeitinho dela “em casa a gente pega o Joaquim que o irmão dela amassa” (aí eu não consegui identificar a escrita dela)
> Então eu acredito que ela quer dizer que pega a massa e joga né. Aí esse aqui ele também desenhou o caminhão. Esse aqui fez ele jogando a garrafa e escreveu “eu” e eu perguntei o que que ele estava jogando.
> Então a maioria fez mais ou menos, mas ele fica falando reciclagem. Depois eu perguntei o que eles separam, que tipo de lixo né que ele separava, falaram muito da latinha, que as pessoas pegam latinha na rua para vender, mas também não conseguiram explicar o que que faz com aquela latinha depois que vende.
> – Ah minha vó pega latinha com meu avô.
> – Lá em casa tem um saco de latinha
> Eles foram trazendo essas informações, depois eu passei para eles, falei para eles sobre o lixo, passei dois vídeos sobre a reciclagem do papelão. Um dos papéis que era produzido da reciclagem era o papel Kraft que a gente usa na sala e sobre a reciclagem da latinha e depois eu mostrei sobre a reciclagem. (P3).

A fala da P5, embora esteja carregada de traços de práticas espontâneas, percebemos um avanço na direção do que discutimos sobre a ação de análise e modelagem. A professora criou uma situação de contato direto com o objeto de estudo expondo os materiais recicláveis para que os estudantes os explorassem livremente. O fato de uma estudante ter verbalizado “eu acho que é reciclagem”, sinaliza o início de uma análise conceitual, ainda que intuitiva e reforça como é importante o professor

dominar o conteúdo científico e organizar as etapas da Atividade de Estudo para promover planificação mental e abstração.

A P1 demonstrou pela sua fala um avanço no entendimento com relação a estrutura da Atividade de Estudo, principalmente no que diz respeito à construção de uma prática mais investigativa. A professora relatou ter criado um ambiente de exploração inicial, a fim de permitir que os estudantes tivessem contato com diferentes meios de comunicação: celulares, revistas, jornais etc., para expressarem suas vivências e percepções a partir desse contato. Um movimento que aproximou da ação de análise, pois ofereceu elementos concretos para que os estudantes iniciassem o processo de identificação e comparação, mas que faltou a intencionalidade de levar os estudantes a abstraírem as propriedades comuns dos meios de comunicação. A professora citou que os estudantes listaram os meios de comunicação e nomeou como ação de modelagem. Entretanto, entendemos que está mais próximo da memorização de nomes e distante da construção de um modelo conceitual mais estruturado.

A P3 propôs uma atividade inicial de observação e descrição de imagens relacionadas ao lixo, criando um ambiente de exploração e construção coletiva do conhecimento. Embora a nomenclatura “reciclagem” tenha emergido dos próprios estudantes, o aprofundamento conceitual demandou a mediação direta da professora, fato que demonstra de um lado o avanço na direção de uma prática pedagógica mais dialógica e ativa, do outro uma limitação pela ausência de uma intencionalidade. Quanto à exibição de vídeos e explicações complementares que a professora diz ter feito, sinaliza a consciência da professora quanto à necessidade de ampliar a compreensão dos estudantes.

As falas apresentadas revelaram movimentações importantes nas práticas docentes, sinalizando tentativas de aplicar os conceitos estudados nos encontros formativos. Embora observemos a presença de elementos tradicionais, houve o esforço em organizar situações didáticas que promovesse a participação dos estudantes na construção dos conceitos. Questionamos a P3 sobre a origem de tais mudanças: se não estivéssemos estudando o desenvolvimento do pensamento teórico, teria organizado a aula dessa forma?

> Eu não começaria a aula desse jeito se a gente não tivesse estudando, eu já falaria a palavra reciclagem, explicaria o que era, daria o conceito pronto, depois eu ia para o livro. Eu fui para o livro também né, mas depois. Com essa aula o que eu notei né, uma das falas do aluno que eu escutei né “nossa como é bom falar” eles se interessam mais e eu acho que faz mais sentido.

> Quando eu trabalhei sobre espaço público que falei um pouquinho sobre o que é público. Enfim, essa semana eu estava no período da tarde mexendo com os tablets, atualizando na sala de recuperação paralela e tinha um aluno meu lá fazendo reforço. E aí o aluno falou: professora esse tablet é seu?
> Eu falei: não, é da escola. Eu estou atualizando para os professores utilizarem.
> Aí o meu aluno falou: é público
> Eu falei: Ah público?! O que significa público?
> Não sei qual que respondeu, por que tinha dois alunos
> – é todo mundo pode usar
> O outro respondeu
> – não, alunos da escola.
> Então assim aquele conceito de público que eu fiz o trabalho com eles, que eu falei que não era só o espaço, mas também objeto, o que está dentro da escola. Então ele veio todo empolgado falar para mim que era o público. Eu acho que faz muito mais sentido essa forma de abordar com os alunos. (P3).

A resposta reforçou a importância dos espaços formativos. A professora mostrou um movimento importante de ressignificação de sua prática pedagógica, reconheceu que, anteriormente, sua abordagem se baseava na transmissão direta de conceitos, iniciando a aula com a definição do termo e seguindo para o uso do livro didático. Ela disse que sua aula fez mais sentido para os estudantes e que eles expressaram prazer em participar “nossa, como é bom falar”, maior envolvimento e apropriação do conhecimento. Ao ouvir a palavra “público”, os estudantes imediatamente mobilizaram o conceito aprendido, aplicando-o a um novo contexto. Essas falas dos estudantes são marcas de abstração e generalização e apontam um avanço no sentido do pensamento teórico, conforme proposto pela Teoria da Atividade de Estudo.

A partir desse ponto, propusemos aos professores uma reflexão: por que os estudantes envolvidos nessa situação de aprendizagem conseguiram transpor o conhecimento construído em sala de aula para outro contexto da vida cotidiana, enquanto em outras situações, como nas aulas centradas na leitura de conceitos prontos no livro didático, essa autonomia não se manifesta? Discutimos que a diferença reside na forma como o conhecimento foi produzido. Quando a aula é organizada a partir dos princípios da Atividade de Estudo, com ações que exigem análise, comparação, argumentação e generalização, o estudante se envolve na construção do conceito, compreendendo suas relações internas e implicações práticas diferente do que acontece quando o ensino se limita à memorização de definições.

Destacamos aos professores que a função da escola é promover o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes, de modo que compreendam

a essência dos fenômenos e possam atuar criticamente sobre a realidade. E que para isso, o professor precisa dominar os conceitos científicos que pretende ensinar, compreendê-lo em sua lógica interna e em sua função social e par tanto é imprescindível que conheça as etapas do desenvolvimento psíquico humano, para poder planejar intervenções pedagógicas que mobilizem as funções superiores do pensamento.

Nesse momento, uma professora compartilhou uma experiência didática relacionada ao conteúdo da Independência do Brasil, buscando alinhar às concepções discutidas sobre o desenvolvimento do pensamento teórico.

> Eu sai um pouco mais cedo da aula anterior, mas acho que está dentro o que eu vou falar: Na semana que antecedeu a independência, do feriado da Independência, eu tinha que trabalhar sobre a independência, passar não que seja minha atividade, mas eu tinha que passar. Então na sexta, na sexta anterior da semana, antes de entrar no assunto da Independência, eu criei uma história. Adoro contar história, contei história, inventei os personagens, coloquei o nome de Pedro, João, contei a história não que chegaram ao Brasil, mas um tal de João que ele queria fazer nova descobertas e chegou no local que começa assim…não fui a fundo na história do Brasil, mas porque eles poderiam assimilar depois. “Nossa, mas essa foi a história que ela contou”. Aí contei sobre o Pedrinho, que o Pedrinho ficou, que João não concordou, que Pedrinho mesmo que ele era menor de idade ele desobedeceu ficou, pai dele emancipou, tirou o dinheiro dele. E aí foi na sexta essa história começo, meio e fim trabalhando com eles. Na segunda-feira a gente faz o círculo e eu coloco dentro do círculo o que eu vou trabalhar na semana. Essa semana vai acontecer isso, isso, um resuminho do que vai acontecer na semana. E nessa semana eu falei da independência. Falei: Lembra da história de sexta? Eles lembraram, contaram, recontaram. Terça eles tinham R2 e na quarta eu tinha que trabalhar porque na quinta já era feriado precisava saber porque na quinta era aquele feriado. Então daí eu conversei de novo sobre história e passei sim o vídeo contando com quadrinhos contando a história da independência como foi. Não falei nada, aí coloquei o Hiino. Não, não, não voltei o assunto do vídeo. Não é por isso que vai acontecer isso amanhã. Aí ele foram para o intervalo e voltaram, eu coloquei o hino. Eu falei: olha o hino é um poema, porque a gente também estava trabalhando com poema. Falei: E aí vamos ler? Não coloquei o hino cantado, coloquei escrito. Falei: olha essa parte “ouviram do Ipiranga” Fui falando ... Ele falou assim: prof., mas essa parte do ouviram do Ipiranga está parecendo aquela história que você contou do menino rio e também tá parecendo quando Dom Pedro chegou à margem. E aí cada linha que eles iam falando aí ele dizia assim: olha, mas daqui a pouco … óh por isso que é a cor da bandeira. Então todas essas informações que eu trouxe tanto na história quanto ali eles foram assimilando ao hino. No final eles contaram toda a independência para mim e não falava do Pedro nem do João. Eles falavam Pedrinho e o João que era do personagem que ele tinha conhecido, mas a história tinha acontecido. No entanto, naquele dia na quarta eles cantaram o hino com uma vontade, porque eles entenderam o que aconteceu. Eles vivenciaram de uma certa forma com a historinha que eu contei ali. O que era o hino e quando a gente foi lendo, eles iam falando: olha aqui você, então é por isso que aconteceu. Lógico no final ficaram com raiva de português, era esperado, mas foi muito gratificante, eles assimilaram. Vindo de outros planejamentos que trabalhava com a história falando da Independência as

> crianças nem sabiam, as vezes que a gente estava falando porque as palavras não eram do porquê você pediu, mas não vivenciavam, não tinha … e você poderia perguntar na terça, quarta, não sabiam nem o que estava acontecendo. Hoje, do jeito que foi trabalhado você pode perguntar que eles nunca vão esquecer, vão falar do jeito deles, mas eles conseguiram entender o que é aquilo ali. Foi bem diferente dos anos anteriores porque eu explicava pelo livro, passava o bendito vídeo, que mostrava ali algumas fotos de como era comemorado 7 de setembro. Então foi diferente dessa. (P4).

Essa prática revela uma prática pedagógica intencional, ainda que intuitiva, favoreceu a mobilização afetiva e cognitiva dos estudantes. Ao construir uma narrativa com personagens fictícios, a P4 lançou mão de uma estratégia de mediação simbólica, rompendo com a exposição tradicional apoiada no livro didático e no vídeo explicativo. Embora não se configure como uma ação de análise no rigor da Teoria da Atividade de Estudo, a professora ao evitar a conceituação direta e promover a descoberta mediada, ampliou o potencial de modelagem conceitual com a ação dos estudantes recontarem a história da Independência com base em uma estrutura internalizada

> Sobre a questão do hino nacional para todo mundo em posição de sentido né. Eu lembrei, vou falar aqui da minha época, era isso posição de sentido e tudo, nada de questionar porque, mão no peito, não pode nem respirar direito, mas você tem que acompanhar. E aí você tá falando eu falei: nossa eu preciso fazer essas coisas com P5, o seu é segundo ano né. Eu imagino P5 fica todo mundo lá paradinho sem sentindo, sem saber o porquê, mas enfim é legal esse tipo de abordagem. Meu sobrinho, por exemplo, quando me contou essa história. Hoje ele já tá com 17 ano, a professora dele foi muito feliz, quando ele me contou a história ele falou: sabe de um tal de Pedro e ele falou assim da linguagem dele tal, que aconteceu isso. E aí eu achei legal nossa nunca pensei nisso, mas enfim voltando lá porque eu gostaria de comentar sobre o que nós estamos vendo, eu até anotei. O que eu observo aqui assim quando a gente passa o tema pronto a sensação que eu tenho é que você não dá espaço para as crianças criarem, ele pode de repente você deu, leva o conteúdo pronto, o tema pronto. “Hoje nós vamos fazer isso, isso é assim, assim assado”. Se ele te apresentar alguma fala diferente a gente já: não, mas não é isso. Eu não tô falando isso. Eu estou falando disso. Então, assim depois dessas nossas aulas, eu particularmente, não tem uma aula que eu vá começar que não tem, não tem como não pensar mais nesse sentido. Eu vou falar de uma coisa aqui. Por exemplo, da festa da primavera. Então assim eu não se a (falou nome de uma participante) vai apresentar alguma coisa, mas as outras turmas sim, o P5 sim lá tem duas turmas de p5 a tarde vai fazer apresentações juntas e daí não dá para ser todas porque ia ficar muito muita criança. Eu fiquei para fazer com a minha turma sozinha. Eu pensei, “mas eu não quero, eu quero dar uma escolha” Eu pensei em duas músicas rápidas, que eu goste, que eles gostem porque eu observo, que é uma tendência nossa. Parece que a gente sempre leva aquilo que gosta, que vai ser mais prático. Aí eu pensei nas duas músicas: da casa de Vinícius e na música aquarela. Aí conversei com eles, cheguei na sala falei: olha vai vir a festa da primavera, várias turmas vão apresentar e aí vocês gostariam também de fazer uma apresentação? Porque antes eu já falava assim: óh vai ter a festa e nós vamos fazer uma apresentação e eu escolhi essa música. Então aí – gostaria de apresentar? Sim. E aí eu disse para eles, depois eu até pensei poxa podia ter tirado deles a música, mas enfim falei para eles: Eu

> pensei em duas músicas, falei o nome das músicas alguns disseram: -ah eu conheço. Aí depois ouvimos as músicas: aquarela e a casa e falei: Agora nós podemos fazer uma votação para escolher qual música vamos apresentar? Eu torcia para que fosse a casa né, curtinha, e de fato venceu a casa. Bom, agora vamos para a coreografia. Fer, outra coisa que fazia: pegava aqueles vídeos pronto das músicas e as crianças iam copiando a coreografia. Aí eu propus: como a gente pode pensar essa coreografia? Eu tenho uma Sofia lá, que pelo amor de Deus. Quando a gente fala casa a gente pode fazer assim ... E aí todo mundo já foi meio que dando uma ideia. E aí no dia seguinte eu falei: e se a gente fizesse um grupo? Cada um se dividisse em grupo? Ela falou: – É verdade. Ai já veio ideia: Pisa assim como se a gente tivesse entrando na casa, mas não tem chão. Eu falei: gente eu não estou acreditando no que eu estou vendo. E começou: e quando falar "uma casa muito engraçada" a gente faz (gestos). Ai o outro falou já sei também: Quando for para ser a parede a gente vai estar em pé, a gente só faz assim, porque vai dormir. Eu fiquei assim, nossa eles estão construindo e fomos ensaiando. Hoje eu não ensaiei porque era minha hora atividade e eu fui lá para o Parque Arthur Thomas no curso, que aliás hoje foi muito rico vivencia hoje. Mas assim é muito gratificante ver eles participando, eles construindo isso. Até a hora que a gente saiu ontem para ir embora, saímos da sala cantando a música é uma coisa assim: Eu participei de um curso já faz algum tempo, um professor de educação física, falou sobre a fila: É importante? É, mas todo o contexto da escola as crianças estão em fila, os de 4, 5 anos … enfim porque eu estou falando isso agora, porque ontem eles saíram da sala cantando e fazendo as coreografias. Eu falei: vamos embora, vamos cantando, seja o que Deus quiser. Porque eles estão muito encantados com a música, porque eles construíram isso, eles estão construindo isso. É o resultado no próximo encontro eu já vou mandar um vídeo aqui no grupo para vocês. (P5).

Nessa fala, embora a P5 relate uma proposta extracurricular, como a construção de uma coreografia para uma apresentação escolar, percebemos um deslocamento no seu modo de abordar o conteúdo, uma tentativa de abandonar praticas tradicionais. No momento que a P5 relatou com surpresa a capacidade dos estudantes, o protagonismo deles ao propor movimentos corporais e sugerir ideias para a composição da performance, notamos o que sua prática não nos trouxe um exemplo que configure uma atividade voltada à construção conceitual nos moldes da Teoria da Atividade de Estudo, mas apontou para um movimento de abertura da professora em direção a uma prática mais dialógica, assunto que também já tratamos nos momentos formativos que é a possibilidade do estudante entrar, de fato, em atividade, assumir um papel na elaboração do objeto de estudo, ter motivos para desenvolver determinadas ações.

Em meio às reflexões, a P5 voltou a compartilhar uma situação vivenciada com sua turma:

> Quero trocar uma ideia com vocês aqui no grupo. Tenho três situações, são três, duas testemunhas de Jeová, outra de uma religião que também não pode apresentar a dança ué estamos ensaiando, até porque vai ser no sábado, é um motivo para eles não irem. Aí falei: Puxa vida o que eu faço? A

> minha angústia é assim…falei para eles: Então assim vocês participam, vocês nos ajudam a organizar. E aí eu pensei de trabalhar, lógico, também, a história da música, não se se você já ouviu: E daí eu fui pesquisar a história da música … O Vinícius criou a música, eu nunca pensei sobre isso. Na verdade, ela é uma casa que segundo eles essa casa existe. É um amigo dele uruguaio que começou a construir uma casa assim: sem plano de nada, mas à medida que ia chegando pessoas na casa dele ele construía mais um pouco. Então a casa ficou ali de um jeito sem pé e sem cabeça e em função disso o Vinícius compôs essa música. E ele fez essa música, isso é o que vi na internet, ele transformou numa canção de ninar para as duas filhas desse amigo. E aí o Toquinho parece que depois falou que também a casa parece que assim quando você fica olhando no sol, por que ela dá de frente para o mar, parece que a casa flutua. Então assim eu estou pensando de levar isso para eles e aí ele construírem alguma coisa. É muito ruim quando eu penso que de repente eles vão ficar sem fazer nada, sabe. É isso que eu queria trocar ideia, alguém quer colaborar falar para mim. (P5).

Embora a situação relatada pela professora não esteja diretamente vinculada ao processo de construção do pensamento teórico, expressa uma consideração as especificidades religiosas de seus estudantes como um elemento legítimo que precisa ser acolhido e ressignificado. A angústia de imaginar que alguns estudantes poderiam "ficar sem fazer nada e a intenção de aprofundar a experiência da turma em uma apresentação cultural em uma oportunidade de produção de sentido, aponta para busca de sentido para o conteúdo abordado e ampliação das possibilidades de participação dos estudantes. Refletimos coletivamente e pensamos em como ressignificar a atividade para que ela não se restrinja ao ato de dançar, mas se torne uma experiência cultural significativa para todos. Defendemos, à luz da Teoria Histórico-Cultural, que o acesso ao patrimônio cultural, como a música, sua história e suas expressões devem ser garantidos a todos os estudantes.

A fim de introduzir a terceira ação da Atividade de Estudo, a transformação do modelo, provocamos algumas reflexões: “Até aqui, desenvolvemos o pensamento teórico dos estudantes? Será que o processo formativo termina na modelagem?” A intenção era fomentar entre os professores que o desenvolvimento do pensamento teórico não se encerra na identificação e organização dos conceitos, mas requer um novo passo, que permite ao estudante operar com o conhecimento. A P3 respondeu:

> Não, porque eles trouxeram a palavra reciclagem, separar o lixo e vender, parou aí. Agora o que fazer com aquele material que foi vendido, a transformação daquilo eles não entenderam ainda ... (P3).

A P3 refletiu uma importante percepção sobre os limites do trabalho realizado até o momento: “o que fazer com aquele material que foi vendido, a transformação

daquilo eles não entenderam ainda”? Embora os estudantes tenham identificado e nomeado elementos do conceito, ainda não alcançaram uma compreensão mais profunda e sistêmica do processo, isto é, da transformação do material reciclado em novos produtos. A resposta da professora, mesmo que de forma intuitiva, indica uma percepção sob a estrutura da Atividade de Estudo, a P3 identificou a necessidade de dar continuidade ao processo para consolidar o pensamento teórico.

Este 10º encontro dá continuidade ao caminho aberto nos encontros anteriores, nos quais aprofundamos as ações de análise e modelagem. Aqui, deslocamos o foco para a transformação do modelo, ação que exige e ao mesmo tempo verifica a qualidade do que foi produzido nas etapas precedentes: se o modelo construído possui generalidade suficiente para ser operado em novas tarefas, contextos e problemas. Assim, a sequência (análise → modelagem → transformação do modelo) deixa de ser um roteiro linear e passa a funcionar como núcleo articulador de planejamento e avaliação, consolidando o objetivo central da formação: promover, na prática docente, condições para a emergência do pensamento teórico dos estudantes.

Realmente, o desenvolvimento do pensamento teórico concebido pela Teoria da Atividade de Estudo, implica em um percurso que passa pelas ações de análise, reflexão e planificação mental, que se articulam em um movimento no qual o estudante é provocado a estabelecer relações, abstrair, generalizar e internalizar os elementos estruturais do conceito estudado. E esse processo não se encerra na modelagem, é necessário avançar para uma nova etapa: a transformação do modelo.

Explicamos que, de acordo com Davídov (1988a, 1988b), a transformação do modelo é a ação em que o estudante mobiliza os conhecimentos construídos nas etapas anteriores para resolver novas tarefas, exige que o estudante utilize os conhecimentos internalizados para operar com o conceito em contextos diversos e reelabore sua compreensão marcando o ingresso em um modo de pensar mais consciente, lógico e sistematizado, rompendo com a memorização e a repetição mecânica.

Destacamos que esse processo conduz à formação de um estudante capaz de operar com os conceitos de forma consciente, estabelecendo relações entre diferentes campos do conhecimento e aplicando-os em situações concretas e abstratas. Trata-se de um estudante que se apropria do saber científico, superando a postura passiva diante do conteúdo e se posicionando como protagonista na construção de seu pensamento.

Mostramos para as professoras que até esse momento da Atividade de Estudo, a relação entre docente e estudante não se estabelece a partir da lógica tradicional, o professor como o único detentor do saber. Ao contrário, o percurso até a transformação do modelo foi marcado por uma mediação que estimulou a análise, a planificação mental e a construção ativa de representações por parte do estudante. É somente neste momento, após o estudante ter mobilizado suas próprias ações, que o professor intervém de forma mais direta na constituição do pensamento teórico, provocando o estudante a superar o nível inicial de generalização, levando-o a perceber que sua representação ainda não dá conta da totalidade do objeto de estudo. É justamente nesse ponto que surgem os maiores motivos para aprender: a necessidade interna de reorganizar o pensamento para compreender o conceito em sua essência o que marca o ingresso em um novo patamar de desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse contexto, a P3 comentou compartilhou uma experiência de sala de aula que evidencia como buscou conduzir os estudantes para além da modelagem inicial:

> Depois falei sobre o que é reciclagem, que tinha pessoas que recolhiam o papel, a latinha, que tinha pessoas que vivem desse trabalho, vende para determinadas empresas, falei mais ou menos esse conceito. Depois fomos assistir a três vídeos: a reciclagem do papelão, mostrei o papel craft em sala, da garrafa pet, e aí lá eles pediram para mostrar a reciclagem da latinha. Depois fomos para o livro didático. (P3).

Percebemos que a P3 tentou ampliar o repertório dos estudantes por meio de novos recursos e informações, mas sua ação se manteve centrada na transmissão do conteúdo, com foco na explicação e no uso de vídeos ilustrativos. Os estudantes não foram provocados a reelaborar seus próprios modelos de compreensão nem desafiados a aplicar o conceito de reciclagem em novos contextos ou situações-problema. Conversamos com as professoras, que foi mais um ato de consolidação de conteúdo do que um momento de superação do conhecimento empírico, como propõe a Teoria da Atividade de Estudo.

O reconhecimento, por parte das professoras, de que “parou aí” (P3) quando os estudantes apenas nomearam “reciclagem”, decorre diretamente da discussão conceitual conduzida na formação: ao distinguirmos resultados de modelagem de resultados de transformação do modelo, tornaram-se visíveis critérios de qualidade para o planejamento (por exemplo, incluir tarefas novas que forcem os estudantes a

usar o modelo em outras condições) e para a avaliação (observar transferência e generalização nas falas e produções dos estudantes). A partir de análise de modelos de algumas unidades de livros didáticos, refletimos com os professores quantas vezes iniciamos um conceito por esses instrumentos, desprivilegiando o conhecimento do aluno e oportunidade da ação de análise, modelagem, transformação do modelo etc. Defendemos a necessidade de uma desconstrução dessa lógica transmissiva à luz do desenvolvimento psíquico dos estudantes, compreendendo que a apropriação de conceitos requer intencionalidade e organização das etapas que conduzem à elaboração consciente do conhecimento.

Essa reflexão nos permitiu discutir em torno do porquê muitas vezes, ao abordar um conteúdo, o professor reconhece que ele já foi trabalhado nos anos anteriores, mas o estudante demonstra não saber operá-lo. Um fato que indica mais que a ausência de exposição ao conteúdo, mas da apropriação efetiva do conceito. A explicação para esse fenômeno, à luz da Teoria da Atividade de Estudo, está no fato de que não houve o desenvolvimento do pensamento teórico. Quando o ensino se limita à apresentação de informações e exercícios repetitivos, sem a organização intencional das ações de análise, modelagem, transformação do modelo, o conhecimento permanece no nível empírico, fragmentado e descontextualizado. O estudante memoriza, mas não compreende a lógica interna do conceito e é justamente por isso que muitos conhecimentos não se consolidam e se perdem ao longo do processo escolar. Nesse contexto, a P3 compartilhou uma experiência que considerou significativa para ilustrar essa discussão:

> Hoje teve para os alunos do 3º ano o passeio conhecer Londrina e eu acompanhei a turma do terceiro ano. Eu fiquei lembrando da minha aula porque os lugares que nós passamos, teve lugar que nós paramos, a rodoviária, nós entramos, passamos em frente o museu, não entramos porque estava tendo evento, passamos próximo do terminal, fomos na UEL, nós passamos em muitos lugares que era espaço público, que eu trabalhei com a minha turma de primeiro ano. Eu espero que eu tenha essa oportunidade, porque se eu continuar na mesma escola, porque, provavelmente, muitos alunos vão continuar ali, eles vão fazer esse passeio e eu tenho certeza quando ele estiver lá no terceiro ano no passeio Conhecer Londrina vão lembrar da aula do primeiro ano de espaço público. Como eles fizeram agora, lembraram do passeio do P4, que foi feito no planetário, quando eles viram a imagem desse lugar eles falaram. Então assim quando ele for ter essa aula como a professora que ele vai conhecer no 3º ano com certeza algumas crianças vão lembrar desse assunto. (P3).

A P3 trouxe um exemplo que não relacionou à ação de transformação do modelo, mas valorizamos a sua intenção de destacar a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da memorização e da leitura fragmentada dos conteúdos.

Caminhando para a finalização do encontro, destacamos que uma escola que não se organiza com intencionalidade voltada à promoção do pensamento teórico tende a reproduzir práticas que limitam a aprendizagem a uma mera transmissão de conteúdos. Reforçamos a urgência de romper com essa lógica e de repensar o ensino a partir de uma perspectiva desenvolvente, fundamentada no conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano e na organização consciente da atividade pedagógica.

Diante de todas essas reflexões, convidamos os professores a compartilharem suas impressões finais sobre o encontro:

> Faz muito sentido, já estou aqui pensando no meu próximo planejamento, será estações. Com certeza minha abordagem já vai ser completamente diferente. (P3).

> Eu estou pensando quando eu comecei na escola e estava auxiliando a professora com aquelas crianças que estavam com mais dificuldade, com esse livro na mão, dando exemplo pronto … Ah meu Deus. (P5).

> No começo, quando eu comecei a participar do curso, nas primeiras aulas eu não consegui fazer muita ligação com a minha prática, em como trabalhar na minha sala. Aí naquele dia que eu perguntei para você como trabalhar com o primeiro ano né. E aí você falou sobre conceito, pensei: “gente o tempo todo estamos dizendo conceitos novos né”. Então, por mais que a alfabetização, é escrita e leitura, mas tem os conteúdos, os conceitos que tem que ser abordado. Ali pronto. Agora toda vez que eu vou trabalhar, é igual você falou o livro ele é uma ferramenta né porque essa atividade que os livros da não precisa a gente tirar xerox ou digitar, mas antes eu ia direto para o livro, então agora eu faço todo esse processo para depois finalizar com o livro didático. Então por exemplo as estações, vou aproveitar que vai começar a primavera, e é um dos conteúdos vou trabalhar As Quatro Estações, só que eu vou fazer toda uma abordagem diferente. Dessa vez eu não vou trabalhar com imagem, depois na próxima aula eu conto para vocês, vou fazer todos os processos para depois fazer as atividades do livro que vai falar sobre as estações. Então hoje, para mim, quando eu começo a fazer meus planejamentos eu consigo lembrar de várias coisas que estou aprendendo aqui no curso e já consigo por em prática. Até a minha abordagem, tanto quando vou iniciar um conceito novo até quando eu estou direcionando uma atividade alguma coisa, eu estou diferente, minha abordagem está sendo diferente. Até ouço agora de outras professoras: “Nossa, eu gosto de sua abordagem em sala de aula”. Já ouvi duas falas de professoras essa semana. Professoras que auxiliam, que passam em outras salas né, que vê como as professoras fazem. Elas falaram: “Você aborda diferente”. (P3).

> Muito enriquecedor, compartilhar essas experiências e as que tem sido já compartilhada em outros encontros. É muita enriquecedor e a gente que está em sala de aula, a gente vai lembrando momentos que a gente vive né de diversas situações que a gente passa e que realmente o aprender ele tem sido assim. A tendência tem que ser essa né e é muito enriquecedor mesmo eu estava ouvindo as colegas. (Desculpa por não abrir a câmera a gente está muito calor e eu tô muito à vontade) E eu me lembrando de uma experiência, vou relatar rapidinho também, de cerca de 6 a 7 anos atrás. Eu me vi na necessidade de refletir sobre essa prática, de levar o aluno nessa busca, nessa conceituação do aluno se sentir um protagonista do aprender. Eu estava levando o livro logo de cara né como um método aí mais antigo, vamos dizer assim, e tradicional e eu já estava ali trabalhando microrganismo, entrando em decomposição. E eu estava percebendo que eu precisava muito mais, porque não estava alcançando aquilo que eu almejava. E, então, um aluninho, que ele era um aluno assim bem esperto, mas ele era um aluno assim, que muitas vezes, ele não era compreendido em outras salas e trouxeram ele para minha sala. Rodou várias salas, escolas e chegou e colocaram para mim. E nessa, logo próximo dos dias que ele chegou, nós tivemos essa aula. Depois de explicar sobre o microrganismo, decomposição. E nessa logo próximo assim dos dias que ele chegou nós tivemos essa aula e depois de explicar sobre microrganismos entrar em decomposição ele falou assim:
> – Tia deixa eu te fazer uma pergunta
> Eu falei:
> – Fala professora
> E ele foi falar:
> – Então está bom deixa eu só falar assim essa decomposição aí então é igual acontece lá em casa. Lá em casa tem um pé de manga e quando cai a manga aí ela começa a apodrecer e aí vem esses microrganismos aí que a senhora está falando.
> E e ele falou tudo na prática. E a partir dessa prática que ele trouxe para sala, apesar de todo, todas as outras tentativas que eu tinha feito, não só em torno do livro mas com a prática, com a vivência dele né, com aquilo que veio da realidade do aluno, e do outro aluno, e da fazenda do avô do outro aluno, e da chácara enfim, não sei quem do outro aluno, veio a vivência que cada um pode relatar né. E com isso as experiências foram, aí a gente teve a troca de experiências e de vivências. E a partir daquele dia, eu passei a ter uma prática diferente e eu via, eu vi naquele dia essa necessidade. Então, eu estou muito feliz de ouvir as colegas e ouvir as experiências e estar aprendendo cada vez mais porque a gente vê que a sala de aula ela pede isso. Ela está pedindo isso, ela solicita isso na prática. Não dá, como você acabou de falar, não dá para colocar em tudo né, por exemplo alfabetização você tem que alfabetizar, não tem como você, você tem que colocar o lúdico tudo mais, mas tem ali o momento de ir para o livro né, mas a sala de aula hoje ela pede isso realmente. (P1).

As falas representaram um movimento reflexivo por parte dos professores em relação às suas práticas pedagógicas, demonstraram reconhecer o valor de reorganizar o processo de ensino, a partir de uma perspectiva que favorece a construção do pensamento. A P3 afirmou que sua abordagem será “completamente diferente”, o que nos sinalizou uma tomada de consciência sobre a intencionalidade pedagógica. A P5 demonstrou compreender que o modelo tradicional, baseado na apresentação direta de conceitos precisa ser superado para dar lugar a um ensino

que desenvolva os estudantes. Por fim, a P1 reconheceu a importância de valorizar a vivência dos estudantes. Em sua fala “a sala de aula está pedindo isso”, sintetiza o que buscamos ao longo do encontro que é conduzir os estudantes à apropriação dos conceitos.

As reflexões deste encontro evidenciaram um deslocamento teórico-prático das professoras: reconheceram limites da transmissão e da memorização e projetaram intervenções que impelem os estudantes a operar com os conceitos. Com isso, consolidamos um marco intermediário do percurso: a passagem da modelagem para a transformação do modelo, condição para que o estudante avance do reconhecimento à ação intelectual consciente sobre o objeto de estudo. No encontro seguinte , daremos continuidade a esse movimento ao discutir a ação de dedução, explicitando como os estudantes, de posse do modelo e de sua transformação, podem inferir propriedades, relações e consequências em situações inéditas, contribuindo para a sistematização e generalização, objetivo maior da formação e eixo dos objetivos gerais do curso: desenvolver, em professores e estudantes, modos de pensar teoricamente o conteúdo escolar.

9.3.11 Décimo Primeiro Encontro Formativo: 4ª ação de estudo – Dedução

Dando continuidade ao percurso formativo proposto, o décimo primeiro encontro com os professores teve como objetivo de compreender a ação de dedução como fundamento para a formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental no Quadro 26:

Quadro 26 – Apresentação do 11º encontro da formação continuada

Décimo Primeiro Encontro – 28/09/2023
Título: Estrutura da Atividade de Estudo: 4ª ação de estudo: Dedução
Objetivo: Compreender a ação de dedução como fundamento para a formação do pensamento teórico dos estudantes do ensino Fundamental.
Metodologia: Exposição dialogada, com o apoio de slides, nos quais foram apresentados os principais conceitos teóricos relacionados à Teoria da Atividade de Estudo.
Carga Horária: 2 horas

Avaliação: Processual, pela participação nas discussões e reflexões sobre a ação de dedução e sua relação com a formação do pensamento teórico.
Material de Apoio: CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. O Desenvolvimento das Capacidades do Pensamento Teórico na Atividade de Estudo: análise, planificação e reflexão. *In*: CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de Estudo e Capacidades do Pensamento Teórico**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 135-184.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A avaliação manteve caráter processual e formativo. Utilizamos três registros: (nuvem de palavras comparativa (produzida no 11º encontro a partir da mesma pergunta diagnóstica do 1º), permitindo evidenciar deslocamentos conceituais; relato do encontro, com excertos das falas e marcação das ações da Atividade de Estudo reconhecidas (análise, modelagem, transformação do modelo, dedução); e ficha de acompanhamento da pesquisadora, na qual foram anotados indícios de compreensão (por exemplo, quando as professoras distinguem síntese/dedução de “fechamento de atividade”). Ao final, cada participante registrou, uma reflexão breve, uma tarefa de dedução a ser planejada (colocar os estudantes para inferir propriedades/relações em situação nova, a partir do modelo já construído). Esses procedimentos constituíram o instrumento formativo para verificar a compreensão da ação de dedução**.**

A discussão sobre a ação de dedução favoreceu a compreensão de seu papel na generalização e sistematização dos conceitos, elementos centrais na formação do pensamento teórico. Esses aspectos serão detalhados na descrição e análise que seguem.

9.3.11.1 Descrição e Análise do Encontro

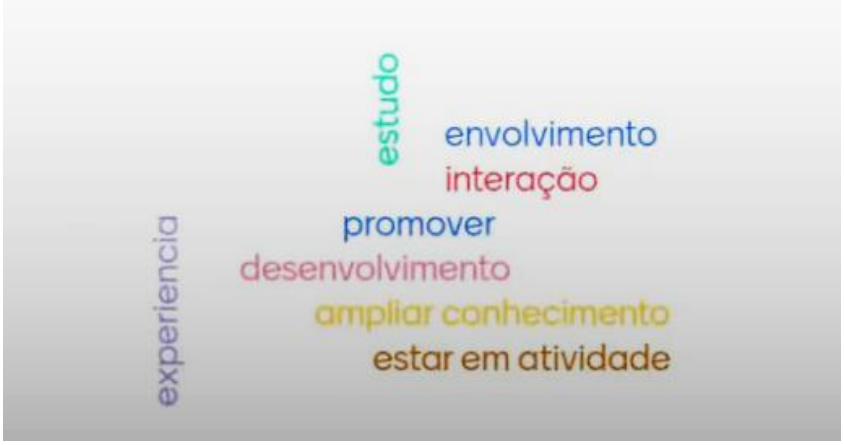
Iniciamos o encontro formativo dando destaque ao o objetivo da formação que é promover uma compreensão sobre os fundamentos do desenvolvimento do pensamento teórico e enfatizar a atuação docente a partir de uma intencionalidade pedagógica que considere, essencialmente, os processos de desenvolvimento psíquico dos estudantes. Apontamos a necessidade de o professor conhecer, dominar as etapas do desenvolvimento e que a ausência desse conhecimento pode levar à organização de práticas alheias às possibilidades reais de apropriação conceitual, comprometendo o processo de formação do pensamento teórico dos estudantes.

Resgatamos a base teórica que sustenta os estudos realizados: Vigotski, com o papel do meio na formação do sujeito; Leontiev, com a importância da atividade como princípio organizador da consciência; Elkonin, com a periodização do desenvolvimento psíquico; e Davídov, que delineia a Atividade de Estudo como forma superior de aprendizagem escolar.

A retomada articulada dos fundamentos (Vigotski–Leontiev–Elkonin–Davídov) tornou explícita a posição da dedução como ação que consolida e verifica a qualidade do modelo construído: ao deduzir, o estudante não repete, projeta relações novas e infere consequências. Essa explicitação ofereceu às professoras critérios práticos para diferenciar “fechamento de aula” de síntese/dedução (por exemplo: pedir ao estudante que aplique o modelo em um caso inédito, justificando as inferências).

Assim, na intenção de mobilizar e observar as representações dos professores a respeito do conceito de Atividade de Estudo, os professores foram direcionados para a criação de uma nuvem de palavras em torno da definição de Atividade de Estudo.

Figura 4 – Nuvem de palavras gerada no primeiro encontro



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com esta atividade foi possível, além de uma retomada conceitual, a comparação entre os significados atribuídos para o conceito no primeiro dia da formação e após as discussões realizadas.

No primeiro encontro de formação, se constatou, a partir de uma pergunta diagnóstica, que o termo ainda era pouco conhecido pela maioria dos participantes. Nesse encontro, analisando a nuvem de palavras vimos que houve uma ampliação no entendimento dos professores acerca da Atividade de Estudo. Termos como “envolvimento”, “interação”, “desenvolvimento”, “promover” e “estar em atividade”

indicam que os docentes passaram a reconhecer que o ensino não se reduz à exposição de conteúdo, mas requer uma organização intencional da prática pedagógica capaz de mobilizar o estudante em direção à construção do conhecimento. Ao serem convidadas a comentar suas escolhas, as professoras explicitaram concepções que reforçam essa mudança.

> Quando eu pensei em promover foi no sentido assim sabe quando a criança adquire o conhecimento dela está conseguindo realizar a partir daquilo que ela entendeu, a partir daquele conteúdo que eu trabalhei com elas, promoção pelo menos é isso que pensei. (P5).
>
> Eu coloquei interação porque eu creio que se a gente não interagir juntamente com as crianças eles não vão conseguir alcançar aquilo que está sendo proposto para eles fazerem, mas claro que dentro da sala de aula e junto com eles deixando ele se expressarem. (P6).
>
> Eu coloquei a palavra envolvimento porque eu entendo que quando o aluno ele começa a participar né, interagir, então ele já está em Atividade de Estudo né, diferente daquela criança que está ali, mas não está envolvida na explicação. (P3).
>
> Eu coloquei “estar em atividade” porque a Fernanda sempre usa essa expressão. (P1).

A P5, por exemplo, utilizou o verbo *promover* para se referir a capacidade do estudante em aplicar um conhecimento compreendido em uma situação nova, ressaltou que essa conquista decorre de um processo de entendimento e não de memorização mecânica. Já a P6 falou de interação como condição para que os estudantes se envolvam no processo de aprendizagem, enfatizou a importância de deixá-los se expressarem. A P3 apontou que o *envolvimento* é um indicativo de que o estudante está, de fato, em Atividade de Estudo, diferenciando esse estado de uma mera presença passiva na sala de aula. Por fim, uma professora mencionou que escolheu a expressão *estar em atividade* por ser recorrente nas formações, o que revela, ainda que de modo inicial, a incorporação de um vocabulário teórico que pode contribuir para a construção de novas práticas. Nota-se, portanto, que em comparação com o início do curso, em que muitos professores desconheciam completamente o conceito, há um avanço significativo na apropriação dos fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo, especialmente em relação ao papel do estudante e à mediação do professor no processo de formação do pensamento teórico.

As escolhas lexicais das professoras (“promover”, “interação”, “envolvimento”, “estar em atividade”) não foram apenas descritivas: elas derivam da discussão conceitual da formação, na qual distinguimos operações do estudante que indicam dedução (formular hipóteses, antecipar desdobramentos, justificar relações) de ações que sinalizam apenas execução**.** Isso reorientou o planejamento para incluir tarefas que peçam inferência em contextos novos e justificativas baseadas no modelo.

Dando sequência ao diálogo a partir da fala da P1 que disse que a expressão “estar em atividade”, frequentemente tem sido utilizada nas formações, convidamos os professores a explicitar o que compreendem por esse enunciado e suas respostas revelaram diferentes níveis de apropriação teórica.

> Estar em atividade é quando a criança já tem a capacidade de uma melhor compreensão do que ela está aprendendo né, do que ela está desenvolvendo. No caso não sei se uma criança de P5 conseguiria, mas acho que até pode ser que consiga sim, dependendo de como a professora trabalhar. Eu acho que é isso estar em atividade é quando a criança realmente está tendo uma aprendizagem mesmo, acho que é isso. (P2).

> Estar em atividade é nós professores aprendendo cada dia com a dinâmica do ensino que tem sido tão diversa né, várias coisas mudando. Então eu creio que primeiro em estar em atividade é o professor, aí assim né o aluno também vai se desenvolver junto. (P6).

> Estar em Atividade de Estudo é quando o aluno começa a fazer sentido porque quem está em sala de aula, quando aquele conteúdo, quando aquela atividade começa a fazer sentido para ele. Por exemplo, no primeiro ano, que é a turma que eu estou esse ano, eu tenho percebido cada vez mais a necessidade deles de ler e escrever. Tudo que eu vou fazer, eles pedem para ler, é uma disputa. Antes, no começo, não tinha esse interesse e agora o amigo já está lendo, o outro já está lendo, eu vejo a necessidade de tentar entender o que está escrito no papel, decifrar o que está no papel. Eu acho que é quando a criança começa a entender o objetivo, porque ele está na sala de aula, porque ele vai para a escola. Eu tinha um aluno até a metade do ano que estava meio desmotivado e ele questionava “por que eu tenho que vir para escola”, e agora caiu a ficha. Eu falo para saber ler, mas ele dizia que não precisava. Um dia eu falei:
> – Você quer aprender a ler?
> Ele disse: Quero
> Eu falei: Então eu vou te mandar para o reforço, que lá tem uma professora que vai te ajudar ainda mais a aprender a ler, ela vai ter mais tempo para isso. E aí ele aceitou e vem sempre tão empolgado que ele já aprendeu a ler. Esses dias a professora do reforço veio falar para mim, que tinha um papel em cima da mesa, um textinho, ele pegou e leu várias palavras.
> E falou: Professora eu estou lendo, estou lendo.
> Então para ele agora está fazendo sentido para ir para escola. Então assim aa turma toda está tendo esse interesse, então eu percebo, eu acredito que meus alunos estão em Atividade de Estudo. (P3).

A P2 associou o “estar em atividade” à capacidade de compreender com profundidade o que está sendo estudado, indicando que essa condição não se dá automaticamente, mas está vinculada à intencionalidade do trabalho docente. A P6 ao afirmar que o primeiro a estar em atividade deve ser o próprio professor ampliou a perspectiva, reconheceu que o desenvolvimento do estudante está ligado ao movimento reflexivo e formativo do docente. Já a P3 aproximou mais do conceito da Teoria da Atividade de Estudo, quando disse que os estudantes estando em atividade passam a demonstrar interesse, engajamento e necessidade real de aprender a ler e escrever, começam a compreender o sentido da atividade escolar.

Esse processo, conforme Davídov (1988a), marca o momento em que o estudante começa a perceber as motivações internas da aprendizagem e a desenvolver uma relação ativa com o objeto de estudo. Avaliamos que as contribuições das professoras revelaram um movimento de compreensão teórica acerca do que significa ‘estar em atividade’, apontando para uma transformação no modo de conceber e organizar o ensino-aprendizagem. Realçamos que para o estudante entrar efesimtivamente em Atividade de Estudo, é necessário que ele experimente uma necessidade real de aprendizagem, que tenha motivos que mobilizem sua ação. E é essa motivação interna que impulsiona a apropriação do conhecimento. Portanto, entendemos que esse princípio fundamental o professor compreender para que crie situações pedagógicas deslocando o ensino da simples transmissão de conteúdos para a construção do conhecimento científico.

Com o intuito de contextualizar a trajetória da formação do pensamento teórico e preparar para a apresentação da quarta ação da estrutura da Atividade de Estudo, retomamos as três ações anteriormente estudadas: análise, modelagem e transformação do modelo. Embora não exista um modelo único é importante que o professor compreenda a lógica e a estrutura da Atividade de Estudo para a proposição de tarefas que favoreçam o movimento do pensamento, permitindo ao estudante operar com o conhecimento em níveis cada vez mais abstratos e generalizados este 11º encontro fechou o ciclo iniciado com análise e modelagem, aprofundado pela transformação do modelo, ao introduzir a dedução como ação que opera com o conhecimento em novas condições.

Esse movimento foi traduzido de forma espontânea pela P5, que compartilhou:

> Eu tenho pensado isso até em relação à minha vida. No dia a dia, ali nos planos de aula, na hora de aplicar atividade, eu nunca fiz uma reflexão dessa. As coisas começam a fazer mais sentido, é isso que queria dizer, os encontros têm feito muito sentido para mim. (P5).

A fala da P5 demonstrou o poder que um processo formativo pode ter sob a ação docente.

Na sequência, propomos um momento de discussão em pequenos grupos. Cada grupo foi direcionado a uma sala diferente e orientado a refletir, sobre uma das ações da Atividade de Estudo (análise, modelagem ou transformação do modelo). O objetivo era que, a partir do diálogo e da troca de experiências, os participantes organizassem suas ideias em torno do que entendem pela ação? Se já fizeram a tentativa de colocá-la em prática na sua atuação no decorrer dos estudos? Se é possível vivenciá-la no contexto atual de escola? De quais formas?

Após um tempo para discussão entre os grupos, as professoras retornaram ao grande grupo, socializaram suas reflexões.

As P2 e P3 apresentaram a síntese de seu grupo sobre a ação de análise.

> O aluno ser o protagonista, quando o aluno é o protagonista no momento da aprendizagem, ele passa a ter ele passa a estar em Atividade de Estudo. Quando a professora já traz conceito todo pronto ele não está em Atividade de Estudo, ele passa a ter Atividade de Estudo, fazer atividade de tudo quando ele é um protagonista da aprendizagem, quando ele está ali formando aquela aprendizagem. (P2).

> Isso quando o aluno constrói, vai adquirido esse conhecimento, esse conceito. E aí quando pergunta né se é possível vivenciar no contexto atual? A gente trouxe algumas tem aquele momento né de alguns conceitos né, por exemplo, quando eu trabalhei reciclagem, que eu fiz todo aquele processo, mas toda a ação do professor em sala de aula dá para você envolver o aluno. Eu trouxe um exemplo para as meninas lá no grupo, por exemplo: o livro didático ele traz o dinheirinho no final do livro das crianças.
> Aí eu falei: ah eu vou trabalhar agora, porque era um dos conteúdos que ia cair na da prova sistêmica, então eu vou usar esse dinheirinho.
> Aí troquei a ideia com uma colega, parceira e primeiro ano, mas vamos falar um pouco do dinheiro porque vai ter na prova e a gente não trabalhou ainda porque é conteúdo do terceiro trimestre.
> Aí eu fui preparei o planejamento: então um dia eles iam lá olhar o dinheiro, recortar o dinheiro, fazer todo aquele processo de recortar, preparar o envelope para eles. Então assim: eles cortaram, eu dei o envelope, escreveram o nome, eles enfeitaram o envelope e tal, aí eu fiz, dois, três planejamentos em cima disso. Assim meio período, trabalhava uma coisa até o intervalo e no outro tempo ... Então primeiro momento eles iam record dinheiro, outro dia outra etapa. Aí a minha amiga chegou e falou:
> – Não, ainda não
> Ela falou:
> – Eu já, já recortei tudo, trouxe tudo prontinho para eles

> Aí eu pensei se é a parte que mais gostam de fazer, dá trabalho? Dá. Sai livro recortado, cabelo cortado, mas para mim fazia muito mais sentido deixar eles recortarem. Enquanto eles estavam recortando. O que eu percebi: eles estavam interagindo entre si:
> – Olha eu tenho uma nota de um real
> – Eu já recortei as moedas
> Colocava todas as moedinhas organizando os valores, foram recortando, organizando os valores, iam compartilhando a experiência com um amigo. Todo aquele momento, era um momento de aprendizado.
> Esqueci o nome dela (referiu-se a uma participante) e ela falou assim que ela observa muito que às vezes não fundamental o professor traz tudo muito pronto né. Então assim às vezes assim, quando essa minha colega disse:
> -Eu já trouxe tudo pronto, recortado, dentro do envelope…
> É porque para ela é muito mais prático. Então assim às vezes você fica tão preocupado em concluir, em cumprir com o conteúdo que tem que ser dado, muitas vezes as atividades do livro que às vezes você acaba pecando essa questão de trazer tudo pronto. Porque? Para nós seria muito mais prático, mas não fez tanto sentido para os alunos dela como para o outro que recortou, manipulou. Então a gente trocou algumas ideias experiências de sala de aula. São atitudes simples que envolve o aluno. Então, desde a escrita do caderno né, eu não escrevo o nome, eu deixo eles escreverem. Eu dou um papelzinho, eles escrevem, aí eles desenham e aí eu vou lá e colo no caderno. Então dentro da escrita do nome no caderno quando você permite que o aluno faça, faz muito mais sentido esse senti muito mais pertencente. (P3).

> Sobre o poema visual né que foi trabalhado semana passada, eu deixei, eu peguei o livro só no final. Eu tinha imaginado que a aula seria assim , levariam mais dias trabalhados, imaginava que a aula seria assim levaria mais dias para ser trabalhado, mas quando eu trouxe para sala de aula o poemas visual, que eu entreguei em dupla, que eles fizeram leitura, que eles aprenderam que aquilo era um poema visual, depois de todo o trabalho feito, e eu imaginava que levaria mais tempo de aprendizagem, mas não foi, porque quando eles viram, quando eles descobriram que era visual, eles conseguiram fazer sozinhos, fizeram assim melhor até do que eu imaginei né imaginava, que eu imaginava fazer o poema visual em dupla, no caso em grupo, lá numa outra aula, mas eles são assim aprenderam com tanta rapidez que foi tudo foi feito, foi finalizado até antes do que imaginava. Eles conseguiram fazer e bem feito mesmo, eles aprenderam, eles, como fala a palavra da Fernanda mesmo, desenvolveram o pensamento, e eles entraram em Atividade de Estudo, eles viram, compreenderam, fizeram muito bem. Observando, no caso o professor só utilizou o livro, no final do projeto não ficou igual porque ficou o livro e a crianças escreveram qualquer coisa embaixo. Então não ficou a poesia visual em cima, não ficou aprendizado. (P2).

Percebemos que embora tenham sinalizado aspectos sobre a centralidade do estudante no processo de aprendizagem, não especificaram os fundamentos teóricos da ação de análise. As professoras enfatizaram a importância de o estudante estar em atividade e perceberem o sentido das atividades propostas, o que aproxima da ideia de estar em Atividade de Estudo, mas não explicitaram o papel da análise como ação inicial que permite a decomposição do objeto de estudo, a identificação de suas partes essenciais e a problematização necessária à construção do conceito. A fala

concentrou-se na valorização da experiência, trouxeram o exemplo do momento em que os estudantes manipularam o dinheiro do livro didático, relataram o engajamento e envolvimento que houve. Enfim, são práticas que revelam uma intencionalidade de tornar o ensino mais participativo, mas que o foco permaneceu na atividade em si, sem o aprofundamento na análise conceitual.

Ao serem questionadas sobre tarefas de estudo que poderiam provocar a ação de análise, uma das professoras compartilhou sua experiência com o trabalho com o poema visual:

> Sobre o poema visual né que foi trabalhado semana passada, eu deixei, eu peguei o livro só no final. Eu tinha imaginado que a aula seria assim , levariam mais dias trabalhados, imaginava que a aula seria assim levaria mais dias para ser trabalhado, mas quando eu trouxe para sala de aula o poemas visual, que eu entreguei em dupla, que eles fizeram leitura, que eles aprenderam que aquilo era um poema visual, depois de todo o trabalho feito, e eu imaginava que levaria mais tempo de aprendizagem, mas não foi, porque quando eles viram, quando eles descobriram que era visual, eles conseguiram fazer sozinhos, fizeram assim melhor até do que eu imaginei né imaginava, que eu imaginava fazer o poema visual em dupla, no caso em grupo, lá numa outra aula, mas eles são assim aprenderam com tanta rapidez que foi tudo foi feito, foi finalizado até antes do que imaginava. Eles conseguiram fazer e bem feito mesmo, eles aprenderam, eles, como fala a palavra da Fernanda mesmo, desenvolveram o pensamento, e eles entraram em Atividade de Estudo, eles viram, compreenderam, fizeram muito bem. Observando, no caso o professor só utilizou o livro, no final do projeto não ficou igual porque ficou o livro e a crianças escreveram qualquer coisa embaixo. Então não ficou a poesia visual em cima, não ficou aprendizado. (P2).

A professora relatou, ainda que sem o domínio técnico da terminologia da Teoria da Atividade de Estudo, promoveu uma tarefa que potencializou a ação de análise, permitindo aos estudantes, a partir da observação, da comparação e da identificação de elementos essenciais, internalizar o conceito de poema visual. Comparou com o fato de que o livro didático, quando utilizado de maneira direta, não possibilita o mesmo nível de elaboração.

Na sequência foi a vez do grupo responsável por discutir a ação da *modelagem* compartilhar com o grande grupo as reflexões elaboradas em sua sala:

> Seria o resultado assimilado pelo aluno, o que o professor ensinou para o aluno. Seria essa parte que da modelagem. Depois, a outra parte era o quê que você entendeu dessa ação? Aí seria a questão de modelar, que é a participação, o que está assimilado por ela, o que desenvolveu, aprendeu. E perceber também se aquele conteúdo que ele está estudando tem sentido para ele. A gente até já falou né. Então, isso é importante para mim? Eu gosto

> de fazer isso? A gente até falou dessa questão de aprender letras, eles aprendem e é uma descoberta. (P5).

> Eles estarem em atividade né, e interagindo ali. Ela estava contando que ela trabalhou o conteúdo, que ela trabalhou da modelagem foi a música né. E aí se você quiser falar da música como foi, achei bem interessante e primeiro eu acredito que ela já primeiro entrou em Atividade e depois os alunos né. (P6).

> Eu achei bem interessante porque isso que ela falou: primeiro eu entrei em atividade, porque assim eu parti de uma proposta da escola em um primeiro momento, só queria uma atividade para aquilo que estava sendo proposto para aquele momento. Mas como a gente está estudando e eu até comentei com vocês em um de nossos encontros, eles quiseram escolher a música, surgiu as situações de quem não poderia apresentar porque como que todo mundo seria envolvido nisso daí. E aí eu troquei ideia com vocês e vocês sugeriram a questão do cenário, painel. Todos interagiram, todos gostaram, quando falaram: a casa não tem teto, não tem chão.
> Eles falaram: a gente pode desenhar coração, é feito com muito esmero, eu pesquisei, expliquei essa palavra, eles entenderam. Foi muito rico o momento que eles estavam ali construindo aquele painel. E aí é isso que eu gostaria de falar e foi uma ação coletiva, mesmo objetivo. (P5).

Foi um momento de compartilhamento e aprofundamento teórico-prático dos conceitos trabalhados ao longo da formação. Na fala da P5, destacamos dois pontos importantes. Primeiro que ela afirmou que a modelagem é “o resultado assimilado pelo estudante, o que o professor ensinou”. Vimos que a professora entendeu a modelagem como um momento posterior ao ensino, no qual se avalia se o conteúdo foi ou não apreendido. Um entendimento equivocado e que precisa ser aproximado a perspectiva de Davídov. Segundo, que ela disse que o conteúdo precisa fazer sentido para o estudante e que ele deve gostar de fazer aquilo. Uma fala que a professora demonstrou sensibilidade ao vínculo entre motivação e significação.

A fala da P2 ao se referir ao trabalho com a música, reconheceu que foi ela quem entrou em atividade, mobilizou-se cognitivamente para repensar sua prática e, em seguida, os estudantes passaram a se envolver ativamente com a proposta. Fato que nos levou a entender que as professoras estão compreendendo a modelagem não como um momento posterior à aprendizagem, mas como um processo de construção coletiva alinhado ao desenvolvimento do pensamento teórico. A P5 relatou uma experiência em que se ela não estivesse nesse curso se daria em uma simples atividade, mas passou a uma outra proposta “foi um momento coletivo com um mesmo objetivo”. Ficou claro que os estudantes estavam reunidos por um motivo comum, característica essencial da Atividade de Estudo segundo Davídov (1988a).

Quando questionadas mais uma vez sobre quais formas podemos propor a modelagem para o aluno, responderam:

> Até com a massinha de modelar você pode, sem falar o que eles têm que fazer, mas que eles venham criar algo com aquela massinha. Isso vai desenvolver. Talvez vai ter crianças que vai copiar da outra o que foi formado da massinha, mas vai ter umas que vão ser únicas e eu creio que isso é uma forma de expressar modelagem que foi né inserida no pensamento deles ali a hora que você entregou aquela massinha de modelar para cada um. (P6).

> Fizeram a casa, o painel também. Eu creio que é algo que você tá falando aí Fernanda o painel que ela fez com eles lá, que eles expressaram o sentimento: coração, a casa tinha teto ou não tinha, se tinha chão. Isso também é uma forma de modelagem que vieram no pensamento deles, eles expressaram através da pintura e do painel, que eles colaram. (P6).

Quando a professora citou o uso da massinha de modelar e a construção de painéis como elementos simbólicos, percebemos que ela reconhece a modelagem como o momento em que o estudante é convocado a criar, representar e atribuir sentido a um conceito internalizado, mas que ainda sua compreensão está ligada a modelagem como expressão sensível ou artística da aprendizagem, e não como a sistematização conceitual das relações essenciais do objeto de estudo.

As práticas relatadas indicam engajamento e expressão simbólica, mas revelam a necessidade de tornar visível a passagem do modelo representado para a operação inferencial**:** pedir que o estudante deduza propriedades, justifique relações e preveja resultados em situações inéditas, tomando o modelo como ferramenta intelectual.

Continuando as reflexões exemplificamos uma tarefa de estudo a partir da terceira ação e na sequência, introduzimos a quarta ação da estrutura da Atividade de Estudo: a dedução.

Com base nos estudos de Davídov (1988a; 1988b), explicamos que a dedução é o momento em que o estudante, ao dominar o modelo teórico anteriormente construído, é capaz de aplicá-lo a novas situações, resolvendo problemas por meio da generalização conceitual. Acrescentamos que é uma ação que evidencia a capacidade do estudante de utilizar o conceito como instrumento para compreender e intervir em diferentes contextos, que não se limita à aplicação mecânica de fórmulas ou regras, mas a reconstrução ativa do conhecimento, guiada pelas leis internas do conceito. Destacamos que o professor deve criar tarefas que desafiem o estudante a

projetar hipóteses, antecipar desdobramentos e buscar relações novas, consolidando o pensamento teórico. Estabelecemos um paralelo entre a metodologia utilizada nos encontros formativos e a ação da dedução, destacando que, assim como os professores foram convidados a mobilizar os conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo para elaborar sínteses e reflexões, os estudantes também precisam ser colocados diante de situações que exijam a reconstrução do conhecimento. Foi nesse contexto que questionamos diretamente os professores: vocês têm dado oportunidade para que seus estudantes realizem sínteses ao final das aprendizagens?

> Sobre a minha aula de dinheiro. Eu não concluí ainda. Eu fiz para eles fazerem a prova, mas eu quero finalizar, eu vou retornar esse conteúdo com calma. Eu quero finalizar com o mercado né, montar na sala de aula o mercado para eles vivenciarem esse momento de comprar, de troca de valores. Essa atividade entra na quarta ação? (P3).

Como resposta ao questionamento, destacamos que percebemos que houve uma intenção de promover uma experiência mais significativa para os estudantes, mas para que se configure como uma ação de *dedução*, conforme a Teoria da Atividade de Estudo, precisava ter mobilizado os estudantes à reconstrução do conceito de valor e troca monetária.

Encaminhando-nos para o encerramento do momento formativo, propusemos às professoras uma reflexão sobre o percurso realizado, a partir da estrutura da Teoria da Atividade de Estudo, indagando-lhes sobre suas percepções e compreensões construídas ao longo do processo:

> Eu não tinha pensado nisso ainda. Não cheguei nisso o tanto que a hora que eles fizeram aquela o poema visual para mim já tinha acabado ali não né ele continua ainda, precisam sintetizar. (P2).

> Você tá falando eu estou aqui pensando eu vou elaborar um planejamento sobre a dengue. Eu não peguei ainda o planejamento porque a gente divide eu não sei como que minhas colegas fizeram, mas aí já tô pensando em fazer um passeio pela escola para ver como estão as dependências da escola, questionar eles como estão as casas, os quintais sem tocar no assunto dengue. (P5).

> Interessante, achei bem interessante eu vejo isso comigo, nossa também leva a gente a desafiar né, a gente já está fazendo pesquisas e meu Deus é uma coisa muito complexa, mas eu estou aprendendo. Teve também no pibid agora o trabalho lá de resumo simples. A gente estava trabalhando sobre um grupo, sobre a inclusão escolar. Assim, meu Deus, a gente estava em oito no

> grupo, mas assim o pensamento mesmo para desenvolver eu creio que duas ou três, nem todo mundo interage né. Nem todo mundo consegue expandir esse pensamento, esse ensino e depois colocar em prática. Colocar lá nas palavras assim o tanto de caracteres. Eu não estou muito praticando dentro da sala de aula por conta de não estar mais lá em atividade com as crianças direto como eu estava na alfabetização. Eu creio que também é como se fosse uma teoria do pensamento a gente está se desenvolvendo ali nas pesquisas sem dúvida e tudo que você tá colocando aqui para nós é algo que a gente também está aprendendo de alguma forma lá. Então eu creio que todo o estudo que eu tenho adquirido no curso eu tenho sido desafiada a cada dia para seguir, mesmo que seja difícil. A criança quando vai se desenvolver tem menos coisas para se preocupar. Então ali eles vão se desenvolver melhor, a gente tem muita coisa e a gente está em desenvolvimento a todo momento. (P6).

Percebemos na fala de P2 o reconhecimento de que a atividade pedagógica não se encerra na ação concreta. Ao afirmar “para mim já tinha acabado ali, não né, ele continua ainda, precisam sintetizar”, a professora demonstrou que começou a compreender a necessidade de generalização conceitual. Na fala de P5, notamos que a professora avançou no entendimento da Atividade de Estudo, pois tem considerado uma situação de ensino a partir de ações investigativas sobre a realidade concreta dos estudantes. E na fala da P6 vimos o quanto a professora tem visto como desafiador aplicar esse modo de pensar na prática pedagógica. Ao afirmar que está “sendo desafiada a cada dia para seguir, mesmo que seja difícil”, entendemos como o contato com os fundamentos teóricos da Atividade de Estudo provoca tensões e deslocamentos em sua forma de pensar e agir.

Enfim, ao longo deste encontro formativo, identificamos indícios importantes de avanço na compreensão das professoras sobre os fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo. Percebemos que, mesmo predominando uma visão empírica por vezes fragmentada das ações da Atividade de Estudo, há movimentos significativos no modo como estão refletindo sobre o ensino e a aprendizagem. Percebemos incorporação de termos como “estar em atividade”, a valorização do envolvimento dos estudantes, a tentativa de organizar o ensino a partir de situações que demandem análise, modelagem e síntese conceitual. Entendemos que os desafios relatados revelam que a formação fundamentada na Teoria da Atividade e da Atividade de Estudo não apenas contribui para o desenvolvimento profissional docente, mas também abre caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, conscientes e orientadas à formação do pensamento teórico dos estudantes.

A discussão sobre dedução consolidou o deslocamento teórico-prático observado: as professoras passaram a distinguir síntese dedutiva de “fechamento” e

a planejar tarefas novas que pedem inferência e justificativa. Esse é um marco do percurso formativo, pois alinha planejamento, mediação e avaliação à generalização e sistematização, objetivos centrais do curso.

Na sequência (12º encontro)**,** optamos por uma retomada teórica integradora (Atividade de Estudo como atividade-guia), fortalecendo a visão de totalidade e criando base para que as ações subsequentes (controle e avaliação) sejam compreendidas não como etapas burocráticas, mas como operações intelectuais coerentes com o desenvolvimento do pensamento teórico.

Com isso, no décimo segundo encontro propusemos uma retomada teórica, centrada na compreensão da Atividade de Estudo como atividade-guia no período da escolarização básica. Embora o percurso formativo inicialmente previsse o estudo das ações de controle e avaliação, optamos por não avançar para essas etapas, pois percebemos nas professoras a necessidade de aprofundar e consolidar as concepções já estudadas. As contribuições orais do grupo nos revelaram que o volume de novas ideias e a complexidade das mudanças propostas exigiam um tempo maior de assimilação e ressignificação, o que nos moveu a reorganizar o percurso formativo. Assim, preparamos a leitura e discussão do texto de Flávia Asbahr como estratégia para fortalecer a compreensão da totalidade da Atividade de Estudo e favorecer a síntese conceitual do que foi trabalhado até então.

9.3.12 Décimo Segundo Encontro Formativo – A formação do Pensamento Teórico e a Organização do Ensino: Reflexões com Docentes sobre a Atividade de Estudo

Dando continuidade ao percurso formativo desenvolvido com as docentes, este capítulo apresenta a análise do décimo segundo encontro formativo que teve como eixo a discussão do texto “Atividade de Estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental”, de Flávia Asbahr (2016). O objetivo principal foi refletir sobre a importância da Atividade de Estudo como atividade guia no período da escolarização básica, compreendendo suas implicações para a organização do ensino e a constituição da personalidade dos estudantes.

A escolha do texto se ancorou na necessidade de aprofundar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam uma proposta pedagógica orientada pela Teoria

Histórico-Cultural, pela Teoria da Atividade e, mais especificamente, pela Teoria da Atividade de Estudo de Davídov. Partimos do pressuposto de que, nos encontros anteriores, já haviam sido discutidos com os professores as ações que compõem a Atividade de Estudo: análise, modelagem, transformação do modelo e dedução, possibilitando, neste encontro, avançar na compreensão do papel que essa teoria desempenha no desenvolvimento do pensamento teórico e na formação da capacidade de estudar.

A seção apresenta, na descrição do encontro formativo, a apresentação das falas das docentes a respeito do tema atrelada em uma análise em torno da compreensão dos fundamentos da Teoria da Atividade Estudo. O objetivo foi evidenciar como o coletivo docente vai se apropriando, dos conceitos fundamentais para a organização de um ensino que promova o desenvolvimento humano em sua totalidade e analisar as percepções das professoras quanto à viabilidade de implementação de uma proposta pedagógica, fundamentada na Atividade de Estudo no Quadro 27:

Quadro 27 – Apresentação do 12º encontro da formação continuada

Décimo Segundo Encontro – 19/10/2023
Título: A formação do pensamento teórico e a organização do ensino: reflexões com docentes sobre a Atividade de Estudo
Objetivo: Refletir sobre a importância da Atividade de Estudo como atividade guia no período da escolarização básica, compreendendo suas implicações para a organização do ensino e a constituição da personalidade dos estudantes.
Metodologia: Leitura prévia do texto *"Atividade de Estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental"* (Asbahr, 2022), discussão espontânea sobre os conceitos presentes no texto e provocações teóricas conceituais.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Realizada por meio dos relatos individuais das professoras, analisados quanto aos sentidos atribuídos à formação, às apropriações teóricas e às contribuições percebidas para a prática pedagógica.
Material de Apoio: ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de Estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. *In*: BAURU. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2022. p. 95-115.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A avaliação deste encontro assumiu caráter formativo e qualitativo**,** considerando tanto a participação discursiva das professoras nas discussões quanto as reflexões registradas oralmente sobre o texto de Asbahr (2016). O principal instrumento foi o registro analítico das falas e das interpretações construídas coletivamente, que permitiu verificar indícios de apropriação conceitual da Teoria da Atividade de Estudo e de transferência para a prática docente**.** Além disso, a autoavaliação espontânea das participantes expressou em trechos como “fazia ao contrário e agora busco fazer com que saia deles” (P2) funcionou como um indicador qualitativo de desenvolvimento profissional**,** revelando movimento de tomada de consciência sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o encontro configurou-se como um espaço de reflexão coletiva, no qual as professoras puderam dialogar sobre os fundamentos da Atividade de Estudo e suas implicações para a organização do ensino. As falas apresentadas a seguir permitem compreender como esse movimento formativo favoreceu a apropriação dos conceitos discutidos e a elaboração de sentidos acerca da prática pedagógica.

9.3.12.1 Descrição e Análise do Encontro

Demos início ao encontro com uma retomada da proposta previamente encaminhada que foi à leitura antecipada do texto: “Atividade de Estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental”. Perguntamos se todas haviam tido acesso ao material, confirmaram que sim, mas algumas professoras disseram não ter conseguido realizar a leitura completa, justificando-se pelas exigências e demandas cotidianas do trabalho docente. Propomos uma reflexão inicial: se, antes de nosso percurso formativo, elas se deparassem com o título do texto, conseguiriam inferir sobre o conteúdo e a relevância da temática? Essa provocação partiu do reconhecimento de que a teoria Atividade de Estudo, ainda é pouco compreendida como uma categoria vinculada à periodização do desenvolvimento humano, o que muitas vezes compromete sua apropriação no contexto educacional. De modo geral, as professoras concordaram, reconhecendo que esse período não fazia parte de sua compreensão teórico-pedagógica anterior aos estudos que vínhamos realizando coletivamente.

O encontro contribuiu para consolidar a compreensão das professoras sobre a Atividade de Estudo como atividade-guia, articulando os conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores às reflexões teóricas de Asbahr (2016). A leitura mediada do texto possibilitou reconhecer a dimensão social e formativa do ensino**,** compreendendo que a atividade docente não se restringe a transmitir conteúdos, mas a criar condições para que os estudantes entrem em Atividade de Estudo, operando com conceitos e generalizações. Assim, a formação ampliou a visão das professoras sobre o papel do professor como mediador do desenvolvimento e organizador intencional das condições para a aprendizagem teórica.

A partir dessa percepção inicial, propusemos que organizássemos nossa discussão coletiva em torno de quatro eixos orientadores: (1) O que o texto disse para você; (2) O que o texto tentou dizer para você; (3) Aspectos com os quais você concorda; e (4) Pontos que provocaram contradições ou tensões em sua leitura. Uma das professoras logo compartilhou sua leitura:

> Eu achei uma coisa assim bem interessante que foi até o que eu comentei no começo na primeira aula que nós tivemos que o período do desenvolvimento do 6 meses até o 6 anos a educação infantil ela trabalha bastante a gente estuda bastante sobre o período do desenvolvimento agora da Atividade de Estudo nunca tinha então aquele coloca né ó “no caso do Ensino Fundamental a compreensão sobre Atividade de Estudo se faz urgente pois temos poucas pesquisas e sistematizações sobre este período por conteúdo e estrutura” eu até grifei porque é uma realidade mesmo. (P1).

A fala da P1 sustentada em um trecho do texto em discussão, trouxe uma percepção crítica da realidade escolar a partir de sua vivência. Enfatizou a ausência de debate sobre a Atividade de Estudo no contexto do Ensino Fundamental. Conversamos em torno do descompasso que há entre o avanço das discussões sobre o desenvolvimento psíquico entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Foi um consenso de que as discussões sobre o tema são mais consolidadas na Educação Infantil do que no Fundamental, sendo neste predominado uma lógica pautada na transmissão de conteúdo o que tem implicado na organização do ensino, conduzindo práticas pouco promotoras do pensamento teórico. O resultado são aumento de estudantes desengajados, com dificuldades de aprendizagem. Conversamos sobre as estatísticas educacionais, os resultados, frequentemente, são interpretados como falhas individuais e não como uma expressão de uma organização escolar distante das necessidades reais do desenvolvimento dos estudantes.

Na continuidade do diálogo, uma segunda docente expressou:

> Então o que eu percebi durante esse período que nós estamos fazendo o curso é que eu tenho sempre buscado, principalmente agora esses últimos dias quando eu vou trabalhar algum conteúdo novo, eu tenho buscado primeiro tirar da criança o que ele sabe sobre o assunto. Posso dar exemplos? Eu trabalhei um novo gênero textual verbete de enciclopédia e dicionário. Então, assim, só que antes de introduzir esses dois, um de cada vez é claro, eu retomei todos os gêneros textuais trabalhados desde o início do ano. Assim, peguei um exemplo de cada gênero textual e entreguei para eles e fui perguntando:
> – E daí que gênero textual é esse? Vocês trabalharam, estudaram, vocês conhecem.
> Depois, eles iam falando eu ia escrevendo no quadro e ia mostrando os exemplos e eu pedia para os alunos irem na frente e mostrarem os exemplos para os colegas. Eles estavam em dupla, então as duplas recebiam gêneros textuais diferentes e eles tinham que saber porque já tinha estudado aqueles gêneros textuais. Depois que nós vimos todos aqueles gêneros, eu entreguei para eles o gênero textual verbete de enciclopédia. Entreguei e fiquei esperando e falei:
> – Esse é um novo gênero textual e agora alguém saber me dizer qual é o novo gênero textual que nós vamos iniciar? Que nós vamos aprender?
> E eles ficaram, ficaram, ficaram, e eles liam e nada. Até que, sempre tem aqueles mais espertinho que falou assim:- Ah esse gênero aqui ele está informando a gente. Está dando muita informação.
> Eu falei: É, ele está nos dando informação. Isso mesmo, a finalidade dele é informar, as eu quero saber que tipo de gênero é esse.
> E ficaram, ficaram, continuaram lendo. Aí um aluno falou: é uma enciclopédia.
> Eu falei: E como você sabe que é enciclopédia?
> Ah porque aqui embaixo está escrito fonte enciclopédia ta ta ta tata
> Eu falei: Ah sim, foi retirada de enciclopédia, mas a gente está chegando lá, mas ainda não é isso. Daqui a pouquinho o (falou nome de aluno) falou:
> Olha professora aqui na frente da fonte está escrito assim ó “fonte do verbete”.
> Aí eu falei: Olha então nós chegamos mais perto ainda. Isso quer dizer que essa informação foi retirada de uma enciclopédia e que o nome dela é… aí o (nome do aluno) falou:
> – É um verbete.
> Depois que aconteceu isso, nós fomos estudar o que é um verbete, aí depois uma outra aula eu entreguei um verbete detalhado para, coloquei no quadro e nós fomos lendo juntos e estudando a parte que tem no verbete de enciclopédia, estudando a estrutura dele e depois expliquei também que na nossa época era Barsa, que nem todos tinham, que a gente tinha aqui na biblioteca. Às vezes nem escola tinha e nós hoje nós teimosa enciclopédia online, que é onde nós podemos fazer pesquisas. Todos fomos para a sala de informática, eles entraram na Wikipédia e começaram a pesquisar. Primeiro eu deixei eles pesquisarem o que eles queriam, falei:
> – Você podem pesquisar sobre uma cidade que vocês queiram saber, porque enciclopédia é isso, ela traz informação de tudo, não só de animais. E então eles pesquisaram, uns pesquisaram sobre futebol. Aí começou a ficar muito difícil para eles entenderem porque quando eles digitaram futebol aparecia muita coisa e eles tinham que ser mais direto no que eles queriam saber. Eles começaram a pesquisar sobre o leão, que tinha sido falado:
> -Olha professora, igualzinho o exemplo que você deu.
> Então eles fizeram toda essa análise. Aí, por enquanto, ficamos no verbete de enciclopédia. Ontem iniciamos o verbete de dicionário. Então eu retomei o que eles tinham estudado, ia perguntando, questionando o que eles tinham estudado, qual era a diferença entre um e outro, e se eles sabiam o que nós iríamos estudar.

> – Nós vamos estudar o verbete de dicionário porque nós já estudamos o de enciclopédia.
> –Tá, mas você vai saber me dizer qual a diferença de um e de outro?
> Eles já sabiam, eles responderam:
> – Verbete de enciclopédia ele é mais detalhado, o verbete de dicionário é mais curto.
> Então eles estão entendendo, nós não terminamos ainda, estamos estudando. Mas, eu já vi que tem diferença quando eu estou fazendo meu planejamento e a outra professora também está fazendo e nós estamos trabalhando o mesmo conteúdo. Ela já entrou direto com o livro, eu não consegui entrar direto com o livro, eu não consegui isso, eu vou entrar com um livro sim, mas primeiro eu quero fazer todo esse trabalho com ele retirar deles, fazer com que eles pensem, com que eles compreendam, aí depois eu vou entrar com o livro, mas ainda não. Quero fazer verbete com eles, vai ser bem legal. (P2).

A P2 não falou diretamente sobre o texto proposto para leitura, como orientado na organização do encontro, mostrou o impacto do percurso formativo em seu modo de planejar e conduzir o ensino, relatou uma prática de ensino que desenvolveu com sua turma. Identificamos na prática da professora um movimento relacionado à ação de *análise*, no momento em que ela criou condições para que os estudantes reconhecessem, por si próprios, as características e finalidades dos diferentes gêneros textuais. A professora estabeleceu uma comparação com a prática de outra professora da escola, que, não está participando do curso e que iniciou o trabalho com o gênero textual diretamente pelo livro didático mostrando um deslocamento teórico-prático importante orientado pela incorporação dos princípios da Teoria da Atividade de Estudo. Retomou a palavra para aprofundar sua reflexão, reafirmando como tem vivenciado esse processo de transformação pedagógica:

> Quem sabe no próximo encontro eu tenho mais experiência para contar porque assim foi tudo um aprendizado. Eu sempre via que eu fazia ao contrário, agora não eu tenho buscado fazer com que sai deles, fazer a busca junto com eles. Tanto que a professora da outra turma falou:
> -Olha eu vou trabalhar com tal professor desta maneira você quer que mande o planejamento para você dar uma olhada como eu vou fazer?
> Eu nem falei para passar porque são turmas diferentes, estão sendo trabalhadas diferente e aí a maneira como ela abordou o dela é diferente da minha. Então não dá certo, então não, não bate. Até que teve uma vez que ela passou:
> - Olha trabalhei assim. Você quer dar uma olhada?
> -Posso dar uma olhada
> Dei uma olhada, mas não consegui pegar nada. Nem o resumo, estava porque a maneira de trabalhar estava sendo diferente. Não errada, não que ela estava sendo errada, entendeu? E eu não consegui ainda poder usar o livro. Então vai ser diferente, é o movimento. (P2).

Revelou um movimento de mudança em sua prática docente “fazia ao contrário” e que agora busca “fazer com que saia deles, fazer a busca junto com eles”, um deslocamento de uma prática centrada na transmissão direta do conteúdo para uma postura que valoriza o processo de construção do conhecimento pelos estudantes. Tem comparado sua prática com a da colega de trabalho, que atua em uma turma paralela, mas fora do processo formativo e tem percebido que as formas de abordagem entre elas passaram a divergir. O fato da professora se recusar a reproduzir o planejamento produzido pela colega é um avanço. Demonstra que ela tem entendido que o ensino vai além de uma mera aplicação mecânica de atividades pré-definidas.

Considerando que a professora não havia se referido diretamente ao texto proposto durante sua primeira intervenção, optamos por provocá-la com uma pergunta direta sobre o que havia lhe chamado a atenção na leitura, buscando retomar o eixo da discussão. A docente destacou um trecho específico do texto que a impactou:

> Eu li e eu gostei dessa parte, vou falar meio resumido, da parte que a professora foi introduzir adição para os alunos, mas ela não entrou direto na adição. Ela contou a história, foi tirando deles até chegar onde ela queria. Então ela foi direcionando eles e isso é legal. O direcionar você acaba acho que fazendo a criança pensar. (P2).

No destaque da professora percebemos realmente o movimento que ela tem feito na sua prática, que é entender a importância de uma mediação docente que não antecipa de forma direta os conteúdos, mas que cria condições para que os estudantes participem do processo de construção do conhecimento. Aproveitando sua observação, discutimos que, ao iniciar o ensino diretamente pela leitura da definição pronta no livro didático, sem uma mediação que favoreça a análise, a abstração e a generalização, o docente compromete impede a formação das funções psíquicas superiores, rompe com o percurso necessário à apropriação conceitual, tal como proposto por Davídov (1970). Ainda em sua participação, a professora acrescentou um relato sobre o uso de um vídeo explicativo como recurso complementar:

> Aí é que eu passei um vídeo com uma explicação, quando eu passei o vídeo com a explicação eu vi que ao manusear o dicionário ontem eles manusearam tranquilamente, tranquilamente, compreenderam e foi bem interessante. Foi muito legal, está sendo bem legal esse trabalho com eles e eu acredito que semana que vem vou ter mais novidades porque a gente ainda vai continuar trabalhando né nós não vamos parar aqui, eles ainda vão construir. (P2).

O entusiasmo com os resultados e a expectativa de novos desdobramentos demonstram o quanto a professora está envolvida no movimento de apropriação dos princípios da Teoria da Atividade de Estudo.

Na sequência, outra professora trouxe uma contribuição:

> Eu estava recapitulando um pouco, porque eu li semana passada e não lembro muita coisa. Mas, fala da modelagem né, não tem como você passar para criança essa teoria do pensamento, sem passar pela modelagem. “O pensamento dessa forma limita que a comparação de dados sensoriais, separação das características gerais, classificação a reproduzir formalmente o que foi aprendido, mas não se aprende a operar, a pensar com os conceitos configura-se uma aprendizagem encapsulada”. É só aquele momento ali e depois acabou. Agora com o passar a modelagem, a criança absorve, não é só uma coisa como diz ali encapsulada. Ela vai além daquilo, ela vai porque ela coloca a mão, ela coloca o pensamento dela para funcionar e aí ela evolui muito sentido. Eu não conseguir ler tudo, mas o pouquinho que eu li é isso sem a modelagem. E antigamente não tinha nada disso né. Se for pensar hoje, igual eu tô entrando agora na Pedagogia do semestre, mas se for pensar no tempo meu de escola é poucas coisas que eu me lembro vivenciando dentro da sala de aula. Assim eu aprendi, teve coisas assim que me marcou. Eu tinha uma professora do primeiro ano, ela era a professora Verinha, nossa como eu amava aquela professora. Meu Deus! A professora assim abençoada e ela era muito assim de se envolver com as crianças mesmo, de sentar, de contar história é isso fica marcado na nossa memória afetiva. A Professora Clarice, mas se você me perguntar no ensino médio das minhas professoras eu não me recordo os nomes. É algo assim preocupante porque assim esse laço, esse vínculo afetivo eu creio que foi construído por conta de ela ter indiretamente trouxe né na minha vida uma modelagem, algo que foi imprimida em mim e que eu era do nome dela. Agora depois do terceiro, quarto, quinto ano eu não lembro do nome das professoras e eu acho que isso tem a ver com o pensamento e a teoria do pensamento que a gente está estudando. (P6).

A P6 concordou que o ensino que se limita à memorização gera uma aprendizagem fragmentada e “encapsulada”, como destaca o próprio texto de Asbahr (2016). Rememorou suas experiências escolares, destacando que as únicas docentes que permaneceram em sua memória são aquelas que se envolviam com os estudantes. Acrescentou sobre o papel do ensino e da Atividade de Estudo na formação dos estudantes, relacionando a ausência de sentido no processo de escolarização ao fenômeno do abandono escolar, especialmente no ensino médio.

> Eu acredito também que é uma das formas do abandono, das pessoas abandonarem os estudos porque para eles não é importante, não traz essa importância, essa inclusão deles no estudo. Hoje a gente estava lá na reunião e a (citou nome), que é a minha coordenadora, ela falou que tem muita desistência, principalmente no ensino médio. Então eu creio que é por conta disso também, por não ter esse conceito né. Ela falou que eles fizeram uma pergunta lá, e eu achei bem interessante, que a neurociência tem que entrar nesse meio aí também porque fala de psicologia. Eu acho que vai ajudar

> muito os professores a evoluir também porque até os professores Fernanda eles precisam desse pensamento porque eles passam encapsulado porque eles aprenderam assim. Eu vejo dessa forma igual, aquele comprimidinho assim que tem duas cores lá dentro né. Ficam perdidos. Para mim que estou chegando agora é tudo novo né, consigo enxergar dessa forma que você colocou aí através desses grupos que a gente está fazendo que é coisas que estão guardadas e que a gente pega só para a gente. É mesma coisa que pegar um comprimido na mão e não tomar, ele não faz efeito porque que é dessa forma também na educação. (P6).

Voltou a se manifestar, revelando como sua compreensão sobre as concepções foram se transformando:

> Eu vou falar uma coisa. Eu tenho que confessar que no início eu falei:
> – A Fernanda é doida, como é que vai colocar tudo isso dentro da sala de aula, não dá não tem como.
> Eu estava encapsulada, não estava entendendo, porque a princípio, eu acredito, que todas as pessoas que já estão em atividade elas pensem nisso porque elas aprenderam de uma forma. Como a gente ficou ensinado de uma forma eu acredito que na cabeça dela também passaria esse pensamento porque eu nem professora ainda sou eu, estou ali auxiliando e eu pensei isso.
> Eu falei:
> – Meu Deus vai virar um caso a sala, não dá certo isso não.
> Mas pensando do outro lado como babá se a gente interagir com eles interagem com a gente, igual tipo com as crianças a gente falar alguma coisa:
> – Aí vou fazer isso
> Eles envolvem, eles vão. Ontem eu estava conversando com uma criança que eu cuido, ela falou:
> – Tia quando eu crescer eu quero ser professora igual a você.
> Olha isso daí para mim foi elogio porque eu ainda nem sou professora e ela já me deu um título de professora. Então isso gente que enriquece, ela fala:
> –Tia você vai estudar hoje?
> – Tenho que estudar
> Porque às vezes eu passo aqui, fico fazendo as minhas tarefas, tudo isso move no nosso redor, ela transforma o nosso redor, da nossa casa. Até meu esposo que está aqui comigo, meu filho que às vezes a gente está aqui conversando com eles ouvem e falam.
> Ah eu acho que eu tinha déficit de atenção então, eu acho que eu não aprendi por causa disso.
> Então assim a gente interagiu porque isso abrange mais né. (P6).

> Nossa, é totalmente necessário isso aí. É urgente é por isso que está com muita falta, muitas lacunas de professores, os professores eles são como máquinas, eles têm que produzir, produzir, produzir, mas eles não interagem. Então eu creio que esse estudo é necessário. Eu não estudei nada disso, mas eu fiz um curso pelo mec. de educação e fala muito sobre isso. Eu entrei nesse curso porque minha filha mandou para mim, aí depois eles me chamaram e eu já tinha me inscrito. Aí ela falou:
> – Você é doida, tudo que eu vou mandando você vai entrando
> Eu falei:
> – Ah eu vou entrar, eu não sei o que que é, mas eu quero aprender.

A P6 mais uma vez manifestou um processo de superação de resistências iniciais, típicas de quem acredita em uma lógica escolar tradicional. Expressou pela sua fala um movimento de tomada de consciência que é para o desenvolvimento da

atividade docente, reconhecendo que ela própria estava “encapsulada”. Aproveitando o posicionamento da P6 instigamos com a seguinte pergunta: “Você pensou isso no início... e agora, depois de todo esse processo formativo, o que você pensa sobre a possibilidade de colocar essa perspectiva em prática na sala de aula?”. A P6 respondeu:

> Nossa, é totalmente necessário isso aí. É urgente é por isso que está com muita falta, muitas lacunas de professores, os professores eles são como máquinas, eles têm que produzir, produzir, produzir, mas eles não interagem. Então eu creio que esse estudo é necessário. Eu não estudei nada disso, mas eu fiz um curso pelo MEC. de educação e fala muito sobre isso. Eu entrei nesse curso porque minha filha mandou para mim, aí depois eles me chamaram e eu já tinha me inscrito. Aí ela falou: Você é doida, tudo que eu vou mandando você vai entrando.
> Eu falei: Ah eu vou entrar, eu não sei o que que é, mas eu quero aprender.
> Então assim para mim foi muito bom e eu estou aprendendo. (P6).

Ficou claro que a P6 entendeu de que a perspectiva discutida não apenas é possível, mas urgente frente à atual realidade escolar. Fez uma crítica à figura do professor como “máquina que produz”, que nos permitiu conversar sobre a desumanização do fazer docente e a ausência de interação significativa com os estudantes.

Este encontro funcionou como síntese teórica do percurso formativo, pois articulou os conteúdos das ações da Atividade de Estudo (análise, modelagem, transformação do modelo e dedução) a uma compreensão mais ampla da atividade pedagógica. Ao reconhecer a Atividade de Estudo como atividade-guia no período da escolarização básica, as professoras passaram a situar as ações anteriormente estudadas dentro de uma totalidade, compreendendo que cada uma delas contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a formação da personalidade do estudante. Assim, o 12º encontro representou um momento de integração conceitual e de generalização prática do processo formativo.

Continuando com a leitura do texto de Asbahr, outra professora compartilhou sua compreensão a partir da leitura realizada:

> Eu li pouco do texto, vou ter que ler mais uma vez para compreender melhor. Algo que o texto trouxe e eu achei interessante, é de trabalhar em grupo. Fala que é desvalorizado. É isso mesmo, na educação infantil a gente trabalha muito, até porque a estrutura da sala já é em grupo, quando chega no Ensino Fundamental já são mesas e cadeiras individuais. A gente tem um pouco esse conceito que grupo da bagunça, que grupo dá muita conversa. Eu confesso, que mesmo eu vindo da educação infantil, poucas vezes eu faço grupo, ou

> dupla. Às vezes eu faço isso como estratégia quando uma criança que está mais a frente com aquele que tem mais dificuldade. Eu percebo que, realmente, vai gerar mais conversa, mas flui bastante o conteúdo. E aí o texto fala que essa forma mais individualista, traz mais competitividade entre os alunos. E a tarde eu estou substituindo a professora do segundo ano e aí eu dei o livro de matemática para eles fazerem, eram conteúdos que eles já tinham estudado e eu formei grupos. E eles falavam assim:
> Professora ele está copiando de mim, ele está olhando meu livro
> Eu falei: Esse é o objetivo que vocês troquem entre vocês.
> E agora estou lendo isso no texto
> Então assim ele estava mais preocupado com o amigo que estava copiando e eu falei: Eu quero que você pense com seu amigo, converse com ele, cheguem a um resultado junto.
> Então eu percebi um pouco a resistência dessa criança de deixar o amigo copiar a atividade dele.
> E o texto fala até entre os professores essa individualidade, tem professor que tem essa dificuldade de compartilhar com o outro. E assim o texto em si traz informações bem interesse do que já havíamos estudado. (P3).

A P3 fez um movimento de aproximação entre os conceitos apresentados no texto e a realidade vivida em sala de aula. Destacou o trecho que trata da desvalorização do trabalho em grupo, exemplificando como essa prática é tão presente na Educação Infantil e descontinuada no Ensino Fundamental. Deixou claro uma situação vivenciada em sala, na qual tentou formar grupos, mas encontrou resistência por parte dos estudantes, revelando como a lógica individualista e competitiva já está naturalizada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Retomamos um trecho do texto no qual a autora afirma que “o conteúdo fundamental da Atividade de Estudo são os conhecimentos teóricos”. Propusemos ao grupo uma reflexão: quem, de fato, está em Atividade de Estudo? O estudante de qual segmento ou etapa da educação básica, vivencia essa atividade como guia de seu desenvolvimento? Essa provocação teve como objetivo mostrar que a organização do ensino pressupõe, antes de tudo, a compreensão do período de desenvolvimento em que o estudante se encontra, que para o desenvolvimento do pensamento teórico é necessário que o professor reconheça se o estudante está em Atividade de Estudo, para que as ações de análise, planificação e generalização possam ser efetivamente mobilizadas. Destacamos que é imprescindível que o docente do Ensino Fundamental compreenda a estrutura da Atividade de Estudo e seu papel na formação das funções psíquicas superiores, assumindo uma postura pedagógica intencional de modo que favoreça a apropriação do conhecimento. A P1 tomou a palavra para compartilhar uma dúvida concreta vivenciada em sua sala de aula:

> Eu quero tirar uma dúvida. Eu tenho um aluno que ele fez 5 anos em março e assim a nossa rotina dentro da sala a gente conta as crianças que vieram todos os dias, a gente vai construindo o calendário dia a dia. Depois a gente volta contando todos os dias e eu tenho esse aluno que ele não ele não consegue contar. Ele conta um três um dois três, aí ele pula para o 7 e vai para o 9 e nós já estamos em outubro. Na segunda reunião de pais eu pedi para a mãe ficar para eu poder conversar com ela porque eu também tenho outras crianças nessa mesma faixa etária que já sabem contar até 30, mas ele não consegue. Hoje eu dei uma atividade de um jogo para eles, nós construímos o jogo ontem, jogo de cartas, e hoje nós jogamos então o jogo. Era assim: duas crianças, cada uma jogava carta e eu falava assim:
> – João, que carta é essa?
> Ele não sabia falar o número
> – Então João aqui dentro tem a quantidade que tem que forma esse número vamos contar?
> Aí eu contei com ele, uma vez, duas vezes e aí ele conta até três e depois não consegue. Na quarta vez ele conseguiu contar até 10.
> – João, você contou até 10!
> Só que depois na próxima ele já não conseguiu.
> Então faz uns 15 dias não tivemos reunião de pais, não sei se eu falei da forma correta para mãe porque aí depois eu fiquei. Tipo assim eu falei para ela assim:
> – Olha mãe, eu acredito que ele não está maduro ainda para esse processo da contagem.
> Só que eu me pego assim, eu tenho outras crianças na mesma que já conta tudo. Então eu não sei o que é da criança, que ela não consegue memorizar porque gente é todo dia, o ano inteiro. Não sei se ele não está preparado para essa Atividade de Estudo? (P1).

Na tentativa de entender à luz do conceito da Atividade de Estudo, “não sei se ele não está preparado para essa Atividade de Estudo?”. Refletimos que o ensino não pode ser orientado apenas pela expectativa de desempenho, mas considerado o momento de desenvolvimento em que o estudante se encontra. E, como discutido nos encontros formativos, a Atividade de Estudo precisa ser organizada e intencionalmente construída pelo professor com base nas necessidades de aprendizagem de cada estudante. Com a afirmação da professora “tenho outras crianças nessa mesma faixa etária que já sabem contar até 30, mas ele não consegue”, de que o estudante “não está maduro ainda para esse processo da contagem”, ressaltamos a ideia de que o desenvolvimento não é apenas biológico ou natural, mas um processo histórico e social e que, portanto, é fundamental que o professor mobilize diversas estratégias metodológicas que partam do concreto e avancem progressivamente em direção ao abstrato, respeitando o percurso necessário para a formação do pensamento teórico. Apontamos que a identificação de que o estudante ainda não consegue operar com abstrações é um indicativo de que ele ainda não se constituiu como sujeito da Atividade de Estudo. Esse reconhecimento deve ser entendido como uma sinalização para a necessidade de

reorganizar o ensino de forma que favoreça a análise, a generalização e a apropriação conceitual, conforme propõe a Teoria da Atividade de Estudo.

Na continuidade de sua participação, a P1 retomou a palavra e compartilhou um trecho do texto que, segundo ela, expressa exatamente o que observa em sua prática cotidiana:

> Eu estava procurando aqui no texto uma parte que achei muito interessante, posso ler? “Quando observamos crianças pequenas ao final da pré-escola ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental primeiro e segundo os anos, facilmente percebemos seu interesse Inicial pelo estudo e pela escola. Ingressam com a expectativa de aprender a ler e a escrever de forma geral gostam das tarefas propostas, estabelecem com a professora ou professor uma relação de autoridade, sua motivação está ligada a figura da professora e ainda na transição do jogo para o estudo. As atividades escolares aproximam-se do jogo, a criança imita o que a pessoa adulta faz ou pede, quer fazer coisas séria, quer fazer coisas da escola ou coisas de adulto”. Eu achei essa parte muito, muito legal. “Em torno do terceiro ano aproximadamente nota-se que o interesse pela escola e pelo estudo começam a decair, inicia-se os problemas de indisciplina”. Por isso que às vezes a gente fala né, eu achei muito interessante porque é o que a gente percebe mesmo, é o que a gente percebe lá no terceiro ano as turmas são muito agitadas. (P1).

O trecho do texto destacado pela P1 nos fez compreender a potência da leitura como ferramenta de aproximação entre teoria e prática. O fato de a professora ter retomado a descrição sobre a entrada da criança na escola marcada por um forte desejo de aprender, motivação social e valorização da figura do professor, nos mostrou que a professora tem se apropriado dos fundamentos centrais da Teoria Histórico-Cultural. Ao reconhecer de que o engajamento inicial “decai em torno do terceiro ano” e se manifesta, sob a forma de indisciplina, é um indicativo da ruptura entre o potencial formativo da escola e a maneira como o ensino vem sendo organizado. No texto é dito que se a escola não reorganiza intencionalmente a atividade de ensino para que ela se transforme em Atividade de Estudo, a motivação inicial perde força e não se converte em motivo de aprendizagem, comprometendo a apropriação dos conhecimentos teóricos e a formação das funções psíquicas superiores. A professora apontou que isso, em sua experiência, se expressa na agitação das turmas do terceiro ano, o que pode ser interpretado, à luz da Teoria da Atividade de Estudo, como a ausência de sentido nas tarefas escolares e a insuficiência de mediação que promova o engajamento intelectual dos estudantes.

Propusemos aos professores uma reflexão sobre o próprio processo formativo que estão vivenciando: Como seria o contato com o texto de Asbahr se tivesse sido

proposto a leitura no início do percurso formativo? Conseguiríamos compreendê-lo com a mesma profundidade? As professoras disseram: “Meu Deus...”, (P2) “Nem ia estar aqui mais” (P6); “A gente não ia entender nada” (P3). Uma das docentes, por sua vez, sintetizou com clareza: “Você fez justamente isso com a gente, né, Fernanda?” (P1). Ao reconhecerem sua própria trajetória em relação a um conceito teórico, as professoras identificaram algumas condições necessárias para que seus próprios estudantes possam desenvolver o pensamento teórico.

Estabelecemos uma relação essencial da mesma forma que a compreensão do texto pelas professoras foi possível após terem vivenciado o percurso teórico e prático da Atividade de Estudo, o estudante também só poderá atribuir sentido à leitura de um conceito no livro didático se já tiver passado pelas ações que compõem o desenvolvimento do pensamento teórico. Quando isso ocorre, a leitura torna-se mais próxima, compreensível e significativa. Caso contrário, o conceito apresentado no livro aparece de forma abstrata e descolada da realidade do estudante, impossibilitando a apropriação real do conhecimento.

Provocamos as professoras com uma questão central: como organizar o ensino de modo que favoreça o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes? Reforçamos que essa deve ser uma preocupação constante no planejamento pedagógico, não apenas o que ensinar, mas como organizar as ações de ensino para que promovam análise, generalização e planificação, conforme estudamos ao longo da formação. Sugerimos que refletissem: quantos conteúdos já ensinaram, e quantos, de fato, promoveram o desenvolvimento dos estudantes? Se hoje perguntarem aos alunos o que aprenderam, saberão dizer com compreensão? Ou terão apenas memorizado informações para responder à prova? Refletimos quantas vezes ensinamos para que o estudante vá bem na avaliação, mas não para que desenvolva pensamento teórico, autonomia e capacidade de posicionamento frente aos conteúdos? Organizar o ensino dentro da estrutura da Atividade de Estudo é a chave para transformar o conteúdo escolar em instrumento de desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a P2 compartilhou um sentimento de tristeza de que, mesmo tendo ensinado os conteúdos, muitos estudantes não conseguiram mobilizá-los de forma significativa. “Eu posso dizer que quando eu entreguei para eles os gêneros textuais trabalhados desde o início do ano eu senti isso. Nossa, me deu até uma tristeza na hora”. Revelou o tamanho do impacto que a formação teórica começou a produzir sobre a percepção da própria prática.

Ampliamos a crítica destacando que a maioria dos cursos de formação docente se estruturam em torno de metodologias e estratégias fragmentadas para o ensino de conteúdos, frequentemente apresentadas como “receitas” ou técnicas prontas de como ensinar, sem considerar a complexidade do desenvolvimento psíquico dos estudantes. Pouco se investe na compreensão do sujeito que aprende, sobre as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico. Em vez de promover a reflexão crítica e a intencionalidade pedagógica, muitos desses cursos reforçam a lógica do fazer pelo fazer, pautando-se na aplicação de recursos, ferramentas e tecnologias que, por si só, não promovem aprendizagem com sentido. Só é possível transformar o ensino se o professor compreende em que momento do desenvolvimento seu estudante está, e organiza o processo educativo de forma a favorecer a apropriação ativa dos conceitos e não sua mera reprodução formal.

Com isso ressoou no grupo questionamentos sobre como tornar possível, na prática, a organização do ensino voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico. Uma das professoras direcionou a pergunta a formadora, expressando uma inquietação:

> Eu queria fazer uma pergunta para você: Você é professora de qual idade ou qual ano? E como você aplica esse pensamento sua teoria do pensamento na sua sala? Como você aplica, você consegue fazer tudo isso com os alunos. (P6).

Entendemos que a pergunta, mais do que uma curiosidade, revelou o desejo de compreender como os princípios estudados podem ser concretizados no cotidiano da sala de aula. Esclarecemos que apesar de não estar na docência mas como gestora e formadora de professores, reconhecemos que a Teoria da Atividade de Estudo ainda é um tema ausente na maioria das formações docentes se tornou o objeto de investigação do doutorado na intenção de compreender como os professores recebem, interpretam e se posicionam frente aos princípios da Teoria da Atividade de Estudo, buscando, a partir da escuta qualificada e da análise de suas falas, compreender a viabilidade de sua implementação nas condições concretas da escola pública. Trata-se, portanto, de investigar não apenas o alcance conceitual da teoria, mas seus desdobramentos possíveis na prática pedagógica real, considerando os desafios, as contradições e também as potências que emergem quando esses saberes teóricos encontram o chão da escola.

Uma das participantes expressou:

> Uma coisa que eu vejo assim, é claro que se a secretaria de educação colocasse um curso desse para todos iria ser muito legal, mas eu não sei como os professores iriam lidar porque é assim: a gente tem que estudar mais, você tem que estudar mais para você saber como é que você vai passar para seu aluno porque você pegar o livro e colocar isso da tal aula, livro, página tal, tal, pronto, acabou. Vou fazer isso, isso, isso e não é assim né. Tem toda uma maneira de iniciar com aluno, você tem toda uma maneira de fazer com que o aluno venha pensar. Então é bem diferente de você planejar sua aula normal, normal eu digo com o só com o livro. Eu lembro que início do ano 4º ano falaram: não vamos pegar um livro aqui e ó a página tal tal tal já não dá esse conteúdo. Aí eu fico pensando gente eu não acredito, que lá no início do ano eu fiz isso, ah já está aqui no livro vamos usar o livro, mas a gente não tem necessidade, no momento agora de usar o livro porque eles estão caminhando e aprendendo assim em grupo. É em grupo porque eles discutem, eles falam, uma escuta o outro e aí eles vão pegando e um vai falando aqui, outro vai falando ali e isso é muito legal. (P2).

Destacamos em sua fala dois posicionamentos importantes. Primeiro reconhecendo que pensar o ensino na lógica do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes exige mais do professor do que o simples cumprimento de um roteiro prescrito “a gente tem que estudar mais para saber como passar para o aluno”. O segundo se refere ao livro didático. O fato de a P1 ter destacado que o uso desse instrumento diminuiu em sua prática à medida que cresceram as trocas em grupo em torno dos conceitos trabalhados, mostrou que ela compreendeu a importância de o estudante estar em atividade, pensando, analisando, questionando para que o processo de aprendizagem realmente aconteça.

A P1 apontou as dificuldades que são enfrentadas na mudança de uma postura pedagógica:

> A resistência é grande viu Fernanda. porque o novo incomoda, o novo dá trabalho. Por exemplo: (nome de uma participante), é fácil fazer o planejamento assim: pensar ao contrário, como você diz, do que já fazia? (P1).

Para a professora, a reorganização do ensino, conforme os princípios da Teoria da Atividade de Estudo, esbarra em algumas resistências pois é necessário, nas palavras da professora, “pensar ao contrário do que já fazia”. Na sua fala, dirigiu-se diretamente a outra professora se ela concordava e ela respondeu:

> Olha, agora eu acho que se fosse de outra maneira eu acho que seria mais difícil. Eu acho que se eu tivesse que pegar ali só o livro eu não saberia explicar agora da maneira que eu posso explicar para eles, porque agora eles

> já entenderam. Então agora tudo o que eu vier mostrar para eles, que eu vier trazer para eles, eles já estão compreendendo. O que eu acredito que os professores não venham a aceitar é porque, principalmente 4º e 5º ano, ele vai lá, vai falar: “não eu tenho esse livro, eu tenho esse conteúdo no livro, eu vou usar o conteúdo do livro e esse que eu vou usar. Eu não tenho tempo, está tudo aqui, está corrido, bla bla bla, vai o livro. Só que eu peguei o conteúdo, tem o conteúdo que estou trabalhando no livro, mas eu olho o livro e falo: não, ainda não é a hora. Vai chegar a hora que eu vou usar o livro, mas não é o momento. Eu tenho que trabalhar mais com eles.
> E o mais engraçado é que eu não tenho utilizado tanto caderno, principalmente, para trabalhar o gênero textual verbete de enciclopédia e do dicionário e eles já estão compreendendo e eu não estou tendo a necessidade de escrever aquele monte de coisa no quadro. Não, eles estão participando, fazendo, e teve uma vez, até comentei que um aluno falou assim:
> – Oh professora a gente não vai estudar?
> – a gente estudou
> – não, a gente não escreveu no caderno.
> Então eles não entendem que, eles não entendiam que para eles aprenderem eles não precisam estar com o livro na mão ali na frente, com o caderno aberto ali na frente. (P2)
> Eu acho que teria uma resistência, porque eu percebo, principalmente, para os professores mais antigos. Talvez para essa leva dos professores que estão entrando no concurso agora eles veem mais aberto a nova aprendizagem. Eu percebo na fala de professores:
> – eu não vou, mais um curso, agora via e ensinar a fazer a roda
> Porque tem professor que já tem a concepção que ele já aprendeu tudo e não é por idade, é a mente da pessoa.
> – Eu já sei alfabetizar. Pronto.
> – Eu consigo fazer uma turma ler e escrever, pronto, acabou.
> Aí eu percebo que esses cursos que a secretaria tem passado para nós. Esse ano eu falei:
> – tudo que aparecer eu vou me permitir a aprender
> Porque realmente é muito curso que você fica saturada. E toda vez que eu vou para esse curso, seja presencial, seja live eu vou tirar um aprendizado daqui, mas eu escuto muito isso:
> – ah esse curso
> – eu já sei de tudo isso
> O povo bem saturado mesmo.

A professora demonstrou ter compreendido que o ensino não é a simples apresentação de um conteúdo, percebeu que se tivesse seguido apenas o livro, não conseguiria ter mediado o conteúdo como consegue agora. No entanto, deixou claro que é uma reorganização da prática docente que causa estranheza até nos alunos. Compartilhou um episódio em que um estudante questionou se “não vão estudar” por não estarem escrevendo no caderno. Fato que mostra o quanto ainda está enraizado na cultura escolar um modelo de ensino baseado na formalidade do registro, muitas vezes desvinculado da compreensão conceitual. A P2 também se posicionou sob a resistência que pode haver dos professores frente a essa concepção relacionando à sobrecarga do trabalho docente e à dependência de materiais didáticos como forma de organização da prática.

A P3 também trouxe uma contribuição marcada pela sinceridade e pela consciência das tensões vividas no cotidiano escolar: “Então eu acho que não teria uma aceitação em massa, mas essa nova geração de professores teria mais facilidade. Mas no todo não” (P3).

Mostrou a potência das propostas discutidas na formação, mas também deixou claro que não seria aceito por todos.

Propusemos ao grupo uma pergunta direta, que sintetizava as inquietações e reflexões mobilizadas ao longo do encontro: “Mas vocês acham que é algo possível ou não de estar na escola?” A pergunta, mais do que buscar uma resposta objetiva, teve o intuito de provocar uma avaliação coletiva sobre a viabilidade da implementação da concepção de ensino orientada pela Teoria da Atividade de Estudo nas condições reais do cotidiano escolar:

> É algo possível sim, eu ainda não consigo fazer todas as minhas aulas desse jeito que eu gostaria. Eu ainda me pego na rotina fazendo aula mais direto, igual você falou eu consigo perceber que a aula não foi do jeito que eu gostaria. Por exemplo, eu tive que assumir o segundo ano a tarde cai lá:
> – Olha a professora teve que parar, está afastada.
> Só que eu não tenho hora atividade para eu fazer meu plano de aula. Então essa turma do segundo ano está sendo assim … nada. A coordenadora chegou e falou:
> – Olha você vai assumir a turma tal
> Não tinha um planejamento de uma semana antes para eu conhecer e começar a planejar o próximo. Caí lá sem nada. O que eu vou fazer? Livro. E aí livro, livro, livro. Eu não tenho tempo para planejar. Eu fui vendo algumas aulas que ela tinha dado, vi que ela não tinha usado o livro. Só que era conteúdos que eu já tinha entrado na sala como auxiliar e visto que ela já tinha trabalhado. Então essa turma da tarde está sendo livro ao livro, mas se eu tivesse oportunidade ... Mesmo assim como livro eu tento fazer uma coisa mais ... Que eles participem mais, mas é bem difícil fica aquela aula bem maçante, que é o que eu consigo fazer. Ai assim quando começa a faltar professor parece que é um atrás do outro né. Mas assim, por exemplo, no ano que vem, no próximo ano, com certeza eu vou estar com essas informações bem mais … quando eu pegar o planejamento, o meu horário vai ser bem diferente por que mesmo quando eu faço um planejamento mais … eu fico ali pensando. Eu nunca fecho, eu tenho uma ideia: “ah eu vou trabalhar sobre as estações do ano”, eu não fecho meu planejamento, eu fico pensando: “como eu posso trabalhar, de que forma e vou abordar”. Então hoje em dia eu demoro um pouquinho mais para finalizar um planejamento. Então é aquilo que eu falei no começo: “a gente estava acostumada em trabalhar de um jeito”. Agora você pensa em um professor que está ali há dez anos, são poucas professoras que vai ter a mente aberta que a (citou o nome de uma colega) tem. De se permitir a um novo aprendizado, a um novo olhar, a uma nova forma de abordar os conteúdos, as atividades em sala de aula. Então assim teria sim uma aceitação, mas não no todo. E deixa eu te perguntar: você pretende continuar com esse grupo de estudo? (P3).

A P3 ressaltou como obstáculos elementos que vão desde a implementação até a cultura pedagógica já enraizada, “Agora você pensa em um professor que está ali há dez anos, são poucas professoras que vai ter a mente aberta”, perpassa as condições objetivas de trabalho enfrentadas pelos docentes como a falta de hora-atividade, a sobreposição de funções, a ausência de continuidade nos vínculos, a falta de interesse dos professores. A professora foi sincera ao dizer que ainda não consegue organizar todas as suas aulas conforme os princípios discutidos, mas que tem tentado sempre garantir a participação dos estudantes deixando de lado o costume de uma aula baseada exclusivamente no livro didático, o que entendemos como um comprometimento com o que foi estudado na formação.

Vale ressaltar a pergunta final da P3 “Você pretende continuar com esse grupo de estudo?”. Nesse momento, de forma espontânea os demais professores se manifestaram: “Eu vou querer” (P2); “Eu também, foi muito bom” (P1); “Eu também” (P6). Revelou não apenas interesse, mas a valorização da concepção de ensino abordada, da formação como espaço de construção coletiva e transformação da prática, que reforçou o sentido e a urgência de iniciativas que articulem teoria e prática a partir da realidade concreta dos docentes. Mostrou a necessidade de que a concepção orientada pela Teoria da Atividade de Estudo infiltre-se de forma gradual, mas intencional, nas formações pedagógicas, superando modelos fragmentados e operacionais.

Questionamos os professores: “Quais ações da estrutura da Teoria da Atividade de Estudo, fez mais sentido para vocês? Qual vocês conseguiram internalizar na prática?”

> Para mim o que eu já consigo inserir na minha prática é o início do conteúdo, a análise. A modelagem eu não estou conseguindo fazer, eu fiz uma vez. Então eu, ainda, estou muito ainda nessa questão da introdução do conteúdo e o desenrolar que é a modelagem e as outras ações eu acho que eu estou precisando praticar mais. (P3).

> Eu também quero chegar na última ação, por isso que eu quero esperar para ver ainda essa semana como vai ser a semana que vem também. (P2).

> Mas eu vou fazer uns feedbacks assim para eu sentir as mudanças, conforme eu fui mudando a minha prática. Eu vou retomar alguns conteúdos para eu ver o que ficou para eles, se houve aprendizado. Se a aula foi dada, ou se foi mediada. (P3).

> Para mim também foi muito bom conhecer uma novidade, porque igual as meninas falaram a gente sempre começa pelo mais fácil, mas esse exercício de você fazer a criança pensar é o que eu estou tentando nas minhas aulas. Quando eu começo um planejamento novo é o que eu estou tentando aplicar também. A modelagem aí eu acho que às vezes tem um pouco de falha ainda. Se a gente continuar o curso o ano que vem vai ser bom por isso, continuar entendo as ações. Porque assim tem conteúdos que são mais fáceis de aplicar e tem conteúdos que a gente já se enrosca um pouco. (P1).

As respostas dadas pelas professoras mostraram que embora reconheçam a potência da Teoria da Atividade de Estudo, o processo de apropriação das ações que compõem sua estrutura se dá de maneira gradual. A maioria destacou a *análise* sendo a ação com a qual já conseguem dialogar de forma mais direta na prática pedagógica. A modelagem, por sua vez, aparece como um desafio comum. Percebemos que a terceira ação não foi citada pelas professoras, mas que a P2 expressou a expectativa de alcançar a última ação, dedução. Vale ressaltar que a P1 mencionou que determinados conteúdos favorecem mais diretamente a aplicação das ações da estrutura da Atividade de Estudo, enquanto outros ainda exigem mais estudo e segurança docente.

De modo geral, as falas no levaram a entender que o percurso de internalização das ações propostas por Davídov não ocorre de forma linear, mas se constrói por meio da reflexão sobre a prática, do enfrentamento das contradições e da continuidade da formação. Embora existam desafios concretos na implementação da estrutura da Atividade de Estudo, os professores participantes reconheceram mudanças em suas práticas e identificaram as ações como a análise, a modelagem que começam a fazer sentido e a se materializar, ainda que de forma incipiente, no cotidiano pedagógico.

Por fim, frente ao objetivo proposto para o encontro de discutir a partir de um referencial teórico a importância da Atividade de Estudo como atividade guia no período da escolarização básica e suas implicações para a organização do ensino e para a constituição do pensamento teórico, compreendemos que essa meta foi parcialmente alcançada. As professoras demonstraram um envolvimento crescente com os fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo, relataram mudanças suas práticas, entretanto evidenciaram dificuldades de apropriação mais sistematizada de toda a estrutura da Atividade de Estudo, indicando aprofundamento e continuidade no processo formativo.

Este encontro preparou o grupo para o encerramento avaliativo do percurso, estabelecendo a ponte conceitual entre a reflexão teórica e a autoavaliação do

processo vivido. As discussões sobre o texto de Asbahr e as falas das docentes indicaram avanços concretos na compreensão da Atividade de Estudo e desafios práticos para sua implementação. Essa etapa conectou-se diretamente ao 13º encontro, dedicado à avaliação final, pois possibilitou às professoras reconhecer mudanças internas de compreensão, identificar limites de aplicação e projetar novos sentidos para o ensino**.** Desse modo, o encontro cumpriu duplo papel: consolidar a síntese teórica e abrir caminho para a avaliação crítica da formação à luz da Teoria da Atividade de Estudo.

Encerrados os encontros formativos, o último encontro foi dedicado para uma avaliação do processo vivenciado a fim de compreender os sentidos atribuídos ao processo formativo, as apropriações teóricas realizadas e as contribuições percebidas para a prática pedagógica.

9.3.13 Décimo Terceiro Encontro Formativo – Avaliação do Curso Formativo

Este encontro foi realizado individualmente com cada professor participante, com duração aproximada de 15 minutos para cada docente. O objetivo era identificar, por meio dos relatos das professoras, os sentidos atribuídos à proposta de formação bem como as apropriações teóricas realizadas e as contribuições percebidas para a prática pedagógica no Quadro 28:

Quadro 28 – Apresentação do 13º encontro da formação continuada

Décimo Terceiro Encontro – 26/10/2023
Título: Avaliação do Curso
Objetivo: Identificar, por meio dos relatos das professoras, os sentidos atribuídos à proposta de formação fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo, bem como as apropriações teóricas realizadas e as contribuições percebidas para a prática pedagógica.
Metodologia: Encontro individual, com duração média de 15 minutos por meio da plataforma Meet com caráter aberto, mas orientado por questões norteadoras previamente definidas.
Carga Horária: 2 horas
Avaliação: Realizada por meio dos relatos individuais das professoras, analisados quanto aos sentidos atribuídos à formação, às apropriações teóricas e às contribuições percebidas para a prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A avaliação deste encontro foi formativa e qualitativa, realizada por meio de entrevistas individuais (15 minutos) orientadas por questões norteadoras. As respostas foram analisadas em três eixos: sentidos atribuídos à formação, apropriações teóricas realizadas e contribuições percebidas para a prática pedagógica. Esse procedimento permitiu identificar níveis diferenciados de compreensão, evidências de transferência para a prática e pontos de continuidade formativa. Foi um encontro que permitiu reunir percepções individuais das professoras sobre a formação, revelando sentidos atribuídos, apropriações teóricas e possíveis desdobramentos para a prática pedagógica. Os relatos e suas análises são apresentados a seguir.

9.3.13.1 Descrição e Análise do Encontro

A proposta formativa teve como base a Teoria da Atividade de Estudo e foi desenvolvida ao longo de dezesseis encontros, realizados entre abril e novembro de 2023, com carga horária total de 100 horas. O curso intitulado [...] teve como objetivo geral compreender como essa abordagem pode contribuir para a organização de um ensino desenvolvente nas escolas. Estruturou-se em três grandes núcleos – os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Atividade de Estudo e contemplou discussões teóricas, análises conceituais e reflexões sobre a prática pedagógica. A metodologia adotada foi exposições dialogadas, leituras prévias, discussões em grupo e atividades de elaboração prática. A seguir, serão apresentadas e analisadas as falas das professoras participantes a respeito dessa trajetória, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos à formação, as apropriações teóricas realizadas e as contribuições percebidas para a prática pedagógica no Quadro 29:

As entrevistas indicam que a formação reorientou concepções e procedimentos de planejamento: as professoras passaram a organizar situações de análise e modelagem, criar motivos de aprendizagem e adiar a definição formal até que os estudantes possam operar com o conceito. Expressões como “não consigo mais pensar o planejamento do mesmo jeito” (P2) e “foi voltar a olhar para o aluno” (P4)

evidenciam tomada de consciência e mudança de foco da transmissão para a atividade intelectual dos estudantes.

Quadro 29 – Falas das professoras participantes

P1
Esse ano a gente teve bastante curso mesmo porque a gente tem as nossas práticas pedagógicas. Inclusive, esse ano foi a noite porque eles quiseram proporcionar para gente recesso de feriado. Então aí eles optaram por fazer as práticas à noite. E aí a gente teve oportunidade de usufruir do recesso. O ano que vem, por ter poucos feriados, as práticas já voltam em horário normal. E é como eu falei para você Fernanda, a gente na educação infantil trabalha bastante o período do desenvolvimento. Então desde lá do CB até o P5 a gente tem essa oportunidade de trabalhar as fases do desenvolvimento. No Fundamental não. Então eles colocam assim, é igual você falou, traz os temas direcionados aos conteúdos que a gente vai trabalhar. Hoje está muito em alta, por exemplo, a inclusão. Então, tanto na educação infantil como no ensino Fundamental, a gente está trabalhando bastante esse assunto da inclusão. Por mais que a gente trabalhe, por mais que a gente estude a hora que você tem uma criança de inclusão na sua sala é um desafio para você porque cada criança tem a sua especificidade. Eu tenho um autista na minha sala, a Júlia, e assim é uma incógnita porque tipo assim no começo do ano a gente conseguia por mínimo que seja a gente conseguir atingir ela, a gente conseguia que ela pegasse no lápis, que ela fizesse registro assim, não alfabético nada disso, mas conseguia ver alguma coisa. Aí a mãe parece que perdeu o tratamento de saúde, ficou sem plano. Chamamos a mamãe para conversar, a mãe explicou tudo, falou: – Eu vou começar tudo de novo. Então, tipo assim, são novos profissionais que vão começar trabalhando com essa criança, é aquilo que a gente fala, a gente precisa do apoio da família para estar trabalhando com essas crianças. E às vezes você vê ela fala assim: – Meu Deus! O que será que passa na cabeça dessa criança. Um Desafio, Um Desafio. Então esse curso, nesse formato eu achei superinteressante. Na pandemia a gente tinha muito curso online. Esse ano voltou para presenciais, porque até o ano passado a gente fazia também os cursos online. A gente tem a escola de governo, que a gente também faz os cursos online, mas assim é algo bem simbólico mesmo. É algo simbólico a gente tem os slides que a gente visualiza, estuda, eles mandam texto e tem algumas avaliações, algumas atividades que a gente tem que se desenvolver, mas é bem básico nada muito aprofundado. É dentro daquilo que a gente já trabalha. Esse ano, por exemplo, no ensino Fundamental a gente teve o mathema e porthema. O porthema é voltado para os gêneros textuais. Então a mesma coisa é um curso da prefeitura, parece que eles falaram lá a prefeitura pagou esse curso para a gente poder fazer. Então nós tivemos dois encontros presenciais com os formadores lá da plataforma, mas assim você entra na plataforma e lê aquele monte de texto. E a gente é obrigado a fazer porque a prefeitura está pagando. Então tem que fazer. Foi desenvolvido totalmente diferente. O conteúdo que a gente vai trabalhar em sala, nada voltado para a gente entender o desenvolvimento, como é o desenvolvimento da criança. Lá no ensino Fundamental nunca teve isso. A gente, eu por exemplo, assim eu tinha noção que depois do jogo de papéis vinha Atividade de Estudo. Eu achei superinteressante, até a minha coordenadora do Fundamental, ela se inscreveu no curso. Aí no primeiro dia de aula eu não a vi. Eu falei: – Cris, eu não vi você. Eu vi seu nome, mas eu não vi você. – Aí Valquíria, não vou dar conta não. Aí ela não pode. Até esqueci de comentar com ela que a gente já estava finalizando o curso, mas eu vou lembrar de falar. Eles mandaram no grupo da escola. Então sempre tem algum professor da UEL dizendo, defendendo alguma tese, alguma coisa e eles pedem para responder o questionário. Eu achei interessante o encontro, o tema, o curso em si, o tema. Com certeza, é igual as meninas falaram né, tem aquele conteúdo que vai ser mais fácil da gente tentar dessa forma, nesse formato que você apresentou. E tem conteúdo que às vezes a gente trabalha né tradicional. O desafio é pensar diferente porque a gente está habituada a pegar lá o que é, vamos lá ver, vamos começar aqui, o que é isso que a gente vai estudar. Começar pela definição ali, o que é. Depois vem as atividades lá para a criança procurar: vamos pesquisar lá no texto a resposta disso. Então é igual você falou que a criança não desenvolveu aquele conteúdo, não

assimilou aquele conteúdo. Ela está fazendo uma coisa mecânica para depois estudar para uma prova e tirar nota e passar de ano. Se no ano que vem talvez a professora retomar aquele conteúdo, às vezes ela nem lembra o que foi falado. Igual o exemplo da … (nome de uma participante) que ela deu. Achei superbacana, superinteressante. Eu acho que a primeira de você apresentar para criança aquilo que ela vai aprender, deixar ela explorar, ela ir construindo com aquilo para ela para ela saber identificar e aí depois quando você começar,
– Nossa, mas é aquilo né
– Aquilo que a gente manipulou
– Aquilo que a gente olhou
– Aquilo que a gente viu
– Olha é isso que a professora está falando
E assim aquela professora que está com pé na aposentadoria a gente a gente vivencia sabe eu também terceiro ano recebeu a glicerina aí recebeu a essência lá que dá cor e o aromatizador e eles mandaram as forminhas para o sabonete ficar com formato de flor, flores, muito lindinho. Só para você ter ideia como funciona. Tem uma professora que já tem um pezinho lá para aposentar. Eu fui ajudar a professora do terceiro ano fazer o sabonete aí ela falou assim para mim:
- Não, nós não vamos dar forminha
Eu falei assim:
– Como assim?
– Nós não vamos colocar na forma e aí a gente vai cortar quadriculado, depois a gente embala
– Márcia é sério isso?
– É a Regina deu ideia a gente vai fazer
– Márcia olha que coisa mais linda isso Márcia, por favor isso daí já é pensamento de professora aposentada que não quer trabalhar
– Ah então eu vou fazer essas daqui aí depois o resto a gente faz
Já dei minha opinião vou fazer o quê
Aí fomos lá, fizemos o sabonete, ela colocou nas forminhas e o resto ela colocou foi no copinho de água. Aí no outro dia, ela tem uma professora de apoio, ela falou assim:
– A gente vai colocar tudo nas forminhas porque é muito feio
– Lógico olha o formato de flor.
Hoje eu ajudei a professora de novo. Ela falou assim:
– Ó então nós vamos fazer igual a Márcia
Então Fer., isso daí reflete numa uma didática diferente para você trabalhar
– Ah não isso daí dá muito trabalho eu vou continuar fazendo desse jeito.
Quando eu tiver a minha turma eu acredito que eu vá pensar lembrar bastante de você e eu espero que a gente continue.

P2

Eu gostei, a gente não consegue mais pensar no planejamento do mesmo jeito. Quando eu vou fazer o planejamento eu ja venho pensando o que eu posso fazer para que eles reflitam, para que eles pensem. Então tudo aquilo que eu mandei para você hoje eu achei muito legal, saiu cada coisa, quase que chegaram na trave, muita coisa interessante., o conhecimento que eles têm sobre célula, depois entrei com os vídeos para eles eu tenho buscado em entender em como explicar para eles, passar pela análise, pela modelagem. Hoje que eu consegui a modelagem. E depois é que fomos para a leitura do que era célula, como ela é formada. Tanto que eu já estou tendo ideia do que fazer, eu vou deixar eles matarem, eu gostei. Os outros cursos o que eles ensinaram para a gente: o primeiro, foi sobre o jornal, tudo que ela falou, foi tudo que eu já tinha explicado, eu não tinha começado o curso com você, o que eles explicaram, eu já tinha feito, não tinha nada a ver com o que vi com você. Não tive aprendizado com aquilo, não acrescentou nada, esse já acrescentou. A gente começa a pensar, a refletir, como é, como eu vou fazer a tal aula que leve meu aluno a fazer a análise, a modelagem, para depois entrar com a teoria. Tanto que eu não tenho usado livro, e eles estão aprendendo, estão mais interessados. Hoje eu percebi isso, hoje eles se empolgaram, como como partiu deles, eles queriam falar, perguntar, saber mais, falar o que tinha entendido…eu tinha que ter filmado, eu queria ter uma câmera para filmar para você ver, foi lindo. E isso nas duas turmas, a compreensão, foi diferente, os questionamentos foram diferentes, mas as duas turmas participativas.
Foi muito legal
Foi muito legal
Todo mundo queria ir lá na frente falar o que tinha entendido

Eu falei:
– Meu deus e agora
Eu falava:
– Calma, um de cada vez
Por que normalmente se pega uma aula igual à do início do ano, você pega o livro, aí você vai lá, lê o livro, responde o livro, a professora corrige e o aluno nem questiona. E hoje não, teve assim questionamento, questionamento. E eles falavam:
– Ah por isso né professora….
Pode perguntar para qualquer aluno sobre a aula que vão saber falar. E o mais interessante todos fizeram, até os que nunca fazem anda. Não ficou um caderno sem atividade de hoje.
O maior desafio é o professor, ele está sempre na caixinha dele, ele não quer sair daí ele não quer ter trabalho. Porque para eu fazer isso, eu tenho que pesquisar, tenho que saber o que vou falar, perguntar, tenho que estudar antes. Agora se eu coloco lá no planejamento: célula, livro página tal tal tal, é só eu ir dar minha aula e pronto, ninguém aprende nada e fica por isso mesmo. Não tem envolvimento dos alunos. Hoje foi muito legal, foi muito legal. Eu quero que eles façam a maquete da célula vegetal, ainda não entrei, vou dar mais aulas, tem mais coisas para aprender, mas o básico, a compreensão da célula do conceito, que ela tem uma membrana, citoplasma e o núcleo eles já sabem. Quando um começa a falar, o outro começa a pensar no que o amigo falou, e começam a refletir e começa a sair um monte de ideias.
Um lá fez a mãozinha com veias e falou:
- Está vendo isso é por onde corre as nossas células
O que colocou a célula igreja, no final compreendeu que era de outras células
Nossa eles amaram, todos eles
Depois da aula de hoje, eu vi que a análise, junto com a modelagem que parecia ser tão difícil, não foi. Eu achava que eles não tinham base de nada e tinha, um escreveu bastante. Escreveu “célula é tipo uma bactéria, eu fiz um dedo com sangue, com bactéria” outro escreveu “célula ….
Nossa foi muito legal.
Eu ainda quero trabalhar com eles a célula humana e vegetal e no dia do microscópio eu quero levar uma casa de cebola para eles verem que é diferente a célula do vegetal é diferente da nossa, não só no vídeo, não só na explicação
Outra coisa que eles aprenderam e protozoários são unicelulares e que nós somos pluricelulares e que os rios que eles achavam que era uma célula, não tem célula e aí começaram a falar:
– Por isso que o covid vem, pega a nossa célula e começa a se multiplicar, porque a nossa célula se multiplica
Eu queria ter filmado que eles começaram a entender e queriam falar
Nós vamos continuar depois né
São seis sete sementes que vão ser plantadas e é assim que começa

P3

Para mim foi uma experiência muito boa, aprendi muita coisa. Eu acho que essa troca de experiência com outros professores também só vem a contribuir né.
Eu fiquei apaixonada pelo conteúdo
Tenho interesse em continuar porque eu vi muito sentindo
É aquilo né, a gente aprendeu né de um jeito, e até a gente desconstruir um pouco tudo isso vai levar um tempo para começar a ter essa nova abordagem, para fazer todo o processo né. Eu sempre falo os primeiros passos já consigo fazer, toda vez que eu vou planejar, eu já consigo planejar pensando e aí também entender como o aluno aprende. Hoje quando eu olho para a minha turma, eu percebo que a maioria já está em Atividade de Estudo. Você vê o interesse. Eu brinco, todo o tipo de atividade que eu levo, eles gostam de participar. Diferente, que às vezes eu vou em outra sala no período da tarde que eu sou auxiliar e vou substituir umas outras turmas. As crianças estão naquela fase, reclamam
– Nossa, mais atividade
Eu falo:
– Gente a minha turma, ou é impressão minha ou eles são …
Sabe aquela turma que tudo o que você propõe eles fazem, se empolgam. E não é só uma visão minha porque quando a outra professora entra na minha aula ela fala:
– que turma gostosa de trabalhar, que é uma turma que se empolga, que é uma turma que participa, e é uma turma muito falante. E eu dou muito esse direito de voz, tudo que eu vou falar eu trago essa conversa, eu trago a roda de conversa, todas os temas a gente fazem uma conversa antes, um

questionamento, perito que eles falem, faço pergunta. Então ela já é uma turma bem participativa, e participa mesmo, todos. Mas eu percebo um envolvimento deles e a vontade de aprender. Eles estão numa fase que eles querem muito aprender a ler e escrever. Eu pego um livro todos falam, nem sabem ler, mas falam

– Professora deixa eu ler

Aí eu vou fazendo né

Às vezes eu olho para uma criança que já sabe ler um pouquinho, deixo ler uma frase

Então aí aquela que tem mais dificuldade aí eu pego uma palavra

– Você vai ler, lê esse aqui, o que está escrita aqui

Tem vezes eu faço no quadro lista de palavras, eles ficam ansiosos para ir lá no quadro ler, todos.

Claro que eu fazendo assim né um negócio aquela criança que já sabe né que vai lá na frente. Então assim ele tem a participação muito boa e aí para mim

Eu vi lá e falei vou participar deve ser interessante.

Às vezes você acaba fazendo por obrigação, por exemplo tem um que eu estou fazendo e às vezes tem muito curso bom, mas o problema que a gente acaba ficando um pouco saturada, mas esse eu gostei. Eu me apaixonei pelo tema e para mim é prazeroso. É porque é uma coisa que me identifiquei, diferente as vezes tem curso, por exemplo, é mathema, porthema, é professor do primeiro ano, agora está que estou fazendo que é pelo estado. Então assim esse que é pelo estado eu faço em meu horário de trabalho, eu saio da sala de aula, vou fazer …é o estado que está dando para todo o paraná. Então, mas eu gosto, mas esse curso eu me interessei mais porque eu acho que eu gosto da área de entender como se comporta a criança, como aprende, eu vou mais para esse lado de entender a mente, como aprende. Por exemplo, eu vou mais para essa de psicologia, psicanálise, é uma coisa que eu faço e eu gosto. Às vezes eu falo:

– Vou para essa área

Eu gosto de olhar a criança e ver como ele entende, as vezes eu estou dando aula e ela está ali brincando, me faz sentindo. Por mais que eu vou chamar atenção dela para tentar trazer a atenção para a minha aula, mas para ela é difícil porque ela não está em Atividade de Estudo.

Diferente de quando você está ali dando aula e tem uma criança focada, e tem outra lá que está brincando, que eu tenho que recolher todo o material dela para ver se ela presta atenção porque se tiver um lápis, tiver alguma coisa ela vai brincar. Então ela está ali no jogo de papéis ainda, brincando. Fazendo da borracha qualquer coisa.

Às vezes eu olho assim, ela não está ali

E aí assim quando você vai para a atividade, você vê que ela não estava ali. Entende, não atraiu apesar que essa que eu estou falando está sendo encaminhada para avaliação, deve ter algum déficit porque ela se distrai muito

Desafio com a gente mesmo, de fazer o planejamento e mediar uma aula, segundo que a gente está muito acostumada e na realidade quando a gente está em sala de aula a gente tem outras coisas …tem aula que eu vou conseguir, dependendo do tema eu consigo fazer tudo isso. Eu acho que o desafio é colocar em prática e tornando habitual no dia a dia, a gente ir conseguindo trazer isso, os primeiros passos. Eu ainda não cheguei naquela parte final, que é a quarta ação, nenhum planejamento meu eu cheguei até a 3 parte, eu chego até a modelagem, até a parte que a criança traz o conteúdo e depois eu trago o conteúdo, não vou lembrar o nome, eu já consigo.

Mesmo nas aulas assim, tem aula que eu faço passo a passo igual àquela que eu fiz da reciclagem, dos espaços públicos, mas às vezes tem aula que eu vou fazendo na minha sala e vou fazendo todo o processo. Mas o final eu ainda não consegui aplicar, porque a gente para ali né. Onde que fecha, a gente finaliza com a atividade, a gente está acostumada com isso, e não de ver a aplicação daquele conteúdo. Então essa parte final que eu gostaria ainda de me aprofundar, ter ideias de como fazer, por isso eu quero continuar. Às vezes na fala do professor, na abordagem, na forma como ele vai trazendo ele consegue ir levando o aluno a construir esse novo conhecimento, mas igual eu falei para você se a gente parasse agora esse ano , eu né, por isso que falei que eu gostaria de continuar, porque se a gente para, meio que a gente volta às velhas práticas porque ainda não ficou aquela coisa concretizada na minha prática , eu não consigo trazer o tempo todo, de forma espontânea essa forma de planejar , de mediar o conhecimento. Então eu acredito, foi bom, trouxe um novo despertar, mas se a gente para agora, se a gente continuar, eu acho que ia ficar mais forte para os próximos. ai assim o ano que vem ia ficar mais forte, porque esse ano foi ano de conhecer, entender e aí eu acho que o ano que vem conseguimos colocar mais em prática até se tornar fazendo parte, igual aquilo que a gente está habituado a fazer. Ai eu não precisarei fazer um esforço para levar para a prática, se tornará natural, quando eu vejo já estou trabalhando. E faz diferença sim na sala de aula, porque eu escuto de outros professores:

– Eu gosto do jeito que vc dá aula

– Eu gosto do jeito que você trabalha
– Eu gosto do jeito que você aborda
Eu acho que o pouco a gente ia, sei lá, outros professores iam começar
-Nossa a aula dela é diferente
E uma auxiliar que fica na sala, é uma estagiária que você vai contagiando com essa nova abordagem.

P4

Eu estou muito feliz com o curso, triste porque eu tive que faltar algumas vezes.
Ruim foi as minhas faltas, mas essa partilha entre nós, troca de ideias nos enriquece muito. O curso para mim ele tem agregado bastante, muito, porque eu estava fora daí que eu retornei. E aí a gente ter esse olhar também das pessoas que estavam ali a gente foi se organizando. Então para mim foi voltar a olhar para o aluno, mas olhar para frente, respeitando o momento que ele está porque a gente enquanto professora a gente erra mesmo, a gente espera aquilo que a gente programou. A gente é assim quer que ele entenda que dois mais dois é quatro e como ele chegou, trazer pronto e eles responderem. Acho que nas primeiras, na terceira aula que a gente teve que eu levei para sala de uma maneira diferente, da maneira que a gente estava vendo ali e aí eu tive resultado. Eu falei:
– Nosso meu curso está dando resultado, está fazendo diferença e daí eu fui para o curso do mathema, levei, a gente lá conversando
– Naquele momento ela pode estar na inversão de papel, a criança tem preparado …
Assim eu tinha propriedade de falar aquilo que eu havia aprendido, não estava só no papel e na leitura, eu tinha vivenciado porque quando a gente ouve as meninas aí a gente vivencia de certa forma, de falar com ela deu certo. Então a gente enriquece muito e aí eu também estou fazendo alfabetização do Estado né. Tem hora que eu não sei porquê que eu fiz isso, porque eu estou e tanto a gente não vai dar conta de abraçar o mundo, mas eu estou nesse terminando um também de alfabetização do Estado. Já tinha sido convidada para fazer no início do ano, mas é diferente o seu a gente consegue ver ali o modo como você vai aplicar, as maneiras que você pode entregar aquilo, eu consigo ver a criança antes de eu aplicar, eu consigo ver o que isso vai adiantar. Então assim, depois eu comecei a seguir as orientações deu um estalo na minha sala em todos os sentidos, não só na matemática que a gente falava mais né os exemplos eram mais voltados, mas como eu adaptei para português, para ciências que eu aplico, geografia e história não é a minha área, não dou aula disso.
Por mais que tenhamos escola de diferentes níveis de diferentes realidades do conhecer a realidade realmente a gente consegue aplicar. Consegue aplicar e conseguir resultado. São uma desconstrução daquilo que a gente traz pronto para construir com eles. Construir a partir do olhar deles por exemplo eu levo lá a aula de matemática eu quero palito e dedos, não quero material dourado que pode ajudá-lo nessa composição. Por exemplo se eu for colocar nas casinhas: centena, dezena e unidade ele vai pegar os palitos e vai contar se eu levar a barrinha. Então a gente já leva achando que ele vai contar. Então buscar outras, diferentes maneiras, deixar ele buscar. Não você entregar, você dispõe, mas deixar ele descobrir a melhor forma e não você impor para ele. Igual as letrinhas, as vezes eu estava falando com elas de uma maneira, ofereci para elas o silabário, para que elas montassem, procure a palavra que está dentro. Então do silábico hoje ela está no alf. Ela tem que passar por uma avaliação de sala de recursos e tudo, ela precisa de algo para concentrar, mas ela deu um salto porque eu respeitei e levei aquilo que ela trazia, que ela precisava pegar. Ela precisar juntar, pegar do jeito dela. A leitura dela melhorou, saiu do silábico e está no leitor um
As pessoas não querem sair do mundinho delas, só querem facilidade. Então quando a gente traz esse novo, por exemplo (... nome de uma prof.) ela é tradicional e de repente eu vejo o crescimento dela porque ela usou aquilo que ela está aprendendo e aí as amigas que rotulava viram as mudanças. E eu levo as ideias, viajo mesmo, a (nome de uma prof.) está comigo na mesma então ela sabe, ela vem da mesma orientação que é sua, então a gente até bater algumas ideias. Diferente das meninas que já querem só aquela linha, o livro passar no quadro, o som…para utilizar, fazer algo com os conhecimentos das crianças dá trabalho, tem gente que não quer ter esse trabalho. E não são só pessoas mais velhas não, a gente espera delas, mas as novas mesmo
Olhar para o aluno eu aprendi como é importante, às vezes eu pegava o caderno do aluno, o resultado da conta estava certo, mas não fez do jeito que eu ensinei eu não considerava, falava
– Está errado
Agora não, eu espero, olho e vejo como ele pensou
Algumas pessoas me falam da onde estão vindo essas ideias?
Eu falo: eu tenho uma grande pessoa

E essa linha me ensinou a olhar para aluno, a respeitar o que ele traz para trabalhar.
P5
Então eu não consegui ler o texto porque primeiro, eu acho que ontem, eu tentei imprimir daí não estava aí eu vou imprimir lá na escola inclusive. Então os outros eu imprimi, eu fiz leitura. Até hoje eu estava comentando porque hoje foi minha avaliação aquela avaliação lá, aí dá vontade de dizer né o quanto esses planejamentos são engessados, mas como a gente está sendo avaliada, então…, mas aí eu comentei falei do curso, desses encontros que nós estávamos fazendo, o enquanto eles contribuíram para que o trabalho seja melhor. Eu ainda falei: – Olha como a gente faz os planejamentos, a gente divide cada quinzena um grupo, eu, particularmente, sinto muita dificuldade com isso porque seria bacana assim no sentido se nós pudermos fazer juntas, não cada uma na sua quinzena e mandar para o grupo e pronto. Não tem um espaço para discutir, para falar "olha isso, ela pediu para fazer assim, vamos tentar assim, não." Então, não estamos conseguindo fazer iguaizinhas. Eu, particularmente, aí eu falei ainda hoje lá na avaliação falei: – Oh ficou impossível a gente fazer, às vezes eu vejo coisa ruim, que eu não concordo. Tipo esse ano já foi trabalhadas as questões de planeta solar e a forma como estava ali também desenhos…. E aí eu não, não…eu planejei mais umas sucatas, fazer algumas coisas com eles do que repetir aquele planejamento. Mas os encontros, pode ter certeza de uma coisa contribuíram demais para minha formação profissional, meu olhar para o planejamento é outro, a atenção para as crianças é outra. Hoje, por exemplo, uma das coisas que eu tinha planejado era o boliche com garrafa pet, e eles levaram as garrafas e a ideia, eu planejei de rasgar papel e colocar dentro da garrafa para dar uma sustentação melhor. Eles rasgarem, eles colocarem dentro da garrafa, já é um exercício de coordenação, depois enumerar, mas aí eu pensei: primeiro eu conversei com eles sobre o jogo, o que é o jogo, que tem casas, que tem lugares, que tem os jogos, mas que nossos jogos seriam de brinquedo e nós faremos no caderno e depois nós vamos fazer na prática. E aí eu fiz as garrafas lá do meu jeito, lá na lousa porque eu não sou uma boa desenhista. E aí eles foram contando as garrafas enumeramos e tudo mais, mas quando eu percebi algumas crianças que ainda estão com dificuldade começaram a copiar uma, duas, três, garrafas e aí até o número cinco ele conseguiu fazer a sequência numérica, depois jogou para um lado, jogou para o outro. Ele já fez assim e aí eu falei: – [...] calma e respira, ele ainda não está pronto para entender essa distância que é da lousa para ele trazer aqui para fazer nessa folha de sulfite e copiar tal como você colocou lá no quadro. São essas coisas que fazem a diferença, a hora que que percebi que ele não entendeu…. Olha eu achei muito interessante, o quanto a gente conseguiu absorver o conhecimento porque nem sempre teve textos, a gente, você foi projetando, foi conversando, a gente foi tendo uma interação e falando. Com relação aos cursos da Sme é aquela coisa sempre muito rápida, às vezes fica muita coisa e a gente acaba se perdendo. Não que eles não sejam bons, mas eu acho que eles podiam ... a gente chega lá e tem as coisas muito prontas, ideias muito pronta e aí diferente dessa proposta sua proposta que é fazer a gente se mexer. E nós precisaríamos ter mais tempo também para fazer os planejamentos em sala de aula. Eu acredito, por exemplo, eu estou com três semanas que não tenho hora atividade, que não dá tempo de preparar um material para fazer atividade com as crianças. Então já são três semanas, e lógico que elas estão considerando isso também né…O último curso que eu fui da Sme foi até lá no parque Arthur Thomas, muito rico porque foi ali no meio da natureza, elementos e tudo, mas que horas a gente consegue fazer isso? No começo eu confesso que eu falei "já ouvi isso", à medida que foi desenvolvendo eu vi o quanto o tema faz falta, precisa ser mais explorado desde o início do ano. Lá na formação nossa de professores já trazer isso. E esse assunto é desafiador, traz muitos desafios muito importantes para a gente melhorar o nosso trabalho. A ideia de você tirar da criança o assunto. Quando eu vou trabalhar um conteúdo como…lembra de um de nossos encontros que foi instigar eles o quanto eles sabem, aproveitar essa investigação. Isso para mim foi bem marcante. Ontem eu peguei um planejamento que a professora fez sobre aquele autor Francis. Ele fez muitas esculturas com os troncos de árvores queimadas na Bahia. Eu achei interessante. Depois eu a vi trabalhando na sala, fiquei na sala com ela, ela trabalhou de uma forma que ela já chegou dizendo para as crianças o que seria feito. Ela trouxe as imagens para as crianças e tudo mais, na hora de fazer a atividade ela pegou a atividade e explicou para as crianças – Aqui vocês vão fazer com tinta de terra, no meio vocês vão fazer a imagem das árvores, e na parte de cima vocês farão o céu". O tema era desmatamento. E aí teve uma situação e ela disse: – Não, é isso, assim, assim, assim

Ficou ótimo o trabalho deles, mas foi do jeito que ela foi falando
O que ficou para mim? Não é deles isso
Teve um outro dia que teve uma outra situação também que ela juntou os trabalhos deles brava
Eu sou apoio, fiquei espantada
Depois ela disse:
– Peguei pesado né
Eu disse:
Sim
Porque é o que eles têm, o que conseguem fazer.
Então eu vejo assim, muito planejamento com coisa pronta e nesse ponto que não tem como mudar o olhar.
Eu sinto que formação como está a gente aprende muito, fez muita diferença até para a minha vida pessoal. Mudei até a forma como eu lido com o meu marido. Porque tem coisa que é como criança não sabe, aí até a forma como eu passo a falar com ele é diferente. Ele é uma pessoa que tem conhecimento de mundo, ele estudou até o segundo ano do ensino médio, ele trabalhou a vida inteira na área de metalúrgica, ele trabalhava com peças de motores até a ¾ anos atrás. Então era aquela coisa pronta, e ele estava sempre me relatando que os filhos dele quando eram pequenos, quebravam os carrinhos e ele não sabia porque Aí eu falei:
-Seus filhos viam você trabalhando e eles queriam fazer igual a você, eles queriam ver o que dava para fazer com essas peças que você está fazendo
Ele olhou para mim
Eles eram pequenos, você era o modelo para eles
Ele disse:
– Eu nunca quis isso para os meus filhos
– Tudo bem, mas foi o trabalho que te trouxe sobrevivência até hoje. Era o que você sabia fazer
Você vai falar de futebol, … tudo isso ele domina
Nós somos adversários políticos
Eu falei para ele:
– eu concordo com você, mas eu acho que ele tinha que ter uma posição melhor frente a vacina, mais apoio.

P6

No início eu pensei, nossa não vou continuar não porque estava muito confuso para mim que estava iniciando o Pibid, estava iniciando a pedagogia. Então para mim daí estava tudo muito novo e também com a ideia de antes né porque antes do curso a gente não tem uma visão como o curso deu né porque deu uma visão boa ampliou a visão porque assim eu estava, como você disse na última aula, encapsulada , eu estava com aquele conteúdo todo , daquele jeito não vai funcionar, não funciona, eu creio que as professoras algumas ainda vão ter muita resistência né por conta de, aquilo que você falou que o cotidiano delas, porque elas já vivenciaram e colocar em prática uma mudança brusca pra elas mesmo. Acredito que essa teoria do estudo é linda das crianças poderem participar, da gente também aprender com elas porque não é só ensinar é aprender juntos né, crescer juntos ali na aula. Como eu não dou aula assim, eu a frente com plano de aula nada. Então eu não tenho como colocar em prática por enquanto, mas assim eu já vivi assim dentro do Pibid com a Leni que é possível colocar em prática que eles têm muito para agregar, mesmo aqueles que tem déficit de atenção, o autismo. Algumas vezes tem esses ali de TOD Mas eu creio que dá para colocar, dá para inserir junto. Igual os jogos né, os jogos da vareta a vareta eu acho que algo que a gente interaja junto com eles, ninguém sabe mais com ninguém a gente fica no mesmo nível ali. Você joga as varetas lá, cada um vai ter que usar a habilidade, você não vai falar:
– Eu sou o mais rápido, eu vou fazer, e eu vou ganhar.
Todo mundo vai participar e todo mundo ali para dar o seu melhor não é
Eu creio que ali a gente se interage a gente entra nessa vivência da teoria do pensamento, mesmo sendo em um jogo bem simples as crianças vem que a gente interage com eles, que a gente não é a professora, que tem uma parede que divide, não ali a gente agrega.
Esse curso me encaminhou para outras coisas, os outros é algo mais assim, maçante, parece que você não vive aquilo, é só uma teoria engessada, não amplia, não tem movimento. Agora a teoria do pensamento, tem um movimento, interage, agrega, você vai para mais perto e eles também. Então a gente se interage. E isso eu vejo, mesmo não vivenciando como professora, mas assim vivenciando como estagiária, vendo que é possível.

> Tem professoras engessadas, distantes, que não interagem. A mensagem que ficou para mim, não só para mim, para minha casa…conhecimento, não só teórico, mas que agrega todo mundo. Igual meu marido ele tem só até o quarto ano, eu falei vamos, vamos continuar, você precisa terminar até o ensino médio. De tudo ele ver nos aqui no curso, ele foi e se matriculou para terminar os estudos dele. Isso é importante, é novo para ele, eu estou ajudando, é ead, eu estou ajudando e isso foi tudo mediante ele vem ouvindo aqui no nosso curso, ele tá aqui, ela tá ouvindo. Aí ele deu esse passo, para mim é crescimento. Saiu dessa caixa que é velho, não pode mais, que não aprende. Parar de pensar que não pode, em mim também foi despertando vontade de estudar cada vez mais.
> e parabéns Fernanda, você sabe transmitir, dá vontade de continuar…

A professora P1, por atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, comparou as duas etapas no que tange a compreensão dos professores quanto ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. Ela percebe no seu dia a dia que enquanto os professores da Educação Infantil demonstram maior compreensão sobre o desenvolvimento dos estudantes e abertura para práticas pedagógicas nessa perspectiva, os docentes do Ensino Fundamental mantem um ritmo de trabalho mais fragmentado e centrado no cumprimento dos conteúdos curriculares. Enfatizou os desafios relacionados ao atendimento de estudantes com deficiência em ambas as etapas escolares, destacando a necessidade de um professor cada vez mais preparado, dada a especificidade de cada criança. Ressaltou, ainda, a importância do apoio familiar nesses casos, pois muitas vezes há interrupção do acompanhamento terapêutico, e isso impacta diretamente o processo de escolarização. Ao avaliar a formação realizada, destacou como ponto positivo o formato síncrono e dialogado dos encontros, diferenciando-o de outras formações que vivenciou em formatos assíncrono e presencial, que para ela foram superficiais e baseadas em protocolos de leitura e tarefas destinadas apenas ao cumprimento da carga horária, sem vínculo com a realidade escolar nem articulação com o desenvolvimento infantil. Para a professora os temas abordados nessa formação foram “superinteressante” (P1), sobretudo pela oportunidade de compreender o desenvolvimento psíquico e de repensar o ensino para além da repetição mecânica de conteúdo. Ressaltou que nunca havia estudado sobre a Atividade de Estudo, conhecendo sobre o desenvolvimento somente até a fase do jogo de papéis. Quando perguntado a ela sobre a relevância e à aplicabilidade em sala de aula, considerou que há conteúdos curriculares nos quais a estrutura proposta pela Atividade de Estudo se encaixa com maior facilidade, enquanto outros apresentam maior dificuldade de inserção. Nesse sentido, apontou que o maior desafio é a mudança na forma de pensar:

> O desafio é pensar diferente porque a gente está habituada a pegar lá o que é, vamos lá ver, vamos começar aqui, o que é isso que a gente vai estudar. Começar pela definição ali, o que é. Depois vem as atividades lá para a criança procurar: vamos pesquisar lá no texto a resposta disso. (P1).

Para ela, a reorganização da atividade de ensino exige outro movimento por parte do professor, o que se torna ainda mais desafiador para docentes que estão próximos da aposentadoria. Quanto sua compreensão sobre a estrutura da Atividade de Estudo, a ação que afirmou ter compreendido melhor e já aplicar com seus alunos foi a análise. Demonstrou envolvimento com o percurso formativo e afirmou que pretende dar continuidade aos estudos.

A P2 foi bastante contundente a dizer sobre o impacto que os momentos formativos trouxeram na sua compreensão sobre o planejamento e a condução do processo de ensino-aprendizagem. Destacou que após os encontros formativos, “não consegue mais pensar o planejamento do mesmo jeito”, indicando uma ruptura com a prática tradicional. Relatou com entusiasmo a experiência de uma aula em que estruturou com base nas ações da Atividade de Estudo: iniciou pela análise, mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes; avançou para a modelagem, para que a transformação de dados que foi construída com apoio de vídeos e discussão coletiva; e, somente após esse percurso, apresentou o conceito formal. Trouxe para socialização registros dos alunos na ação da modelagem. Enfatizou o quanto essa estrutura contribuiu para que os estudantes criassem necessidade e motivos para aprender, elaborassem hipóteses e se apropriassem de conceitos científicos. Destacou que até mesmo os estudantes que usualmente se mostravam alheios às atividades escolares tiveram engajamento com questionamentos, trocas de ideias e envolvimento coletivo. Na fala da P2 foi possível perceber expressões espontâneas como “foi muito legal” (P2) e “eu queria ter filmado” (P2), indicando o impacto da experiência tanto para ela quanto para os estudantes, o quanto diminuiu a dependência do uso do livro didático e também uma crítica implícita aos modelos de ensino tradicionais e aos cursos formativos que já realizou “não teve aprendizado” (P2) e “não acrescentou nada” (P2) em contrapartida esse “acrescentou” (P2) e a levou a “pensar, refletir, planejar diferente” (P2). Ao ser questionada sobre a viabilidade dessa concepção nas escolas, deixou claro que o maior desafio é o próprio professor que “não quer sair da caixinha” (P2), quer a facilidade e planejar uma aula

a partir da teoria da Atividade de Estudo é preciso que o professor estude e pesquise. Para a professora a análise e modelagem foram as ações que mais impactaram a sua formação, ela diz nunca ter pensado que os alunos sabem tanto de tantos assuntos e são capazes de organizarem suas hipóteses.

A P3 avaliou positivamente a experiência formativa, destacando o quanto o curso contribuiu para sua compreensão sobre a aprendizagem dos estudantes e fez com que ela revistasse suas práticas pedagógicas. Declarou-se “apaixonada pelo conteúdo” (P3) e afirmou ter encontrado sentido na abordagem proposta, foi um modo de ir desconstruindo práticas que estavam naturalizadas por ela, processo que reconhece como desafiador, mas necessário. Disse que já tem conseguido planejar suas aulas considerando os primeiros passos da estrutura da Atividade de Estudo, as ações de análise e modelagem, mas que ainda não consegue atingir todas as ações, especialmente a etapa final de dedução, o que atribui tanto à complexidade dessa ação quanto à força de hábitos escolares arraigados, como o encerramento das aulas apenas com a realização de uma atividade. Tem percebido que ao pensar no planejamento, sempre tem buscado organizar situações em que os estudantes possam refletir, levantar hipóteses e construir sentido sobre os conteúdos e que isso tem feito ela perceber o engajamento expressivo dos estudantes, com participação, questionamentos e interesse, inclusive os estudantes que antes demonstravam menor envolvimento.

A professora também mencionou, que a partir desses estudos consegue perceber em que estágio de desenvolvimento cada estudante de sua turma está, agora consegue dizer que a maioria dos estudantes já se encontra em Atividade de Estudo o que tem facilitado pensar para planejar as aulas. Fez um destaque em sua experiência atuando como auxiliar em outras turmas, que percebeu que muitas vezes os estudantes ainda estão no jogo de papéis e a professora da turma, por não saber sobre o desenvolvimento, propõe atividades que não vão ao encontro com a necessidade do aluno. Para a P3 um outro diferencial do curso foi a articulação entre teoria e prática e a proximidade do tema com os desafios reais da sala de aula, diferente de outras formações obrigatórias que já fez que foram repetitivas e distantes da realidade escolar. No entanto acredita que para a consolidação da concepção é necessário dar continuidade e aprofundamento: “se a gente para agora, meio que volta às velhas práticas” (P3). Manifestou interesse em continuar a formação, destacando que as mudanças em sua prática já vêm sendo percebidas pelas colegas de trabalho.

A P4 manifestou satisfação com o curso de formação, embora tenha ressaltado a frustação por não ter conseguido participar de todos os encontros. Para ela a proposta formativa proporcionou um reposicionamento diante da prática: “foi voltar a olhar para o aluno, mas olhar para frente” (P4) a troca de experiência e as reflexões foram fundamentais para o enriquecimento, e superação de práticas centradas na reprodução. A professora reconheceu que, por vezes, suas práticas eram voltadas para respostas prontas dos estudantes e tinham um caminho pronto e único de aprendizagem e que à medida que as reflexões no curso foram acontecendo essa lógica foi sendo desconstruída. Relatou que, já nas primeiras aulas em que aplicou os princípios discutidos no curso, obteve resultados concretos e positivos, o que reforçou a pertinência da proposta: “meu curso está dando resultado, está fazendo diferença” (P4), sentiu segura e teve necessidade de compartilhar suas experiências em outros espaços formativos. Trouxe um exemplo em que influenciada pelas discussões dos cursos teve um olhar às necessidades de aprendizagem de uma estudante e que com isso conseguiu com que ela se desenvolvesse na leitura. Compartilhou que colegas passaram a perguntar de onde vinham suas ideias, ao que respondeu: “essa linha me ensinou a olhar para o aluno, a respeitar o que ele traz para trabalhar” (P4). Ao comparar com outros cursos de formação valorizou o caráter prático e aplicável da formação, distinguindo-o de outras formações que, segundo ela, permanecem no campo teórico ou protocolar. No entanto, a professora disse que o maior desafio dessas discussões infiltrarem na escola é a resistência que há entre os professores de romperem com práticas tradicionais. Destacou que tais resistências não se restringem somente a docentes com mais tempo de carreira. Ao mesmo tempo, apontou uma possibilidade de mudança, relatando o crescimento de uma colega participante do curso que tinha uma prática rotulada como “tradicional” e que passou a aplicar elementos da formação e teve sua prática reconhecida pelas demais.

Para a professora P5, o formato dos encontros formativos, realizados de maneira remota, em horário noturno foi coerente às condições de trabalho docente, especialmente no que diz respeito à sobreposição entre tempo de formação e tempo de planejamento, que em outras formações que realiza em seu vínculo de trabalho são negligenciadas, pois são ofertadas em horário de trabalho na h.a atividade em que poderia estar planejando as aulas. Também comparou este curso com outros que já realizou e que, em sua percepção, foram superficiais, apresentaram propostas prontas e dialogaram pouco com a realidade escolar. Para a P5 os conteúdos

abordados nessas formações mobilizaram sua prática, fez com que passasse ao iniciar um novo conteúdo, escutar o que os estudantes já sabem sobre o tema, valorizar seus conhecimentos prévios e suas hipóteses iniciais. Disse ser um ato desafiador no campo teórico e prático, pois precisa pensar as suas aulas a partir do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e abandonar a organização do ensino como mera repetição mecânica de conteúdo. Ilustrou esse movimento que tem acontecido em sua prática relatando uma situação em que assistiu à aula de uma colega e observou que a condução da atividade foi centrada na imposição de tarefas, sem escuta ou participação efetiva dos estudantes e que a trouxe um estranhamento, pois a partir das discussões promovidas no curso, não consegue mais ter uma prática como a que viu. Acrescentou que até em sua vida pessoal teve mudança de olhar, passou a considerar que todo o indivíduo tem sua marca histórica e cultural que o constituem e que deve ser considerado tanto nas relações humanas quanto nos processos educativos.

A professora P6 relatou que no início sentiu-se insegura em permanecer no curso, sobrecarregada diante as demandas do curso de graduação, dos projetos e da abordagem teórica que lhe era, até então, desconhecida. No entanto, ao longo dos encontros, percebeu que o curso ampliou sua visão sobre o processo educativo: “eu estava encapsulada ... com aquele conteúdo todo, daquele jeito ... não funciona” (P6). Estabeleceu um contraponto entre essa formação e outras que classificou como “maçantes” e “engessadas” (P6), por se limitarem à exposição teórica descolada da prática. A professora acredita que é viável a aplicabilidade da teoria: “mesmo aqueles com déficit de atenção, autismo, TOD … eu creio que dá para colocar, dá para inserir junto” (P6). Percebemos em sua fala um aspecto singular que foi o efeito que a formação teve atingindo não só a professora, mas em seu entorno, quando diz que seu marido escutava os encontros, e foi se incentivado a retomar os estudos e se matriculou no ensino médio.

Foi recorrente na fala das professoras participantes que a formação mobilizou reflexão sobre a prática docente, proporcionou a ampliação da compreensão acerca do desenvolvimento dos estudantes e da função do ensino escolar, favoreceu um reposicionamento do olhar para o estudante, promovendo experiências em que se cria necessidades e motivos de aprendizagem nos estudantes tornando-os mais participativos, curiosos e engajados, inclusive aqueles que costumavam demonstrar desinteresse. Também foi comum entre as falas das professoras a valorização do

formato dos encontros e a comparação com outras experiências formativas descritas como superficiais ou desvinculadas da realidade escolar. As ações de análise e modelagem apareceram como sendo a que as professoras tiveram uma maior apropriação e aprofundamento em suas práticas, como as mais importantes de serem inseridas no cotidiano escolar, pois permitem, que os estudantes construam hipóteses, relacionem conhecimentos prévios com novos conteúdos e se tornem sujeitos no processo de aprendizagem. Para as professoras a presença da concepção da Teoria da Atividade de Estudo no ensino escolar mostrou-se viável e aplicável, mas trazem à tona os desafios que poderão ser enfrentados para a implementação nas escolas. De forma unanime destacaram como um dos maiores obstáculos a resistência à mudança, tanto de professores mais experientes quanto de iniciantes, a força dos hábitos escolares, como o uso exclusivo do livro didático, a valorização da resposta certa em detrimento do processo de construção, o tempo, o estudo e esforço intelectual por parte do professor que é necessário para preparar as aulas a partir da Teoria da Atividade de Estudo e que colide com a rotina intensa da escola.

Este encontro atuou como síntese reflexiva do percurso: as falas retomam as quatro ações (análise, modelagem, transformação do modelo e dedução) e confirmam deslocamentos teórico-práticos iniciados nos encontros anteriores. A avaliação final mostrou a dinâmica teoria ⇄ prática: os estudos fundamentaram experimentações em sala e essas experiências retroalimentaram a compreensão teórica do grupo.

Enfim, ao olharmos para o conjunto de falas analisadas confirmamos a potência da Teoria da Atividade de Estudo como fundamento para a organização de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e ao mesmo tempo percebemos os limites vivenciados no processo de formação docente. A escuta das participantes nos mostrou o quanto a formação contribuiu para o reposicionamento do professor diante do ensino, do planejamento e da compreensão sobre o desenvolvimento dos estudantes, promovendo a superação de práticas automatizadas e fortalecendo a importância de uma intencionalidade pedagógica. Percebemos, pelos relatos individuais, que houve diferentes níveis de apropriação teórica entre os professores e de indícios de transformação da prática docente, marcados por desafios e contradições.

O encontro de avaliação consolidou aprendizagens e mapeou necessidades para continuidade: aprofundar a modelagem como sistematização conceitual, avançar na transformação do modelo e criar tarefas de dedução que peçam inferência e

justificativa. Alinha-se aos objetivos gerais da formação ao reforçar a organização do ensino voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico e indica como próximo passo manter acompanhamento formativo e estudos focados nas ações ainda desafiadoras.

Com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético, as falas das professoras foram organizadas em relação a categorias marxistas que permitem compreender as contradições entre emancipação e reprodução presentes no processo formativo. A análise evidencia como o trabalho docente, nas condições concretas da escola pública, expressa simultaneamente a alienação imposta pelas estruturas sociais e a potência emancipatória da consciência e da práxis pedagógica.

Ressaltamos que, por se tratar de um fenômeno social complexo, algumas falas expressam mais de uma categoria marxista. Assim, o quadro a seguir apresenta as falas mais representativas de cada categoria, sem pretensão de exclusividade, mas Ao analisar o conjunto das falas, evidencia-se que a formação continuada não é um espaço neutro, mas um campo de contradições entre emancipação e reprodução das condições de exploração do trabalho docente. As professoras expressam, de um lado, o movimento de apropriação teórica e emancipação intelectual, ao reorganizarem o ensino com base nas ações da Atividade de Estudo, criando motivos de aprendizagem, reconhecendo o papel do estudante como sujeito e encontrando prazer em ver o pensamento teórico emergir nas salas de aula. De outro lado, suas falas revelam os limites objetivos impostos pelas condições de trabalho: formações impostas, realizadas fora do horário, sobrecarga de tarefas, ausência de hora-atividade e a lógica da produtividade que perpassa o cotidiano escolar.

Essa tensão mostra que a formação docente, mesmo quando pautada por princípios teóricos críticos, ocorre sob a influência de uma estrutura social que tende à reprodução da alienação. Ao mesmo tempo, revela a potência da consciência crítica e coletiva como força de resistência e transformação. Nessa dialética, a emancipação não se dá fora das contradições, mas por meio delas**:** cada professora, ao ressignificar seu trabalho e compreender o ensino como atividade, dá passos concretos rumo à superação da fragmentação e à afirmação do humano no ato educativo.

A partir dessa compreensão sintética do percurso formativo, buscou-se analisar as falas das professoras do décimo terceiro encontro, momento em que a reflexão individual permitiu evidenciar, de forma mais nítida, o movimento dialético entre reprodução e emancipação no trabalho docente. As falas foram examinadas à luz de

categorias marxistas que expressam dimensões essenciais do trabalho educativo na sociedade capitalista, como mais-valia e tempo de trabalho, alienação, condições materiais, trabalho e práxis, contradição e movimento e formação humana e omnilateralidade**.** A escolha dessas categorias fundamenta-se no método do materialismo histórico-dialético, que compreende a realidade social como um processo em constante transformação, marcado por contradições que impulsionam o desenvolvimento.

A análise possibilitou identificar como, nas condições concretas da escola pública, o trabalho docente revela tanto a alienação e a subsunção às lógicas produtivistas**,** quanto a potência emancipatória do pensamento e da práxis pedagógica**.** As falas foram organizadas no Quadro 30 a seguir de modo a evidenciar os movimentos de superação**,** os limites estruturais e as expressões de consciência crítica que emergem do processo formativo.

Quadro 30 – Relação entre as falas das professoras e categorias marxistas[12]

Falas das Professoras	Categoria Marxista	Análise Crítica
"Esse ano foi à noite porque eles quiseram proporcionar para gente recesso de feriado." (P1) "[…] os cursos pelo Estado eu faço em horário de trabalho; já esse eu gostei mais…", "[…] outros cursos… é só ler, responder, cumprir." (P3; P1)	Mais-valia e tempo de trabalho	A transferência da formação para o período noturno evidencia a lógica de intensificação da jornada docente e o aproveitamento máximo do tempo produtivo. O tempo de estudo, que deveria ser espaço de criação e reflexão, converte-se em extensão do labor, submetendo o desenvolvimento humano à lógica da produção. A alternância entre formações no horário de trabalho e no extra-horário expressa a reconfiguração do tempo social do professor: parte do que deveria ser hora-atividade/estudo torna-se produção e parte do horário laboral transforma-se em cumprimento protocolar, reforçando a extração simbólica de mais-valia e a subsunção do tempo docente à lógica produtivista.
"Porque a prefeitura pagou esse curso para a gente poder fazer." (P1) "Às vezes eu acabo fazendo por obrigação…	Alienação	O sentido da formação desloca-se do sujeito para a instituição: o estudo é realizado por imposição externa, e não por necessidade interna de compreender e transformar a prática. A atividade docente torna-se heterônoma, mediada por valores estranhos ao trabalho educativo.

[12] As falas foram extraídas do 13º encontro formativo, realizado individualmente em outubro de 2023, destinado à avaliação da proposta de formação e à análise dos sentidos atribuídos pelas professoras à Teoria da Atividade de Estudo.

mas esse eu gostei, me apaixonei pelo tema.” (P3) “Os outros cursos… não acrescentou nada; esse acrescentou.” (P2) “Quando a colega trouxe tudo pronto… ‘ficou ótimo’, mas ‘não é deles’.” (P5)		A fala evidencia a alienação do trabalho formativo, realizado inicialmente por obrigação. No entanto, a emergência do interesse e do prazer revela o início de recomposição do sentido da atividade, indicando possibilidades de superação no interior da própria contradição. A crítica às formações meramente protocolares – centradas em leitura e resposta – denuncia a perda de vínculo entre teoria e prática. O estudo, quando descolado da realidade concreta do trabalho, deixa de produzir consciência e se converte em repetição formal. Exemplo de produto heterônomo: o resultado esteticamente satisfatório não é expressão da atividade dos estudantes, mas de um processo imposto. A cisão entre sujeito, processo e produto constitui a essência da alienação no trabalho educativo.
“A gente tem as nossas práticas pedagógicas.” (P1) “Agora eu já planejo pensando em levar à análise e à modelagem…”, “Diminuí o uso do livro e eles aprenderam mais.” (P2) “Meu curso está dando resultado… adaptei para português, ciências…” (P4) “Até a forma como eu falo com meu marido mudou.” (P5) “[…] agora não, eu espero, olho e vejo como ele pensou” (P4)	Trabalho e práxis	O trabalho docente aparece como atividade reprodutiva e fragmentada, mas contém a possibilidade de se converter em práxis – ação consciente e transformadora – quando articulado a fundamentos teóricos e à análise crítica da realidade. A professora reorganiza o trabalho pedagógico a partir de fins conscientes, orientando-se pelas ações da Teoria da Atividade de Estudo. A unidade entre teoria e prática manifesta o princípio da práxis transformadora. A mediação teórica reorienta a prática pedagógica e produz resultados concretos de aprendizagem, expressando o movimento de transformação da atividade docente e o critério de verdade da práxis: a capacidade de modificar a realidade. A aprendizagem teórica ultrapassa o espaço escolar e transforma as relações cotidianas. O conhecimento, convertido em ação consciente, torna-se práxis que humaniza o sujeito e redefine sua relação com o mundo. A professora desloca o foco do resultado para o processo de pensamento do estudante, revelando a passagem da ação mecânica para a ação consciente. Tal postura traduz a transformação do trabalho docente em práxis, pois a teoria orienta a intervenção e o ato educativo converte-se em

		mediação formadora tanto para o estudante quanto para o próprio professor.
“Ficou impossível a gente fazer juntas, não tem espaço para discutir.”; “Três semanas sem hora-atividade, não dá tempo de preparar material.” (P5) “Formações com tudo pronto… a gente chega e só cumpre.” (P5; também P1/P3) “O professor está na caixinha… para fazer isso tem que estudar antes.” (P2) **“**[…] a gente divide cada quinzena um grupo… não tem um espaço para discutir.” (P5)	Condições materiais de trabalho	A precarização do tempo coletivo e a ausência de hora-atividade inviabilizam o estudo e o planejamento colaborativo, restringindo a autonomia intelectual do professor e revelando as determinações materiais que limitam o caráter criador do trabalho docente. Os modelos padronizados e as formações prescritivas externalizam o processo de trabalho docente, substituindo a criação pela execução. Essa padronização expressa a subsunção do saber pedagógico a mecanismos burocráticos de controle. A fala explicita a necessidade de tempo, estrutura e incentivo institucional para o estudo e a pesquisa, revelando que a resistência à mudança não é apenas individual, mas produzida pelas próprias condições objetivas de trabalho que restringem o exercício intelectual do professor. A ausência de tempo e de espaços coletivos de planejamento demonstra a fragmentação do trabalho docente e a limitação das condições objetivas para o estudo e a reflexão conjunta. Essa forma de organização impede a socialização do conhecimento e reforça a alienação estrutural do professor em relação ao próprio processo pedagógico.
“[…] primeiro conversei com eles sobre o jogo… depois nós vamos fazer na prática” (P5) “[…] ninguém sabe mais que ninguém… a gente fica no mesmo nível ali” (P6) “Não consigo mais pensar o planejamento do mesmo jeito” (P2) “Se a gente parar agora, volta às velhas práticas” (P3)	Contradição entre reprodução e emancipação	A professora organiza a atividade de modo que o conhecimento emerge da ação e da reflexão dos estudantes, unificando teoria e prática em um mesmo movimento. Essa postura rompe com a lógica transmissiva e instaura o princípio omnilateral do desenvolvimento humano, no qual o aprender envolve corpo, linguagem, pensamento e relação social. O jogo torna-se mediação para a formação integral, revelando o ensino como atividade criadora e humanizadora. A fala expressa uma superação parcial da hierarquia entre professor e estudante, instaurando relações horizontais de cooperação e co-criação. Nessa vivência, o saber deixa de ser monopólio do docente e se torna produto da atividade coletiva, aproximando-se do ideal marxiano de formação omnilateral — o desenvolvimento simultâneo das dimensões intelectuais, afetivas e sociais do sujeito. A igualdade na atividade revela o potencial emancipatório da prática pedagógica.

		O enunciado evidencia a ruptura com a lógica reprodutiva do ensino e o surgimento de uma consciência crítica sobre o próprio trabalho docente. O planejamento deixa de ser um roteiro fixo para tornar-se um processo intencional de organização da atividade de estudo, orientado à formação do pensamento teórico. A fala sintetiza o movimento dialético da consciência: a negação do velho e a afirmação do novo, revelando o caráter emancipatório da práxis pedagógica. A fala expressa a consciência do movimento dialético do processo formativo: o avanço teórico alcançado pela professora depende de condições objetivas e de continuidade para não ser reabsorvido pela rotina escolar. A noção de "voltar às velhas práticas" revela a força histórica da reprodução nas formas escolares de trabalho e, simultaneamente, o esforço de negação dessa lógica. Trata-se de uma consciência transitiva, situada entre a reprodução e a emancipação, em que o novo ainda necessita de sustentação coletiva para consolidar-se como prática transformadora.
"Foi voltar a olhar para o aluno, mas olhar para frente" (P4) "Mesmo aqueles com déficit... dá para inserir junto" (P6) "Dei voz, roda de conversa, eles querem participar…" (P3); "Todos fizeram, até os que nunca fazem nada" (P2) "[…] primeiro conversei com eles sobre o jogo… depois nós vamos fazer na prática" (P5) "[…] ninguém sabe mais que ninguém… a gente fica no mesmo nível ali" (P6)	Formação humana e omnilateralidade	A professora desloca o foco do cumprimento de tarefas para o desenvolvimento integral do estudante como sujeito de aprendizagem, reafirmando o horizonte omnilateral da educação humanizadora. A fala expressa a defesa de uma prática inclusiva que reconhece as diferenças como constitutivas da coletividade. O ensino torna-se meio de formação integral e de superação da alienação por meio da convivência mediada pelo conhecimento. A ampliação da participação e da autoria intelectual dos estudantes manifesta a criação de motivos internos para aprender, aproximando o ensino do ideal de formação omnilateral e emancipatória. A organização da atividade pedagógica parte da experiência concreta e do diálogo com os estudantes, articulando pensamento e ação. Essa mediação revela uma compreensão omnilateral do desenvolvimento, em que o conhecimento não é imposto, mas construído pela unidade entre o fazer e o compreender — expressão do ensino como prática humanizadora. A fala expressa a superação parcial da hierarquia entre quem ensina e quem aprende, instaurando relações de cooperação e reconhecimento mútuo. O

		princípio da igualdade na atividade evidencia uma concepção de formação que integra razão, afeto e coletividade, aproximando-se do ideal marxiano de desenvolvimento humano pleno.
“No começo pensei em desistir, mas depois percebi que o curso ampliou minha visão” (P6)	Contradição e movimento	A trajetória da professora expressa o processo dialético de desenvolvimento da consciência: da resistência inicial (reprodução) à apropriação teórica (emancipação). O movimento confirma.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em síntese, o processo formativo analisado evidencia a dupla face do trabalho docente na sociedade atual: ele é, simultaneamente, instrumento de reprodução e possibilidade de emancipação. Essa contradição, longe de ser um obstáculo, constitui o próprio motor histórico do desenvolvimento da consciência e da prática educativa. As falas das professoras expressam, de modo concreto, categorias marxianas fundamentais para a compreensão do trabalho pedagógico e revelam os sentidos e possibilidades que emergem da experiência formativa. A categoria mais-valia e o tempo de trabalho evidenciam a subordinação do tempo docente à lógica produtivista, em que o estudo se converte em extensão do labor e o desenvolvimento humano é condicionado pelas exigências institucionais. A alienação manifesta-se quando a atividade formativa perde o sentido para o sujeito e passa a ser conduzida por imposições externas, embora, contraditoriamente, as professoras também demonstrem movimentos de reapropriação do sentido do próprio trabalho. As categorias de trabalho e práxis indicam a passagem da ação mecânica à ação consciente, quando a teoria se converte em mediação transformadora da prática e o ensino se torna atividade orientada a fins humanos. As condições materiais de trabalho evidenciam os obstáculos que limitam a autonomia intelectual e o tempo de estudo, mostrando que a transformação não depende apenas da vontade individual, mas das determinações sociais que configuram o fazer docente. Por fim, as categorias de formação humana e omnilateralidade e de contradição e movimento sintetizam a potência emancipatória da formação fundamentada na Teoria da Atividade de Estudo, estudada ao longo da formação como base teórica para compreender o ensino e o desenvolvimento do pensamento. O conhecimento, ao ser tematizado a partir dessa perspectiva, deixa de ser mera reprodução e passa a ser compreendido como meio de humanização, possibilitando que professor e estudante se desenvolvam em unidade dialética com o mundo.

Assim, ao evidenciarmos as determinações materiais, ideológicas e humanas presentes no trabalho docente, compreendemos que a formação continuada, quando orientada pelos fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo, ultrapassa o nível da reprodução de práticas e se configura como espaço de construção de sentidos e possibilidades de transformação do trabalho docente. As contradições reveladas nas falas das professoras, entre alienação e criação, imposição e autonomia, reprodução e emancipação, não representam fragilidades, mas expressam o movimento real do desenvolvimento humano em uma sociedade marcada por antagonismos. Nessa perspectiva, a formação assume caráter histórico e social: é no enfrentamento dessas contradições que o professor se forma, reorganiza sua prática e se reconhece como sujeito do próprio trabalho. Tal compreensão reforça a potência da Teoria da Atividade de Estudo como base para processos formativos que visem à humanização e ao desenvolvimento do pensamento teórico, articulando o singular da experiência docente ao universal das categorias que explicam o mundo do trabalho e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentamos, nesta pesquisa, a tese de que o estudo dos fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo em um processo de formação continuada de professores da Educação Básica constitui-se em espaço de mediação entre teoria e prática, capaz de promover o desenvolvimento da consciência docente e de gerar novos sentidos para o trabalho educativo. Mesmo marcada pelas contradições próprias do trabalho escolar na sociedade capitalista, compreendemos que tal formação revela potencialidades emancipadoras e humanizadoras, ao favorecer a apropriação teórica, a reflexão crítica e a reorganização consciente do fazer pedagógico. Essa é a compreensão que construímos ao longo do percurso teórico e empírico, na articulação entre o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo.

Partimos do reconhecimento de que as práticas formativas destinadas aos professores, em geral, permanecem vinculadas a modelos prescritivos, fragmentados e descolados das bases teóricas que explicam o desenvolvimento humano. Com base nessa constatação, buscamos compreender os sentidos e as possibilidades que os professores da Educação Básica atribuem à Teoria da Atividade de Estudo ao participarem de um processo de formação continuada. Esse movimento traduziu-se num percurso que, do ponto de vista epistemológico, corresponde ao método da ascensão do abstrato ao concreto, no qual o conhecimento teórico antecede e orienta a análise da prática, tornando possível compreender o fenômeno educativo em sua totalidade.

Nas seções teóricas da tese (2 a 7), discutimos os fundamentos conceituais que sustentaram o processo formativo. Ao retomar o desenvolvimento histórico da educação brasileira, evidenciamos que a escola é uma instituição marcada pela contradição entre reprodução e emancipação. Na sequência, recorremos à Teoria Histórico-Cultural para compreender o ser humano como produto e produtor da história, enquanto a Teoria da Atividade nos possibilitou reconhecer o papel do trabalho e da ação consciente na formação da consciência. A Teoria da Atividade de Estudo, por sua vez, apresentou-se como desdobramento desse sistema teórico, explicitando as condições necessárias para que o ensino se torne meio de desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e, por analogia, dos próprios professores em processo de formação.

O objetivo de proporcionar discussões teórico-conceituais com os professores da Educação Básica foi plenamente alcançado, uma vez que o processo formativo promoveu o estudo coletivo das categorias centrais da Teoria da Atividade de Estudo análise, modelagem, transformação do modelo e dedução, possibilitando aos participantes refletirem sobre sua própria prática a partir de uma base conceitual consistente. Essa apropriação teórica, ainda que inicial e em diferentes níveis de profundidade, representou um movimento de elevação do pensamento cotidiano ao pensamento teórico. Como expressou uma das professoras, “agora eu espero, olho e vejo como ele pensou” (P4), revelando o deslocamento da ação mecânica para a ação consciente, fundamento do ensino como atividade de estudo.

O segundo objetivo específico, de analisar as possibilidades e os limites atribuídos pelos professores à Teoria da Atividade de Estudo como fundamento teórico para a transformação do ensino, concretizou-se na análise das falas e das categorias marxistas identificadas no processo formativo. As contradições entre alienação e criação, reprodução e emancipação, trabalho e práxis mostraram-nos que a transformação do trabalho docente não depende apenas da vontade individual, mas das condições materiais e institucionais que configuram o fazer pedagógico. Ainda assim, observamos que o estudo teórico da TAE produziu deslocamentos significativos no modo de pensar e de planejar o ensino. Ao afirmar que “diminuí o uso do livro e eles aprenderam mais” (P2), uma professora expressou a apropriação crítica da teoria e a reorganização consciente do trabalho pedagógico, em direção a uma prática mediada por princípios científicos.

O terceiro objetivo, voltado a refletir, com base nas percepções dos professores, sobre os sentidos atribuídos à formação, foi alcançado nas análises finais do capítulo empírico. As professoras revelaram que, embora o curso tenha exigido esforço intelectual e ruptura com modos habituais de pensar, ele se constituiu em espaço de desenvolvimento humano. O estudo da teoria permitiu-lhes compreender o ensino como atividade orientada por um fim humano, a formação do pensamento teórico e, ao mesmo tempo, reconhecer os limites impostos pela organização do trabalho escolar. Essa compreensão traduz-se na consciência de que a transformação é possível, ainda que situada em condições históricas determinadas.

Em síntese, o processo formativo analisado revelou a dupla face do trabalho docente: instrumento de reprodução e possibilidade de emancipação. Essa contradição, longe de ser um obstáculo, constituiu-se como motor histórico do

desenvolvimento da consciência e confirma que a Teoria da Atividade de Estudo, ao articular teoria e prática, oferece fundamentos para que a formação continuada se torne efetivamente atividade de estudo, reflexão e criação. As falas das professoras expressaram o movimento de passagem da heteronomia à autonomia intelectual, da ação empírica à ação teórica, da prática isolada à compreensão do trabalho educativo como mediação transformadora. Assim, a formação, ainda que realizada em condições limitadas, possibilitou que as docentes ressignificassem o sentido do próprio trabalho e se reconhecessem como sujeitos de um processo em constante desenvolvimento.

Reconhecemos, contudo, que a pesquisa enfrentou limites objetivos, relacionados à duração da formação, ao número de participantes e às condições materiais e institucionais que compõem o trabalho docente. Tais fatores restringiram a continuidade do estudo e a consolidação das transformações iniciadas. Ainda assim, os resultados apontam para avanços teóricos e formativos expressivos, evidenciando que a apropriação dos fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo permitiu às professoras reinterpretarem sua prática, identificar contradições e vislumbrar possibilidades de superação. Compreendemos, portanto, que o conhecimento teórico, quando mediado por um processo de reflexão crítica, torna-se força real de desenvolvimento humano.

Com base nas compreensões alcançadas, consideramos que a formação continuada, ao promover o estudo dos fundamentos teóricos da Teoria da Atividade de Estudo, ultrapassa o nível da reprodução de práticas e se constitui em espaço de construção de sentidos e de possibilidades de transformação do trabalho docente. Trata-se de um processo histórico e social no qual o professor, ao estudar, se forma; ao compreender, transforma; e ao transformar, humaniza a si mesmo e aos outros. Assim, o estudo teórico converte-se em atividade de desenvolvimento, demonstrando que a teoria, quando apropriada conscientemente, é prática que liberta.

Por fim, concluímos que o objetivo geral da pesquisa, compreender os sentidos e as possibilidades que os professores da Educação Básica atribuem à Teoria da Atividade de Estudo em uma formação continuada, foi plenamente alcançado. As análises revelaram que o estudo dessa teoria não apenas ampliou o conhecimento das professoras sobre o ensino e o desenvolvimento humano, mas também possibilitou o surgimento de novas formas de pensar o trabalho educativo. O movimento de reflexão e apropriação teórica mostrou-se, portanto, como caminho real

de humanização e de formação da consciência docente, evidenciando que a mediação entre teoria e prática é o princípio que possibilita transformar o trabalho educativo em atividade verdadeiramente formadora. Assim, confirmamos o potencial transformador da Teoria da Atividade de Estudo como fundamento da formação continuada e como horizonte para a escola que se quer emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, [*s. l.*], v. 17, p. 699–709, 2012.

ARANHA, M. L. A. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, V. A. **Psicologia da educação:** uma abordagem histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2003.

ASBAHR, F. C. A Atividade de Estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. *In*: ASBAHR, F. C.; DIAS, T. A. (org.). **Estudo, aprendizagem e desenvolvimento**: fundamentos e práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2016. p. 93–116.

ASBAHR, F. S. F. Atividade de Estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. *In*: BAURU. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2022. p. 95-115.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CHEPTULIN, A. **Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. 2. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.

CLARINDO, C. B. S. O Desenvolvimento das Capacidades do Pensamento Teórico na Atividade de Estudo: análise, planificação e reflexão. *In*: CLARINDO, C. B. S. **Atividade de Estudo e Capacidades do Pensamento Teórico**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020. p. 135-184.

DAVÝDOV, V. V. ***Tipos de generalización en la enseñanza***. Moscú: Editorial Pedagógica, 1970.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, C. G.; CARDOSO, S. A. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Répkin. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021. Livro 1. p. 211-229.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** Investigación psicológica teórica y experimental. Trad. Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988b. Disponível em: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/la_ensenanza_escolar_y_el_desarroll. Acesso em: 15 jun. 2025.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalização no ensino**. São Paulo: UNESP, 1988a.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural:** questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Cultura Acadêmica, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Moscou: Pedagogika, 1987.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Trad. Maria Luísa Bissoto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149–172, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/NWgzBfFPJ8zzfmKLXzM9twh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2024.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LENIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Global Editora, 1979. (Coleção Bases n. 9).

LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência e personalidade. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. **The Marxist Internet Archive**, 1978. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59–84.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento**

e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições do grupo de Moscou. Trad. Hélida Cristina B. Nunes. Bauru, SP: Mireveja, 2023.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. Pensando Lev S. Vigotsky no campo da terapia familiar sistêmica. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Londrina, v. 31, n. 72, p. 54-67, abr. 2022.

LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21-37.

MAME, O. A. C.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S. Atividade de Estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum Education**, v. 42, n. 1, e45463, 2019. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45463. Acesso em: 13 jun. 2025.

MARINHO, A. D. **Marcas de leitura na tessitura do discurso de professores de língua portuguesa:** entre os textos e os gestos de interpretação. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MÁRKOVA, A. K. A formação da Atividade de Estudo e o desenvolvimento da personalidade do aluno. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições do Grupo de Moscou. Bauru: Mireveja Editora, 2023. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Série Ensino Desenvolvimental – v. 18). p. 109-119.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico -Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 13–34.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos:** economía y filosofía. Madrid: Alianza, 1985. (Ciências Sociais).

MARX, K. **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim *et al.* Lisboa: Editorial Presença, 1980. v. I.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, R.V.; MELLO, S.A (org.). **Teoria da Atividade de Estudo (livro II):** Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019, p. 73-95.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. O professor do ensino superior em contexto. *In*: DIAS, A. M. I.; LIMA, M. G. S. B. (org.). **O cenário docente na educação superior no século XXI:** perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 122–140.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASQUALINI, J. C. A Teoria Histórico-Cultural da Periodização do Desenvolvimento Psíquico como Expressão do Método Materialista Dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **A periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63–90.

PASQUALINI, J. C.; EDIT, N. M. Periodização do Desenvolvimento Infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (eds.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch. Brasília, DF: [*s. n.*], 2010.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E; NASCIMENTO, R. Um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES

PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

PUENTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). *In*: PUENTES, C. G.; CARDOSO, S. A. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo:** Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V.Répkin – Livro 1. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021a, p. 55-82.

PUENTES, R. V. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In*: PUENTES, C. G.; CARDOSO, S. A. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo:** Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V.Répkin – Livro 1. Uberlândia: CRV/EDUFU, 2021b. p. 83-136.

REPKIN, V. V. **Desenvolvendo o pensamento teórico**: fundamentos da aprendizagem desenvolvimental. Uberlândia: EDUFU, 2019.

ROSA, R. T. D. Repensando o ensino de ciências a partir de novas histórias da ciência. *In*: OLIVEIRA, D. L. **Ciências na sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SFORNI, M. S. F. Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologia e resultados. *In*: SFORNI, M.S. de F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (org.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-40.

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

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 35–61.

VENGUER, L. A. **Desenvolvimento intelectual na pré-escola**. Moscou: Prosveshchenie, 1993.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934 – Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-93.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luiz Paulo R. da Silva e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. Concrete human psychology. **Soviet psychology**, v. 27, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuidores, 1996. t. III.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Priscila Costa Silva e Andréa P. C. Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. (Coleção educação Crítica).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I:** Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Trad. Jose Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuidores, 1997.

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III:** Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuidores, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, EdUSP, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In*: COLE, M. *et al.* (org.). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Luiz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche; José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

ZAJAROVA, A. V. O desenvolvimento do controle e da avaliação no processo de formação da Atividade de Estudo. Trad. Leandro Mantandom. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições do grupo de Moscou. Bauru, SP: Mireveja, 2023. p. 183-191.

ZANELATO, A. P.; ROSA, E. S. A atividade orientadora de ensino e teoria do ensino desenvolvimental: uma possibilidade de articulação na docência em Matemática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM, 1., 2021. **Anais** [...]. [S. l.]: SBEM, 2021. p. 1–13. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/enem/anais/. Acesso em: 25 maio 2024.