

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

PRISCILA MILENA DE PAULO RUELLA

**A ATIVIDADE DE ESTUDO NAS AULAS DE HISTÓRIA: DO
INTERESSE AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO**

ALFENAS / MG

2023

PRISCILA MILENA DE PAULO RUELLA

**A ATIVIDADE DE ESTUDO NAS AULAS DE HISTÓRIA: DO
INTERESSE AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação.
Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

ALFENAS / MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Ruella, Priscila Milena de Paulo.

A atividade de estudo nas aulas de História: do interesse ao desenvolvimento do pensamento teórico / Priscila Milena de Paulo Ruella. - Alfenas, MG, 2023.

90 f. : il. -

Orientador(a): Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Atividade de Estudo . 2. Didática Desenvolvimental . 3. História. 4. Aprendizagem. 5. Ensino Fundamental . I. Soares, Olavo Pereira, orient. II. Título.

“A atividade de estudo nas aulas de história: do interesse ao desenvolvimento do pensamento teórico ”

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 16 de março de 2023

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

Instituição:UNIFAL-MG

Prof. Dr. Armando Marino Filho

Instituição: UFMS – Campus Três Lagoas

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez

Instituição:UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 28/03/2023, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Armando Marino Filho, Usuário Externo**, em 28/03/2023, às 23:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Romualdo Hernandes, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2023, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0952277** e o código CRC **D3A5F63E**.

*Aos meus filhos, Vinícius e Vitória, que são
a razão da minha vida, minha força e
minha constante alegria.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pelo dom da vida e pela possibilidade de chegar até aqui.

Aos meus pais, Vicente e Nilda, que sempre foram os esteios da minha caminhada; modelos de caráter, de carinho, amor, compreensão e que sempre me proporcionaram o seu melhor para que eu pudesse dar o meu melhor.

A minha irmã, Patrícia, por sua força e por sempre ser meu referencial.

Ao meu esposo, Valdinei, meu companheiro de vida, pela confiança e pelo constante apoio durante minhas ausências.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Olavo Pereira Soares, pela paciência, pelo aprendizado e por me guiar neste desafio.

Aos docentes do PPGE da UNIFAL, em especial à Prof. Dra. Helena Felício, que tanto nos incentivou no início do Programa, em meio a um cenário pandêmico.

Aos colegas discentes do PPGE-Unifal (MG) e ao Grupo de Pesquisa e Formação Docente: Didáticas e Currículos, pelo apoio mútuo e troca de experiências.

A minha diretora pedagógica, Profa. Dra. Maraísa Rodrigues Borba, por seu constante incentivo e por todas as oportunidades a mim concedidas.

A todos os professores e professoras que acreditam que a educação é o instrumento transformador desta era e do porvir.

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

Para compreender a fala de outrem, não basta compreendermos suas palavras. Temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente. Também é preciso que conheçamos sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano
(VYGOTSKY, 1989, p. 130).

RESUMO

A presente pesquisa elabora e desenvolve a análise da Teoria da Atividade de Estudo (TAE), propondo-se a identificar e analisar os seus vínculos com a Teoria Histórico Cultural (THC) e com a Didática Desenvolvimental. O objetivo é a proposição de metodologias de ensino e aprendizagem da História escolar que considere os princípios da TAE, da THC e da Didática Desenvolvimental. A pesquisa é de cunho teórico, e metodologicamente se desenvolveu a partir dos seguintes momentos: análises de textos seminais da THC – notadamente das obras de L. S. Vigotsky e A. Leontiev; sistematização das principais contribuições de V.V. Davydov, D. B. Elkonin, V. V. Repkin; análises de produções contemporâneas sobre a TAE, a Didática Desenvolvimental e sobre processos de ensino e aprendizagem de História em instituições escolares. A análise do referencial teórico e dos debates contemporâneos acerca da História escolar permitiu a elaboração de uma síntese sobre as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes nos processos de produção do conhecimento histórico escolar, bem como a identificação da necessária modificação nos currículos da disciplina. Os referenciais teóricos da THC, da TAE e da Didática Desenvolvimental possibilitaram a proposição de uma metodologia de ensino e aprendizagem da História escolar baseada na aprendizagem conceitual, no desenvolvimento do pensamento teórico e do interesse dos estudantes pelos conhecimentos proporcionados pela história enquanto campo do conhecimento.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Atividade de Estudo; História; Ensino Fundamental; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The present research elaborates and develops the analysis of the Study Activity Theory (SAT), proposing to identify and analyze its links with the Historical-Cultural Theory (HCT) and with Developmental Didactics. The objective is to propose methodologies for teaching and learning School History that consider the principles of TAE, THC and Developmental Didactics. The research is of a theoretical nature, and methodologically developed from the following moments: analyzes of seminal texts of THC – notably the works of L. S. Vigotsky and A. Leontiev; systematization of the main contributions of V.V. Davydov, D.B. Elkonin, V.V. Repkin; analysis of contemporary productions on TAE, Developmental Didactics and on teaching and learning processes of History in school institutions. The analysis of the theoretical framework and contemporary debates about school history allowed the elaboration of a synthesis on the difficulties faced by teachers and students in the production processes of school history knowledge, as well as the identification of the necessary modification in the subject's curricula. The theoretical references of THC, TAE and Developmental Didactics made it possible to propose a methodology for teaching and learning school history based on conceptual learning, on the development of theoretical thinking and on students' interest in the knowledge provided by history as a field of knowledge.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Study Activity Theory; History; Elementary School; teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Intersecção dos princípios orientadores de uma atividade de estudo, baseado na lógica dialética proposta por V.V Davydov.....	72
Figura 2 –	Verificação de conceitos prévios dos alunos no aplicativo Mentimeter.....	76
Figura 3 –	Aglutinação dos conceitos científicos elaborados a partir de um conceito-gênese.....	79
Figura 4 –	Modelo de fluxograma para análise das tarefas em uma atividade de estudo.....	82

LISTA DE SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
AE	Atividade de Estudo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRMG	Currículo Referência para Minas Gerais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
TAE	Teoria da Atividade de Estudo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas / SP
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas/ MG
UNIFRAN	Universidade de Franca /SP
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ENSINO E APRENDIZAGEM NAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.....	15
2.1	A PROFESSORA-PESQUISADORA E O INTERESSE PELO OBJETO DE PESQUISA.....	15
2.2	TRAJETÓRIA CURRICULAR E DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	17
2.3	E A APRENDIZAGEM?.....	21
3	A ATIVIDADE DE ESTUDO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO.....	27
3.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	27
3.2	A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: CATEGORIAS BÁSICAS.....	30
3.3	CONTRIBUIÇÕES DE ELKONIN E REPKIN PARA A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO	37
4	A ATIVIDADE DE ESTUDO NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRESSUPOSTOS E CATEGORIAS.....	44
4.1	A APRENDIZAGEM DO CONCEITO COMO FUNDAMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	45
4.2	O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO.....	53
4.3	A QUESTÃO DO INTERESSE.....	57
5	AULAS DE HISTÓRIA E ATIVIDADE DE ESTUDO: UM BINÔMIO POSSÍVEL.....	61
5.1	A PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E PRINCÍPIOS ORIENTADORES.....	62
5.2	ESTRUTURA BÁSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	66
5.3	AS ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	74

5.3.1	Lançamento do tema e transformação do interesse em necessidade.....	74
5.3.2	A análise mental do processo e a formação do pensamento teórico através de conceitos científicos.....	77
5.3.3	A tarefa de estudo como elemento norteador da atividade e do processo de aprendizagem.....	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz uma análise da Teoria da Atividade de Estudo (TAE), bem como utiliza esse aporte teórico e metodológico para a elaboração de uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem da disciplina de História no contexto do Ensino Fundamental II.

Levantamos dados a respeito da trajetória curricular e de pesquisas sobre o ensino de História no Brasil – o que norteou a elaboração da proposta apresentada neste estudo. Nesta pesquisa, foram enfatizadas três categorias da TAE: o desenvolvimento do pensamento teórico, a importância da aprendizagem e apropriação de conceitos e a questão do interesse.

Foi importante para a análise da TAE a compreensão de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Por esta razão, dedicamo-nos ao estudo e análise de algumas premissas de autores seminais como Alexis Nikolaevich Leontiev e Lev Semenovitch Vigotsky. Concomitantemente, nos dedicamos a analisar a produção de Vasily Vasilovich Davydov e outros didatas fundantes da TAE, como Daniil Borisovich Elkonin e Vladimir Vladimirovski Repkin.

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, debatemos sobre o ensino e a aprendizagem nas pesquisas sobre o ensino de história no Brasil. Aqui, verificamos a carência no meio de acadêmico de pesquisas acerca do aprender história.

No segundo, analisamos a TAE, sua gênese e seu desenvolvimento na ex-União Soviética. Discorremos brevemente sobre constituição do sistema Elkonin-Davydov-Repkin, bem como os debates promovidos por esses e outros didatas acerca da estrutura psíquica da atividade de estudo, a qual contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento teórico humano.

No terceiro, discorremos a respeito da Atividade de Estudo nas aulas de História, seus pressupostos e categorias e possibilidades práticas de desenvolvimento e aplicação da atividade de estudo em sala de aula.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos uma proposta metodológica para o desenvolvimento da Atividade de Estudo nas aulas de História no Ensino Fundamental II, em uma turma de 8º ano. Tal proposta, embasada em três importantes princípios norteadores da TAE – formação dos conceitos científicos, desenvolvimento do pensamento teórico e a questão do interesse –, mostrou-se como uma metodologia viável para o trabalho em sala de aula. Acreditamos que esta metodologia pode contribuir significativamente para que os processos de ensino e aprendizagem desta disciplina possam ocorrer de forma satisfatória, não somente no 8º ano, mas durante todo o Ensino Fundamental.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM NAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 A PROFESSORA-PESQUISADORA E O INTERESSE PELO OBJETO DE PESQUISA

Não sei ao certo quando me interessei pela docência, mas posso garantir que, desde muito cedo, *brincar de escolinha* foi uma das minhas atividades favoritas. Vivia sendo professora dos meus sobrinhos e adorava ensiná-los a ler, a conhecer as letras do alfabeto e a resolver pequenas operações no universo da Matemática. Em todas as profissões que exerci em minha juventude, direta ou indiretamente, antes de ingressar no magistério, sempre assumi a posição de “ensinar” alguém e também de escrever procedimentos. Até me aventurei como “professora de informática” nas escolas técnicas em minha cidade, além de atuar, inclusive, como professora particular de informática de alguns professores universitários que tive – o início dos anos 2000 foi marcado pela inserção dos computadores nas universidades e os professores precisavam fazer uso da nova ferramenta para aposentarem o famoso retroprojeter.

Ao terminar o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, devagar fui me encontrando. No início, parecia tudo muito difícil: estudar filósofos, sociólogos e educadores era uma tarefa penosa para uma universitária recém-chegada da escola pública poços-caldense. Mas, conforme as disciplinas que envolviam prática de ensino e desenvolvimento psicológico do ser humano foram entrando na grade curricular, meu interesse pelo curso se tornou ainda maior.

Após concluir a graduação, continuei na pós-graduação *lato sensu* na mesma universidade: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) Poços de Caldas. Tive a oportunidade de cursar Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional; duas especializações de 400 horas/aula, quando conheci um universo bem diferenciado. Tive o prazer de ter aulas com vários professores das mais diversas universidades públicas de Minas Gerais e também do estado de São Paulo, como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp). E minha vida acadêmica, a esta altura, já era dividida com a profissão de professora em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de minha cidade.

Minha primeira turma foi o antigo 3º ano do Ensino Fundamental I (atual 4º ano). Fui professora polivalente de uma turma de 25 crianças. A escola pertencia à rede privada de ensino, o que faz com que o professor seja acompanhado bem de perto pela coordenação pedagógica – o que era reconfortante, pois minha primeira coordenadora pedagógica sabia como conduzir o corpo docente da instituição.

Como professora de Fundamental I, todas as disciplinas curriculares ficavam sob a minha responsabilidade – Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História. Ao lecionar História pela primeira vez para a turma de 3º ano, encontrei a disciplina que gostaria de me especializar. Observar o interesse das crianças sobre a História do Brasil e ouvir as perguntas como “*Quando vamos estudar as guerras? Por que o Império Romano era considerado o mais poderoso?*” eram verdadeiras músicas para meus ouvidos. Embora não fosse parte do conteúdo a ser estudado naquela série, ver o interesse e a curiosidade do grupo me instigava.

Transitei por todas as séries do Ensino Fundamental I nessa instituição e fui lecionar em outras instituições de ensino em minha cidade. Cada vez mais meu interesse em lecionar História como disciplina específica aumentou. Esse interesse veio a partir de um questionamento de um aluno de 5º ano do Ensino Fundamental I: “Professora, por que tenho que aprender História? Eu não gosto desta matéria, tenho que ficar decorando coisas. Eu não entendo nada que a professora do ano passado falava. E agora?”.

Esta colocação do aluno me provocou intensamente. Quando o ano letivo acabava e eles eram aprovados para a série seguinte, eu os encontrava nos corredores da escola. Mais colocações apareciam: “Nossa tia, que saudade das nossas aulas! Você me fez aprender a gostar de História!”.

As primeiras perguntas pairavam sobre minha mente: “Consegui despertar o interesse dos alunos? Estão dizendo a verdade?”. Decidi então que realmente precisava seguir estudando História para que pudesse melhorar a qualidade de minhas aulas.

Concluí minha graduação em História um pouco mais tarde, em 2016. A partir daí, abriram-se novas portas na mesma instituição e comecei a lecionar no Ensino Fundamental II e no ensino profissionalizante, no Curso Normal Médio. Fui professora da disciplina Aspectos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, para alunas do 2º ano. Era professora de crianças de Fundamental I, Fundamental II e de jovens moças que queriam lecionar para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Durante esta empreitada, pude observar que as mesmas perguntas acerca do “estudar História” também assombravam as meninas do curso profissionalizante. E ao conhecer os relatos destas alunas, pude perceber que enxergavam a História apenas como uma disciplina teórica, difícil e sem utilidade. Muitas alunas, inclusive, não concordavam com a disciplina na grade das crianças até 10 anos.

Ao me deparar com essas situações, mais questões começaram a me inquietar: “Por que as alunas do curso de magistério e também os alunos que saem do Fundamental I têm essa visão

acerca da disciplina de História? Será o método de ensino utilizado pelas escolas que os fazem pensar desta maneira: uma disciplina sem utilidade? O que, enquanto professora de História, eu preciso fazer para que a visão dos meus alunos pudesse mudar, mesmo eles gostando das minhas aulas? Por que gostavam de minhas aulas e não gostavam das aulas de outros professores?”.

Tais indagações me levaram a pensar em retomar minha vida acadêmica e buscar uma pós *strictu sensu*. Eu queria pesquisar, queria compreender teóricos, conhecer a respeito do processo de aprendizagem humano que fosse efetivo para se estudar História. Depois de muito pesquisar, encontrei uma linha de pesquisa muito interessante na Universidade Federal de Alfenas (Unifal/MG) e procurei conhecer a universidade e seu processo seletivo para o mestrado acadêmico.

O ano de 2020 foi decisivo: pedi desligamento do turno da tarde e diminuí a carga horária do turno da manhã para poder assistir as aulas e cumprir os créditos necessários. Porém, com o advento da pandemia da COVID-19, não foi possível ir ao *campus* semanalmente. Assisti as aulas de forma remota.

Meu projeto e meus interesses se tornaram mais amplos. Comecei a pesquisar sobre a Teoria Histórico-Cultural (THC) e seus principais representantes, redesenhando meu projeto. Percebi que queria entender realmente como os alunos aprendem História. Não queria saber apenas o como ensinar História, mas sim como os alunos desenvolvem a aprendizagem e como esses conteúdos são deveras significativos para o desenvolvimento do ser humano.

A seguir, iniciaremos o debate teórico sobre a trajetória curricular e de pesquisa sobre o ensino de História no Brasil – parte teórica inicial desta dissertação.

2.2 TRAJETÓRIA CURRICULAR E DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Sempre que pensamos a respeito do ensino de História, vem-nos à mente um ensino tradicional, pautado em datas cívicas e heróis nacionais tão aplaudidos pelo positivismo e vislumbrados pelo início do período republicano no Brasil. Esta é a imagem sobre as aulas de história que se fazem presentes entre os brasileiros que se encontram entre os 40-60 anos de idade, quiçá mais novos do que isso. Mas o ensino da disciplina sempre esteve presente na própria história do Brasil e fundiu-se com ela, criando sua própria historiografia. Basta observarmos a elite brasileira desde o período imperial: estudos a respeito de religião, cultura erudita internacional, música, instrumentos musicais, idiomas e, é claro, história da Europa e seus desdobramentos em solo brasileiro sempre fizeram parte dos processos educacionais de

seus filhos. Quanto à classe popular, o ensino calcado em bases jesuíticas colaborou para que o estudo da história enquanto área de conhecimento permanecesse sobre os valores morais, religiosos e educacionais delineados por este grupo específico. A História como disciplina e a história do país caminharam na mesma via de mão única.

No final do século XIX, o ensino de História era conhecido como uma simples atividade de transmissão de conhecimentos – uma tradição presente no final do Brasil Império que continuou na mesma perspectiva após a proclamação da República em 1889. De acordo com André Mendes Salles, o Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB) teve um papel importante para a arregimentação da disciplina, através da criação de metodologias para o seu ensino:

É importante considerar que é naquele final do século XIX e início do século XX, a partir dos manuais e compêndios educacionais produzidos sobre forte influência do IHGB, baseado na questão da nacionalidade e da moral, que a história como ciência vai-se consolidando enquanto disciplina e ganhando mais metodologias apuradas. (SALLES, 2010 p. 48).

Além das questões relacionada o trecho citado, Leonardo Lopes Freitas (2021) acrescenta que, no final do século XIX, a demanda por um aumento no número de alfabetizados e a necessidade de integrar novos grupos sociais – no que se refere ao alcance da cidadania – atrelada à participação política permitiram o surgimento de novas propostas curriculares que enfatizaram também o fortalecimento de uma identidade nacional republicana, em que a ideia de patriotismo deveria ter destaque. Dessa forma, de acordo com o autor, a História escolar proposta inicialmente pelo Regime Republicano atendia a interesses específicos associados à construção de uma identidade nacional baseada na ideia de progresso, no patriotismo e na preservação da ordem.

Nos anos 1930, durante a Era Vargas, o estudo da História enquanto disciplina curricular voltou-se à ideia de agregação de conhecimento, cultura e erudição. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2012), a Reforma Francisco Campos (ocorrida em 1931) favoreceu o fortalecimento da História enquanto disciplina escolar, valorizando principalmente a renovação dos aspectos metodológicos presentes na atuação dos docentes. Os professores deveriam utilizar a História para motivar o aluno, valorizando e ressaltando alguns aspectos como a necessidade da relação dos conteúdos com o tempo vivido, a utilização de biografias de grandes figuras históricas consideradas indispensáveis para o conhecimento dos docentes da época e também o estudo econômico da sociedade, de maneira privilegiada.

O destaque para o conhecimento a respeito da cidadania política ocorreu entre os anos de 1950 e 1960. Para isso, segundo os currículos oficiais, o conhecimento histórico escolar deveria criar condições para a obtenção de um conhecimento econômico que oferecesse as bases para uma análise mais consistente dos estágios do desenvolvimento capitalista. Segundo Freitas (2021), toda essa perspectiva encontrava-se em consonância com o clima de modernização do país que caracterizou o crescimento industrial daquele período. O estudo da história estaria relacionado à compreensão do presente a partir da análise dos fatos do passado e permaneceu desta maneira até a deposição do presidente João Goulart pelas Forças Armadas, em 1964.

O golpe civil-militar que ocorreu no país em 1964 foi determinante para o fortalecimento dos Estudos Sociais e, conseqüentemente, para o enfraquecimento da História enquanto disciplina escolar. Os Estudos Sociais foram ampliados, fazendo parte do currículo do Ensino Fundamental, com duração de oito anos. Assim, vemos que o ensino de História perdeu espaço para disciplinas que valorizavam o civismo, desconsiderando a importância do debate historiográfico para a construção das especificidades do saber que são próprias da disciplina. Conforme aponta Maria Auxiliadora Moreira Schmidt (2012, p. 86):

[...] lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau [...].

Não seria novidade alguma apontar aqui que pesquisadores e professores sofreram com a censura e perseguição política impostas pela Ditadura Militar. Circe Bittencourt (2018) ressalta que, além do fortalecimento dos Estudos Sociais, o período ditatorial incentivou a criação dos cursos de licenciatura curta, que garantiram a flexibilização da formação docente e limitaram uma formação que possibilitasse a integração do trabalho do professor com as pesquisas desenvolvidas pela historiografia. Podemos dizer que, naquela época, houve uma precarização do ensino de História e também da formação docente, num processo engendrado pela ideologia imposta pelo governo ditatorial.

Os primeiros sinais de esforços para mudanças deram-se a partir da abertura política no país, que ocorreu após o fim do regime militar e o início do processo de redemocratização. De acordo com Freitas (2021, p. 63): “Entendia-se que era chegada a hora de superar perspectivas anacrônicas do ponto de vista historiográfico presentes nos currículos e de viabilizar um ensino capaz de “formar cidadãos críticos e agentes de transformação social.

Quando retomamos os fatos marcantes da história do Brasil durante a Nova República, percebemos a aprovação de leis e políticas acerca da educação e da reestruturação do ensino no país. Segundo Schmidt (2012), essas modificações culminaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1990. Os debates acerca do que ensinar nas escolas dentro da disciplina de História foi uma questão posta em discussão. Críticas foram apresentadas partindo de diferentes grupos e por diferentes motivos sobre o que ensinar em História, já que a disciplina de Estudos Sociais sairia do currículo normativo. Como então seria esse ensino de História? Quais conteúdos fariam parte do currículo brasileiro?

Para Raimundo Cuesta Fernandez (1998), alguns autores defendem que, no Brasil, há uma periodização dividida em quatro momentos de definição e redefinição do código disciplinar da História escolar. Schmidt (2012) nos apresenta essa periodização de maneira linear: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?).

Selva Guimarães Fonseca (2009) nos aponta que as propostas curriculares pós-1980 e os PCN buscavam construir uma noção de cidadania atrelada à participação política compromissada com a transformação social. Essa perspectiva impulsionou a organização do ensino de História por temas e problemas que poderiam ser trabalhados através da relação de um fato e diferentes realidades temporais, ou seja, “as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares” (FONSECA, 2009, p. 93). Além disso, sobressaiu também uma ideia de que estudar História abriria caminhos para a transformação da sociedade.

De acordo com a análise apresentada por Schmidt (2012), a partir de 1984 teve início o período que pode ser caracterizado por um intenso movimento de renovação da seleção dos conteúdos a serem ensinados: de uma história tradicional a uma história militante e engajada; de uma história político-administrativa a uma história econômica ou sociocultural; de uma forma de organização curricular linear para uma história direcionada por eixos temáticos ou integrada; de metodologias de ensino baseadas em questionários, exercícios de memorização, para uma proposta de ensino baseada em problematizações e no uso de fontes que aproximam o ensino de História das perspectivas da História dos historiadores. Uma “nova cara” ao ensino de História passou a ser dada no currículo normativo.

Naquele contexto, houve um aumento no número de profissionais envolvidos com a formação de docentes em História no Brasil. Podemos nos certificar sobre esse fato ao observarmos os dados apresentados por Antônio Simplício Almeida Neto e Paulo Dias Mello

(2020). Os autores nos dizem que, entre os anos 1980/1990, foram publicados 5 dossiês sobre ensino de História em revistas acadêmicas; já nos anos 2000, foram 18 dossiês e nos anos 2010, 68 dossiês. Além desses dados, Almeida Neto e Mello (2020, p. 26) enfatizam que, no mesmo período:

[...] tivemos a expansão da participação dos pesquisadores e professores do ensino de história em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, como os da ANPUH (nacional e regionais), com Simpósios Temáticos específicos e Mesas Redondas sobre o tema. Também foram criados eventos específicos sobre o ensino de história, como o Perspectivas do Ensino de História (cuja 1ª edição ocorreu em 1988, na FEUSP) e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH (cujo 1º evento ocorreu em 1993 na UFU).

Verificamos assim que as temáticas voltadas para o ensino de História e a formação profissional docente tiveram um vertiginoso engajamento após o período de redemocratização do Brasil – o que deu um caráter muito positivo para o desenvolvimento da disciplina como um todo.

Ainda segundo Almeida Neto e Mello (2020), temos dados relevantes acerca do início dos anos 2000. No ano de 2006, foi criada uma associação específica dos pesquisadores de ensino de História, denominada Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Em 2014, foi criado o ProfHistória, um mestrado profissional *stricto sensu* em ensino de História, em rede, voltado para professores de História em exercício profissional. Em 2014, havia 6 instituições de ensino superior (IES) nessa rede; em 2016, ela se ampliou para 24 e em 2020, o salto dado alcançou 39 IES, em todas as regiões do país.

Em outubro de 2019, na cidade de Salvador (BA), ocorreu o 1º Congresso Nacional do ProfHistória. Além desses dados, Almeida Neto e Mello (2020) enfatizam que, nos últimos 40 anos, observa-se um crescente número de pesquisas sobre o ensino de História, tanto em programas de Pós-Graduação de História, como nos de Educação. No processo seletivo para as turmas de 2020 do ProfHistória, houve 3.553 candidatos em todo o território nacional para 711 vagas, o que dá uma média nacional de 5 candidatos por vaga. “Enfim, nunca se falou e se pesquisou tanto em ensino de História” (ALMEIDA NETO; MELLO, 2020, p. 27).

Pesquisas sobre ensino de História mostraram-se crescentes, de acordo com as análises apresentadas anteriormente. Nas próximas páginas discutiremos a respeito da aprendizagem da História enquanto disciplina.

2.3 E A APRENDIZAGEM?

Ao abordarmos história, propostas curriculares e pesquisas sobre o ensino de História no Brasil, percebemos que a disciplina sofreu processos transformadores em comparação às suas temáticas iniciais. As características positivistas do ensino foram dividindo espaços com reflexões de cunho cultural-sociológico e compondo (ainda de maneira simplista em nossos livros didáticos) o novo olhar para a História enquanto área de conhecimento. Sem dúvida nenhuma, essas foram relevantes alterações nos processos educacionais no país. De acordo com Almeida Neto e Mello (2020), verificamos que o ensino de História passou a ser visto como um objeto importante para as pesquisas e, sobretudo, para o trabalho com os alunos em ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – homologada em 2017, durante o governo de Michel Temer –, além de apontar a estrutura curricular básica para todo o ensino no país em todas as disciplinas, exalta questões voltadas à garantia de aprendizagem aos alunos brasileiros como parte de seu objetivo principal. O Ministério da Educação (MEC) define a BNCC como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 7).

Nas páginas 416 e 417 do documento, encontramos três procedimentos básicos para o processo de ensino e aprendizagem durante o Ensino Fundamental II. O primeiro princípio preza pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. O segundo princípio pretende assegurar o desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. O terceiro princípio aborda o reconhecimento e a interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

Por ser um documento de caráter normativo, seu vigor é estabelecido em todo o território nacional, procurando garantir que todos os estudantes brasileiros tenham “assegurados” direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, em uma análise um pouco mais detalhada, percebe-se que o documento regulamenta somente os conteúdos a serem trabalhados em cada

etapa da educação básica, de modo a homogeneizar o que é ensinado nas escolas. Os princípios estabelecidos na Base para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História em momento algum exaltam a característica individual de aprendizagem e não apresentam metodologias para atingir este objetivo. Observa-se claramente que, por mais novo que o documento seja, o caráter conteudista e superficial de aprendizagem mantém-se intacto.

Com relação às disciplinas, a BNCC apresenta separadamente o eixo central e o principal objetivo de ensino de cada uma delas, assim como suas unidades temáticas e objetos de conhecimento. No caso da disciplina de História, a Base tem por meta:

[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p. 407).

Existe uma contradição entre a meta estabelecida pela Base e o padrão do documento, que é dividido em unidades temáticas separadas por séries. Os objetos de conhecimento são descritos como objetivos centrais das unidades temáticas, seguidos das habilidades a serem desenvolvidas, numeradas em uma tabela. Em nenhum momento, ao analisarmos os itens, encontramos possíveis metodologias para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento teórico e da aprendizagem desenvolvente. A tabela com os conteúdos contém inúmeras habilidades a serem desenvolvidas no decorrer da série, sempre iniciadas com os verbos “identificar, comparar, descrever, compreender, discutir...”, mas não aponta nenhum tipo de metodologia real para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Pesquisas realizadas recentemente sobre a BNCC e sobre o currículo de História em Minas Gerais vêm ao encontro de nossa análise e apontam que tais “direitos de aprendizagem”, na realidade, são conteúdos a serem ensinados – o que mantém a velha estrutura organizacional das bases estaduais e nacionais. Olavo Pereira Soares (2021) disserta a respeito da “metamorfose” que existe na própria estrutura do documento. De acordo com Soares (2021, p. 61):

[...] ainda que o documento curricular estabeleça o que deve ser essencialmente ensinado em cada etapa e ano de escolaridade, ele não determina como se deva ensinar ou como é possível acompanhar as aprendizagens” (MINAS GERAIS/SEE; 2018, p.22). Não há como negar a objetividade do documento, afinal ele estabelece “o que deve ser essencialmente ensinado”, e, concomitantemente assume que não é “possível acompanhar as aprendizagens”.

Concordamos com Soares (2021) quando este nos aponta que o foco no ensino conteudista é a prioridade da BNCC e também do CRMG, enquanto questões voltadas à aprendizagem permanecem à esfera do segundo plano. Levantamos a hipóteses que o *aprender história* no Brasil volta-se ao ambiente de ensino e aos conteúdos que devem ser ensinados e que são regulamentados pelo MEC. Os *direitos de aprendizagem* mencionados pela Base Nacional são os conteúdos curriculares a serem ministrados em sala de aula, e as *habilidades e competências* que os alunos precisam desenvolver são vistas como aprendizagens. De acordo com o documento, os estudantes aprendem ao manejar e resgatar tais conteúdos de sua memória, a fim de serem avaliados bimestralmente.

Mantendo a análise sobre o CRMG, Soares (2021) aponta que “direitos de aprendizagem” dos alunos são transformados em um problema de formação docente. De acordo com o autor, o documento diz o que os alunos devem aprender e reafirma que os professores devem se preparar para possibilitar aos alunos o que estes devem aprender. Em síntese: fala-se muito em aprendizagem, mas o foco mesmo é o ensino (SOARES, 2021).

Conforme discutido anteriormente, apesar dos esforços realizados para o desenvolvimento da História enquanto disciplina escolar e dos avanços obtidos até então, uma situação nos chamou a atenção e nos norteou para a realização desta pesquisa: Questões voltadas ao ensino de História têm sido abordadas e ganharam visibilidade na área de educação brasileira, porém, e o aprender história? Como buscar e garantir a aprendizagem dos alunos nos estados da federação? Alunos aprendem ou decoram conteúdos?

Buscamos levantar dados que pudessem comprovar nossa hipótese de que, no Brasil, a pesquisa sobre o ensino de História se sobrepõe às pesquisas sobre a aprendizagem da disciplina. Ou seja, o ensino de História tem se destacado, novos cursos de mestrado, doutorado, pesquisas, congressos e revistas cercam-se do *ensinar História*; documentos homologados pelo MEC procuram firmar um *ensino* de qualidade no país. Porém, o *aprender História* na sala de aula ainda é pouco explorado.

É importante deixar claro que não somente no *aprender História* encontramos essa lacuna. Acreditamos que é uma ausência no sistema educacional brasileiro como um todo o foco preciso na aprendizagem. Acreditamos que é um ponto comum em todos os níveis de ensino e também em todas as disciplinas curriculares.

Ao levantarmos dados no mês de janeiro de 2021 na plataforma da Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando filtro de busca para pesquisas publicadas a partir de 1979, obtivemos 2.790 publicações sobre ensino de História. Ao modificarmos a pesquisa para *aprender História*, obtivemos 6 resultados, os quais foram publicados a partir de

2018. Ao pesquisarmos o termo *aprendizagem de História*, foram computadas 423 pesquisas publicadas a partir de 1993. Vale ressaltar que, ao analisarmos os títulos das respectivas pesquisas, muitas contemplavam a palavra *História* empregada em dissertações e teses vinculadas em outras áreas de conhecimento como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura e Psicologia; não se tratavam da área de aprendizagem da História enquanto ciência.

Analisamos também a plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e os resultados obtidos não foram diferentes: maior número de publicações sobre ensino de História e menos pesquisas voltadas à aprendizagem da disciplina. O período do levantamento de dados foi o mesmo e os resultados obtidos foram 34.990 artigos publicados sobre o ensino de História, com 128 dissertações de mestrado sobre a temática. Quando filtramos a expressão *aprender História*, a devolutiva da plataforma contemplou 29.922 artigos e 26 dissertações. Ao pesquisarmos *aprendizagem de História*, obtivemos 15347 artigos e 41 dissertações.

Novamente analisamos os títulos dos artigos e dissertações e, assim como na BDTD, artigos e dissertações contemplavam diversas áreas do conhecimento, e não metodologias para aprendizagem da História enquanto disciplina. Alguns títulos nos levaram a crer em estudos sobre práticas de ensino, aprendizagem e didática, mas eram poucos, comparados ao universo da pesquisa. Os estudos e pesquisas sobre o ensino de História estão em constante movimento e crescimento, mas pesquisas sobre a aprendizagem escolar sobre História precisa de um maior impulso.

Mediante a análise de tais dados, nossas hipóteses recebiam confirmações: existem poucas pesquisas no Brasil sobre a aprendizagem de História na sala de aula. Não seria controverso, então, o MEC publicar novos documentos sem haver um diálogo preciso entre o ensinar e o aprender História? Esta é uma outra questão para debates futuros.

Acreditamos que a aprendizagem possui um potencial transformador na vida do estudante. Como docente da disciplina de História há alguns anos, nossa experiência nos permite questionar os métodos de ensino aplicados pelos professores em todas as etapas da Educação Básica. Vemos um novo arranjo de conteúdo, o imergir da disciplina de História em sua grande área – denominada pela BNCC do Ensino Médio como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Novas tecnologias da Informação e Comunicação – e ainda o despontar das “metodologias ativas” no período de aulas híbridas o qual vivenciamos. Mas não encontramos nos documentos nacionais elaborados pelo MEC ou nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) delineados pelas escolas o “como o aluno aprende História”. Acreditamos serem necessárias novas práticas em sala de aula que verdadeiramente contemplem a aprendizagem e o

desenvolvimento dos alunos, de modo com que sejam autônomos e busquem novos conhecimentos para compreenderem e ressignificarem ainda mais o que discutem no ambiente escolar.

Como avançar nessa direção? Necessitamos de uma educação desenvolvente e uma metodologia diferenciada que proporcione mudanças reais nos processos de apropriação e elaboração de saberes em História, como também de outras disciplinas.

Nossa proposta vem ao encontro da didática desenvolvimental; didática esta que possui seus estudos crescentes entre pesquisadores brasileiros. Apoiamo-nos na Teoria Histórico-Cultural e na didática desenvolvimental de Davydov, que realizou pesquisas e estudos sobre as potencialidades do ensino desenvolvente para a aprendizagem dos alunos. Esta didática possui, na Atividade de Estudo, o elo central para transformar a aprendizagem de uma maneira interessante e eficaz.

Enquanto docentes, cremos que a Atividade de Estudo seja uma proposta diferenciada e eficiente para possibilitar o desenvolvimento de diversos saberes dentro do espaço escolar. Discutiremos essa temática nas próximas páginas.

3 A ATIVIDADE DE ESTUDO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

No Brasil, a pesquisa sobre a Teoria da Atividade de Estudo tem crescido significativamente nas últimas duas décadas, com a organização dos processos didáticos embasados na Teoria Histórico-Cultural e na didática desenvolvimental. Tais investigações se consolidam de maneira consistente no interior de programas de pós-graduação vinculados à área de educação, com organização de congressos e eventos científicos, além de publicações de livros acadêmicos, teses, dissertações e relatórios de pesquisas.

Este cenário tem se transformado graças ao intenso trabalho de diferentes grupos de pesquisa no Brasil. O interesse por esse campo de conhecimento tem gerado a produção de muitas pesquisas e formação de variados grupos de estudos entre acadêmicos, que fortalecem o interesse, a aproximação e a compreensão sobre psicologia soviética e o conhecimento sobre a didática desenvolvimental. Puentes e Longarezi (2019, p. 23) enfatizam:

O intenso esforço que os vários grupos de pesquisa na área têm feito, especialmente nos últimos 20 anos, produzem subsídios sobremodo significativos para aprofundamentos e refinamentos conceituais que oportunizam uma aproximação mais fidedigna à produção da Psicologia Pedagógica e da Teoria Desenvolvimental elaboradas no contexto da ex-União Soviética.

Percebemos que a intensificação dos estudos sobre a psicologia da aprendizagem associada ao aumento significativo dos grupos de pesquisas que se interessam por essa temática no Brasil leva a uma crescente demanda pelo acesso às obras inéditas de autores soviéticos, o que faz com que as traduções dos textos originais sejam incentivadas. Assim, textos direcionados sobre didática desenvolvimental e Teoria da Atividade de Estudo tornam-se mais acessíveis a nós, estudantes e pesquisadores.

Roberto Valdéz Puentes (2019) nos apresenta um breve levantamento em seu artigo, no qual foram identificadas 31 produções sobre a Teoria da Atividade de Estudo ou relacionadas a esta temática no ano de 2018. Como o próprio autor menciona, quantitativamente o número não é expressivo; porém, qualitativamente, o artigo nos apresenta diversos grupos de pesquisa que têm contribuído, de maneira constante, para o crescimento dos estudos e aplicabilidade de Teoria da Atividade de Estudo no Brasil.

Os debates e pesquisas sobre a Atividade de Estudo iniciaram-se na ex-União Soviética, na década de 1950, e muito da produção material escrita e analisada por psicólogos e teóricos

soviéticos não foram traduzidos diretamente para o português e nem foram introduzidos nas universidades ocidentais como fonte de conhecimento. Acadêmicos brasileiros enfrentaram a barreira do idioma, pois a maior parte das obras originais sobre essa temática encontravam-se em línguas de difícil acesso – como o russo, o lituano e o ucraniano (PUENTES, 2019).

A Teoria da Atividade de Estudo remonta a Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), que trouxe os fundamentos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; a partir de suas análises, a psicologia e a educação na extinta União Soviética deram um salto significativo para a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças nas escolas. Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) formaram um núcleo de estudos e deram continuidade às pesquisas e desenvolveram vários estudos e experiências que nos abriram inúmeras janelas rumo ao conhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças. Os estudos e pesquisas realizados por Leontiev e seu grupo de pesquisa definiram os princípios gerais das forças motoras no processo de desenvolvimento psíquico na criança, colaborando com o desenvolvimento de pesquisas e estudos no campo da educação, ensino e aprendizagem.

Ao partir do mesmo referencial teórico, baseando-se nos princípios gerais da atividade humana, Elkonin (1904-1984) e Davydov (1930-1998) debruçaram-se, ao longo da segunda metade do século XX, em experimentos acerca da Atividade de Estudo no processo de desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes dos primeiros anos escolares. Dessa forma, ambos os autores desenvolveram pesquisas que estão relacionadas entre si e com o campo investigativo da educação. Os trabalhos desenvolvidos por Elkonin e Davydov complementaram o campo de estudos sobre o desenvolvimento do pensamento teórico e propuseram a aprendizagem voltada para garantir a autonomia completa do indivíduo, valorizando a autotransformação e o desenvolvimento.

As pesquisas de Elkonin e Davydov sobre a Teoria da Atividade de Estudo foram enriquecidas, na década de 1970, pelos trabalhos desenvolvidos por Repkin, filósofo e doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou. Repkin foi aluno de importantes psicólogos russos como Leontiev, Galperin, Rubinstein, assim como de Elkonin e também do próprio Davydov. As contribuições teórico-metodológicas de Repkin deram-se fundamentalmente em três campos: a aprendizagem desenvolvimental e os processos de alfabetização, a transição entre os níveis escolares e a Teoria da Atividade de Estudo. Tamanha foi a contribuição de Repkin para os estudos sobre a Teoria da Atividade de Estudo que seu nome foi incorporado ao Sistema de Ensino Desenvolvimental Elkonin-Davydov, o qual passou a ser conhecido por Sistema Elkonin-Davydov-Repkin.

Ao analisarmos as propostas didáticas da Teoria da Atividade de Estudo, refletimos acerca de nossa realidade escolar brasileira e contemporânea. Percebemos que a estrutura e funcionamento da educação brasileira estão alicerçadas em moldes tradicionais e pragmáticos. Isto quer dizer que nosso sistema educacional se preocupa em ensinar a maior quantidade de conteúdos aos estudantes (o “ensinar tudo a todos”) através de livros didáticos e de densas apostilas dos sistemas de ensino. A meta escolar é fechar o sistema de avaliações em conteúdos bimestrais que são freneticamente controlados por um calendário preparado de forma antecipada pela gestão. Os conteúdos curriculares seguem à risca esse calendário que vai de fevereiro a junho e retorna em agosto, culminando na segunda ou terceira semana de dezembro, sem nenhum espaço ou tempo para um desvio de rota.

As consequências dessa prática, na ótica da Teoria Histórico-Cultural e dos princípios norteadores da Teoria da Atividade de Estudo, são os prejuízos ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, já que o objetivo central é a memorização dos conteúdos e a obtenção da nota. Tais moldes da educação brasileira compromete, dessa forma, a autonomia do pensamento, da imaginação e da produção de conhecimentos – o oposto da didática desenvolvimental soviética. Embora a BNCC disserte a respeito de uma formação integral dos estudantes, nossa prática cotidiana nas escolas não condiz com o discurso realizado pelo MEC e demais políticas públicas desenvolvidas em nosso país. Segundo a BNCC (2018), é competência da Educação Básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 11).

O trabalho exercido nas escolas deveria ser exatamente o que a citação acima coloca, mas, por enquanto, ao nosso ver e de acordo com nossa prática, ainda não acontece. Nossas escolas necessitam de uma reformulação em suas metodologias de ensino e aprendizagem para atingirem o que a própria BNCC vislumbra. Reelaborar o currículo e repensar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos desestabiliza os fundamentos nos quais a educação brasileira se alicerça. Para atingir o desenvolvimento e autonomia dos nossos estudantes, é necessário dar espaço à reestruturação dos processos criativos escolares.

A educação escolar brasileira poderia ser diferenciada. De acordo com a estrutura e funcionamento curricular da educação básica no Brasil, os docentes lecionam inseridos em processos de ensino que acontecem de forma concêntrica e seriada, não havendo espaço para o

desenvolvimento de atividades em que o aluno necessite questionar, investigar. Tudo o que chega até o aluno, chega pronto, sem necessidade para o despertar criativo ou incentivos para descobertas. Práticas de ensino para a elaboração e consolidação de saberes ficam às margens do calendário escolar. É aqui, neste ponto, que a Teoria da Atividade de Estudo pode ganhar protagonismo, pois seus objetivos seguem na contramão do ensino tradicional. Nossa pesquisa busca explicar como essa teoria pode trabalhar os aspectos da aprendizagem em História de maneira consistente, eficaz e com olhar inovador no Ensino Fundamental II.

Para a realização de uma discussão que possa contribuir com a educação brasileira e com a prática docente na Educação Básica e formação de professores de História, desenvolvemos um debate com os principais autores soviéticos acerca do tema. Além disso, procuramos estabelecer diálogos com pesquisadores e didatas brasileiros que estudam os processos da Teoria da Atividade de Estudo, buscando apresentar suas perspectivas teóricas e pontos de vista – os quais colaboram significativamente para a compreensão e difusão da Teoria da Atividade de Estudo em nosso país.

Adiante, abordaremos algumas categorias básicas acerca da Atividade de Estudo, refletindo sobre o desenvolvimento do pensamento teórico, a formação de conceitos científicos e a questão do interesse nos processos de aprendizagem.

3.2 A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: CATEGORIAS BÁSICAS

Uma das principais questões que nortearam os estudos dos pesquisadores ligados à Teoria Histórico-Cultural foi a constituição do homem enquanto ser social, produto das interações sociais, que, ao se apropriar da cultura humana, adquire capacidades e aptidões tipicamente humanas que o distingue de qualquer outra espécie. Essa perspectiva de desenvolvimento humano apresenta-se de maneira oposta às concepções da psicologia tradicional pautada em duas vertentes: 1) o desenvolvimento ocorre naturalmente por uma determinação biológica, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento se dão por etapas, respeitando o amadurecimento do organismo; 2) o desenvolvimento é um produto do espaço em que se vive, de forma que a personalidade seja moldada pelo meio ambiente e pelos demais fenômenos externos ao organismo, sem considerar a herança genética e as características biológicas dos sujeitos (LEONTIEV; VYGOTSKY; 2004).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento não se dá naturalmente por um determinismo biológico e tampouco pela determinação externa e do meio ambiente. Para

Leontiev (2004), o homem é formado em um processo de *atividade* capaz de estabelecer uma inter-relação entre suas características biológicas e o meio social:

[...] as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos sensíveis formados pela vida. (LEONTIEV, 2004, p. 273).

De acordo com o Leontiev (2004), as faculdades inerentes à formação do homem – como a memória, a atenção, a criatividade, o pensamento abstrato e o raciocínio lógico – não se originam somente a partir de uma determinação biológica ou da relação direta do sujeito com o meio ambiente: elas são produtos da atividade mediada, realizada pelo homem durante sua atuação sobre o meio. Nesse ponto de vista, compreendemos que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações e inter-relações sociais às quais está submetido. Isto é, o espaço social configura-se na fonte de todas as especificidades humanas. Vygotsky (2010, p. 699) ressalta:

No meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade. (VYGOTSKI, 2010, p. 699).

Percebe-se, de acordo com Vygotsky (2010), que há influência do meio social com relação ao desenvolvimento psíquico, porém não podemos delimitar essa compreensão a qualquer tipo de interação com o meio. Para ocorrer o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, é necessária a existência de inter-relações que levem a criança a atingir estágios mais desenvolvidos de pensamento. O ato de interagir em um ambiente e de se relacionar com o que há neste ambiente levará a criança a buscar mecanismos de compreensão e memorização, desenvolver a atenção e trabalhar sua linguagem. Por exemplo, se uma criança vivesse isoladamente de adultos ou convivesse apenas com crianças, poderíamos inferir que seu desenvolvimento seria bastante elementar, mesmo que o meio ambiente estivesse rodeado de objetos físicos e simbólicos; faltaria-lhe um mediador, um adulto que auxiliasse essa criança a se apropriar, de maneira completa, dos elementos do meio.

O caráter educativo da atividade humana, de acordo com Leontiev (2004), é fundamental para que as crianças possam se relacionar em um processo ativo com os demais adultos, possibilitando a formação das aptidões físicas e mentais necessárias para dar continuidade ao avanço da história social da humanidade. Desta maneira, Antônio Paulino de Oliveira Júnior e José Carlos Miguel (2020) nos apontam que, para a geração precedente ter

acesso ao patrimônio material e intelectual desenvolvido pela humanidade, são necessárias relações sociais com a geração passada o que remete à importância da educação para os humanos. Os instrumentos físicos e simbólicos, mediadores da atividade, dissociados das relações sociais, não possibilitam a apropriação do conhecimento pela criança. Sem a presença do adulto, representante da “geração passada” para orientar, organizar e participar das atividades com a criança, os conhecimentos objetivados podem não ser apropriados adequadamente.

Com base nesses pressupostos do desenvolvimento da criança, Leontiev (2004) buscou investigar quais são as forças motoras do desenvolvimento, definindo a categoria da atividade como base fundamental no processo de apropriação da cultura e desenvolvimento social da humanidade.

A atividade, para Leontiev (2001), configura-se em um pilar central para a compreensão das forças motoras do desenvolvimento psíquico das crianças. É importante ressaltarmos que não é qualquer tipo de atividade à qual o autor se refere. A atividade é um processo que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz uma necessidade especial correspondente a ele. De acordo com Leontiev (2001), não podemos chamar de atividade a recordação, por exemplo, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Para que uma atividade possa ser decisiva para o desenvolvimento de uma criança, é fundamental que, primeiramente, esteja relacionada a uma necessidade interior do sujeito caracterizada e materializada por um objeto e, por conseguinte, este esteja diretamente referido ao objetivo do sujeito.

Esse processo ativo do psiquismo está diretamente relacionado à situação social de desenvolvimento, fator esse que é determinado pelo lugar ocupado pelo sujeito na estrutura das relações sociais e/ou pela idade psicológica. Leontiev (2004) explica que, a cada período do desenvolvimento, a criança ocupa determinado lugar nas relações sociais. A partir do momento em que a criança interage em seu meio e participa das relações sociais, ela se desenvolve, modificando seu lugar ocupado nas relações sociais e reorganizando suas funções psíquicas. São as condições da vida social que exigem da criança a mudança da atividade a partir da ampliação de suas relações sociais. A cada período da vida, percebe-se um tipo de atividade dominante, propulsora do desenvolvimento humano para aquele momento. De acordo com Leontiev (2004, p. 312): “[... 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”].

É importante destacar que, de acordo com Leontiev (2004), não são todas as atividades que propiciam o desenvolvimento da criança. Devemos considerar algumas atividades alinhadas a determinados estágios do desenvolvimento e que são propulsoras desse processo. Então, entendemos que a atividade dominante é proposta histórica e culturalmente pelos adultos, sendo, portanto, uma atividade da qual a criança precisa se apropriar.

O estágio de desenvolvimento, assim como o lugar ocupado pela criança nas relações sociais, é determinado pela atividade dominante que, quando modificada, muda toda a estrutura do desenvolvimento da criança e o estágio de seu desenvolvimento. Para uma melhor compreensão sobre a mudança de uma atividade dominante para a outra, Leontiev (2004) investigou a relação existente entre os conceitos de atividade e ação. De acordo com o autor, há uma relação intrínseca entre a atividade e a ação, mas não podem ser consideradas sinônimas ou equivalentes. No processo psicológico, o qual denominamos *atividade*, pode acontecer de o objeto do processo coincidir ou não com o motivo do sujeito que o realiza; neste ponto ocorre a diferenciação entre atividade e ação. Mas o que isso quer dizer?

Leontiev (2004) explica que, na atividade, o objeto de conhecimento está diretamente ligado ao motivo que a incita, envolvendo, em sua estrutura, diversas ações e operações. Já a ação, por outro lado, não coincide diretamente com o motivo e, por essa razão, constitui-se em um componente dentro da atividade. Portanto, na atividade, os processos são psicologicamente determinados pelo “fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir com o motivo” (LEONTIEV, 2004, p. 315). Antônio Paulino de Oliveira Júnior e José Carlos Miguel (2020) exemplificaram, de maneira clara, a diferenciação entre atividade e ação:

Para compreendermos melhor a diferenciação entre atividade e ação, podemos tomar como exemplo a situação da mãe de uma criança que a obriga a estudar duas horas de piano todos os dias para ter direito a brincar com seus amigos. O estudo do instrumento é feito corretamente pela criança, porém não está relacionado diretamente com o motivo, cujo interesse é brincar com seus amigos. O estudo, portanto, é uma ação para que ela possa brincar. Com o passar do tempo, a mesma passa a se interessar pela música e, independente da condição de brincar, ela estuda três horas de piano por dia com o objetivo de melhorar sua técnica e execução. Nesse caso, o estudo, que antes era uma ação nessa situação, torna-se uma atividade na qual o estudo do piano (objeto) coincide diretamente com o interesse da criança em aprender (motivo). (OLIVEIRA JÚNIOR; MIGUEL, 2020, p. 13).

Situações como a mencionada por Oliveira Júnior e Miguel (2020) ocorrem diariamente em nossas escolas. Durante as aulas, os alunos podem ou não estar envolvidos nas atividades propostas por seus professores; podem estar na escola apenas por mera obrigação, já que os pais insistem em mantê-los naquela instituição; ou ainda podem estar envolvidos somente nas

relações interpessoais com os colegas, mas sem interesse algum nas aulas das disciplinas de sua grade curricular. São inúmeros exemplos que poderíamos citar aqui. Acreditamos que grande parte dos alunos de nossas escolas estão realizando “ações” de estudo, mas não “atividade” de estudo. É exatamente este ponto que nos chama a atenção enquanto docentes. Para haver o desenvolvimento psíquico dos alunos, eles precisam estar imersos na atividade, motivados e interessados no conhecimento que podem adquirir.

A Teoria da Atividade defende que o desenvolvimento do homem se dá pela necessidade de uma relação com o meio em que está inserido com a satisfação de alguma necessidade pessoal; dessa forma, o desenvolvimento das funções psíquicas decorrerá de um processo de apropriação de algum saber, transformando a atividade externa em atividade interna. Segundo essa teoria, a aprendizagem é uma atividade humana movida por um objetivo, a qual concebe três pontos de relevância: acontece em um meio social; através de uma atividade mediada nas relações entre os sujeitos; e é uma atividade entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. (GRYMUZA; RÊGO; 2014, p. 123).

A Atividade de Estudo, de acordo com Davydov (1999), contém todos os componentes enumerados do conceito geral de atividade. Esses componentes têm um conteúdo de objeto específico que os distingue de qualquer outra atividade como, por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho. Na Atividade de Estudo é obrigatório que haja o princípio criativo ou transformador. Se nas atividades dos alunos em sala de aula não houver os elementos citados, então estes alunos não estão realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando de uma forma muito incompleta.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as bases teóricas que dão sustentação ao estudo da categoria da atividade consistem nas concepções materialista, histórica e dialética do conhecimento; por conseguinte, é possível identificarmos a forte relação entre o pensamento e o objeto de conhecimento nos estudos realizados.

Pela ótica de Davydov (1998), o desejo tem uma importância fundamental. A questão estava em descobrir como o desejo se transformava em necessidade. Segundo Davydov (1998), sem o entendimento do que é desejo orgânico e espiritual e como ele se transforma em necessidade, não se pode falar nada a respeito da atividade.

O pensamento, para Davydov, é uma atividade espiritual do homem, com a qual estão entrelaçadas a prática e a vida social como forma de representação idealizada das relações do homem com os fenômenos externos. Osvaldo Augusto Mame, José Carlos Miguel e Stella Miller (2020) nos explicam a respeito da categoria desejo em Davydov:

Para Davydov, as emoções não se separam da necessidade. Por isso, ao enumerar os elementos estruturais da atividade, ele cita: “[...] desejos,

necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos da ação, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, de pensamento, criativo) – todos esses relativos à cognição e também à vontade [...]. Esta última aqui entendida como aquilo que ajuda o sujeito da ação a atingir seu objetivo realizando uma dada tarefa. (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020, p. 02).

Concordamos com Davydov que o desejo e as emoções fazem parte do psiquismo humano e são gatilhos importantes para o desenvolvimento de métodos e técnicas para suprir as necessidades às quais o homem busca sanar. Sem o desejo, o homem não assumiria seu papel de transformador da natureza, bem como de si próprio, pois não compreenderia suas próprias necessidades enquanto espécie e seu pensamento não atingiria suas maiores potencialidades.

Davydov (1982) enfatiza que a formação do pensamento ocorre por meio de processos objetivos da atividade especificamente humana, a qual se formou, ao longo da história, mediante as relações sociais e com a natureza. Para Davydov (1982, p. 286):

O pensamento é uma atividade espiritual do homem com a qual está entrelaçada a prática e a vida social como forma de representação idealizada das relações do homem com os fenômenos externos. O ideal é o reflexo da realidade objetiva nas formas da atividade subjetiva do homem social (em suas imagens internas, motivos e metas), que reproduz esse mundo objetivo. Isso se revela no conseqüente processo formativo do objeto necessário, realizado na atividade.

Percebemos a natureza dialética quando aquele nos explica que todo e qualquer objeto está posto no mundo por meio de sua forma material e somente é descoberto e utilizado pelo homem mediante as ações práticas e relações estabelecidas socialmente. A partir de então, sob o contato inicial com o objeto material e relacionando-se socialmente, o homem se torna capaz de formular uma representação ideal e desenvolver o pensamento – o qual é atividade espiritual fundamental do homem. O processo se repete a cada nova interação, e novas descobertas são evidenciadas. Assim como Marx dissertava a respeito da “luta de classes ser o motor da história”, as relações sociais humanas e suas interações com os objetos de conhecimento é o motor do desenvolvimento do conhecimento.

Devemos levar em conta os pressupostos de Davydov (1982) de que o pensamento se dá por diversas formas de atividades humanas, proporcionando aos sujeitos diferentes modos de conhecimentos, que tanto podem ser empíricos quanto teóricos. Davydov sustenta que a depender do tipo de atividade que o sujeito realiza sobre o objeto material e sua representação, é desencadeado um tipo determinado de pensamento. Por exemplo, a formação do pensamento empírico se dá mediante:

[...] a formação de representações sensoriais gerais, diretamente entrelaçadas com a atividade prática, que cria as condições para uma atividade espiritual muito complexa, a qual é denominada de pensamento. Característico dele é a formação e utilização das palavras-denominações genéricas que permitem dar à experiência sensorial a forma de generalidade abstrata. Graças a essa forma se pode generalizar a experiência nos juízos e utilizá-la em deduções. Essa generalidade, baseada no princípio de identidade puramente formal e abstrata, é uma peculiaridade do pensamento empírico, [...]. Esse se constitui nos homens como forma verbalmente expressada e transformada da atividade dos “sentidos-teóricos”, entrelaçada com a vida real. É um derivado direto da atividade objetiva-sensorial dos homens. (DAVYDOV, 1982, p. 296-297).

Compreendemos, pelas colocações de Davydov, que o pensamento empírico se forma nas relações diretas com a realidade objetiva, através da experiência, apropriando-se do conhecimento imediato (sem mediação do adulto) e disposto nas propriedades concretas e também sensoriais do objeto analisado. Porém, o pensamento empírico não pode ser compreendido como uma representação verbal qualquer, percebida imediatamente pelas vias sensoriais: o pensamento empírico é mediado por signos e significados sociais; não há pensamento humano sem a mediação da linguagem. Porém, é preciso reconhecer que um pensamento racional e complexo é formado a partir de bases empíricas. Já o pensamento teórico, por sua vez, é concebido por intermédio da formação de conceitos teóricos e científicos, os quais são refletidos em ações mentais. Segundo Davydov (1982), o pensamento teórico:

[...] constitui uma idealização do aspecto fundamental da atividade prática-objetiva, a saber, da reprodução nela das formas gerais das coisas, de sua medida e de suas leis. Essa reprodução tem lugar na atividade laboral como em um singular experimento sensório-objetivo. Logo, esse experimento vai adquirindo cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo que o homem passe com o tempo a experimentos mentais, atribua mentalmente aos objetos uma ou outra interação e determinada forma de movimento. (DAVYDOV, 1982, p. 299-300).

O pensamento teórico consiste em um tipo particular e característico de pensamento, com o qual o sujeito pode dispor de capacidades mentais superiores que apresentam especificidades desenvolvidas pelo viés do conhecimento científico, abstrato e generalizado. Oliveira Júnior e Miguel (2020) nos esclarecem que o pensamento teórico traz consigo um caráter integral do objeto de estudo e apresenta uma relação universal que garante ao sujeito compreender todas as suas múltiplas manifestações que, de modo geral, estão dispostas de forma interna. O pensamento teórico deve ser o objetivo a ser alcançado pelos processos educativos; de acordo com Davydov (1988), a Atividade de Estudo, considerando toda a sua estrutura, é um caminho a ser percorrido pelos escolares para chegar ao desenvolvimento do pensamento teórico.

No próximo subitem, discutiremos sobre a Teoria da Atividade de Estudo e as contribuições de D. B. Elkonin e V.V Repkin para a aprendizagem desenvolvimental.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DE ELKONIN E REPKIN PARA A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

É importante abordar a Teoria da Atividade de Estudo em Davydov e nos remeter às contribuições de outros didatas, especialmente Elkonin e Repkin que com o próprio Davydov, trouxeram outros aportes teóricos e metodológicos sobre questões voltadas à didática desenvolvimental. O trabalho concomitante entre Elkonin-Davydov e as contribuições de Repkin a partir dos anos 1970 lançaram fundamentos para a elaboração de um sistema de aprendizagem desenvolvimental que ficou conhecido mais tarde pela nomenclatura Sistema Elkonin-Davydov-Repkin.

Elkonin iniciou seus estudos sobre aprendizagem desenvolvimental na década de 1960, e verificou que a Atividade de Estudo é fundamental na idade escolar porque, por seu intermédio, possibilita a realização de relações básicas da criança com o meio e com a sociedade na qual está imersa. Além disso, o autor demonstrou que é no ambiente escolar que se realiza a formação, tanto das qualidades fundamentais da personalidade como dos distintos processos psíquicos. Sem a análise do processo de formação da Atividade de Estudo e de seu nível, é impossível explicar as neoformações fundamentais que surgem na idade escolar. O conceito de neoformações abordado por Elkonin foi trazido inicialmente por Leontiev, em 1978, na obra intitulada *O desenvolvimento do psiquismo humano*.

Nessa abordagem, Leontiev (2018) afirma que as aptidões e funções especificamente humanas – neoformações – não se fixam morfológicamente mas, sim, se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos, e que o substrato material é constituído por sistemas de reflexos estáveis formados pela vida. Assim, compreendemos que as neoformações são constituídas a partir das relações externas que são internalizadas.

Adriana Canova Motter e Marli Frison (2018, p. 97) enfatizam:

Pela atividade produtiva, aptidões e conhecimentos objetivam-se nos produtos em constante processo de aperfeiçoamento e ampliação do grau de complexidade desenvolvido no decurso histórico; basta pensar na complexificação da fonética das línguas, na articulação de sons e do ouvido verbal, nos progressos das obras de arte, no desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, na aquisição do saber e na evolução tecnológica e científica da atualidade.

As aptidões e conhecimentos adquiridos a partir do desenvolvimento de neoformações psíquicas vêm ao encontro das análises de Cleber Silva Clarindo (2021), quando este nos aponta que pensar o processo educativo implica planejar, sistematizar e organizar a ação pedagógica que, por meio dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade, levará à constituição de novas capacidades psíquicas no sujeito à medida que este se insere ativamente no processo de aprendizagem. Essas capacidades resultam do desenvolvimento e da efetivação de um conjunto de neoformações psíquicas humanas efetivadas pela apropriação dos conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, dialeticamente, uma forma para apropriação desses conhecimentos (CLARINDO, 2021).

Em suas pesquisas e experimentos na ex-URSS sobre as neoformações psíquicas e a Atividade de Estudo, Elkonin verificou que durante o 5º ano escolar aconteceram alterações na opinião dos alunos sobre o estudo. O autor nos aponta que a essência dessa mudança foi a emergência de uma nova atitude em relação ao estudo – o que leva o aluno a adquirir conhecimentos mais aprofundados e saber fazer algo. Ao mesmo tempo, ele observou que os alunos começaram a tratar as notas e os melhores colegas da sala com certa indiferença, o que origina uma tendência a se comportar como adulto, devido às relações pessoais que estabeleceram com os professores:

Portanto, supôs-se que durante o quinto ano escolar, aparecesse uma transição para um nível mais elevado da Atividade de Estudo, quando o aluno entende por autoeducação e autodesenvolvimento. O estudante começa a dar prioridade ao domínio dos conhecimentos de maneira mais aprofundada e fundamental, pelo menos em uma área específica. A transição da idade infantil para a adolescência é, ao mesmo tempo, uma transição para uma nova Atividade de Estudo, que nesse período começa a ter um propósito pessoal. [...] por meio de estimulação e desenvolvimento desse núcleo é possível a superação de algumas dificuldades que surgem durante esse período de desenvolvimento e formação das crianças. (ELKONIN, 1967 *apud* PUENTES, 2019, p. 145).

Como docentes do Ensino Fundamental I e também docentes do Ensino Fundamental II, concordamos com Elkonin acerca da “nova postura” do estudante ao entrar na transição Fundamental I – Fundamental II. De acordo com nossa prática, verificamos que os próprios professores do 5º ano começam a trazer a realidade do Fundamental II para os alunos durante as exposições, tempo de avaliações, atividades propostas em sala de aula etc. Os alunos começam a mostrar maior curiosidade em determinados assuntos e mostram-se mais abertos e “responsáveis” para tarefas mais complexas e elaboradas. Essa é uma fase propícia para a

estimulação do aluno e para a criação de novos interesses que, se bem direcionados, colaborarão de forma positiva para o desenvolvimento e formação dos estudantes.

O processo e a efetividade da formação da atividade de estudo dependem do conteúdo do material que se assimila, da metodologia concreta de aprendizagem e das formas de organização do trabalho de estudo nos escolares. Por isso, o autor nos afirma que os processos iniciais de formação da aritmética e do idioma russo nos estudantes das séries iniciais estão configurados sem se levar em consideração à formação da atividade de estudo, gerando assim a formação de uma atividade espontânea. Isto quer dizer que as crianças já chegaram na escola dominando o idioma russo e já conheciam símbolos aritméticos e algumas de suas aplicações, atribuindo-lhes significado; já possuíam conhecimentos espontâneos, mas não científicos.

As pesquisas de Elkonin apresentam questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nos estudantes e também pontuam acerca da importância da Atividade de Estudo na vida dos escolares. Suas análises contemplam as áreas de estrutura da atividade, motivação para aprendizagem e processos de assimilação e desenvolvimento das tarefas de estudo – elementos estruturais fundamentais inter-relacionados. Para melhor compreensão, poderíamos reformulá-las nas seguintes questões: o por que se estuda, compreendendo o objetivo central da atividade, como se estuda e como manter o controle eficaz das ações de estudo e processos avaliativos. Assim, a atividade passaria a ter significado e sentido para os estudantes.

Puentes (2019) nos aponta que, segundo Elkonin (1967), a Atividade de Estudo possui primordial importância na vida do estudante das séries iniciais do Ensino Fundamental I, visto que a transformação do estudante será progressiva a partir do término desta etapa da educação escolar. Tendo-se trabalhado com a atividade de estudo desde o ingresso na vida escolar do aluno, supõe-se que a transição para o Ensino Fundamental II será realizada de maneira mais autônoma e pessoal, sendo a própria Atividade de Estudo um fator desencadeante deste processo.

Em suas análises, Elkonin (1967) enfatiza que a educação escolar não acontece de forma completamente isolada de outras áreas da vida. Isso cria concorrência entre a Atividade de Estudo e outras atividades e interesses das crianças. Há casos em que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já tem um hobby ou outra atividade preferida, e isso faz com que ela possa interpretar a escola como uma obrigação. Para enfrentar esta situação, é necessária a formação de novos motivos que correspondam ao conteúdo da educação e que estimulam a execução da atividade pelos estudantes. Então, um dos principais objetivos do Ensino Fundamental é formar

e desenvolver a Atividade de Estudo de tal maneira que o estudante possa atribuir sentido a essa atividade, um sentido importante para ele, gerando aprendizagem e desenvolvimento.

A Atividade de Estudo também tem seus resultados materiais. Elkonin (2020) nos aponta que se o aluno estiver, por exemplo, resolvendo um problema, o resultado material é a resposta que ele obteve; se estava escrevendo uma redação, o resultado final da redação é a escrita. Os alunos e professores identificam os resultados materiais como manifestações das modificações pelos quais eles passaram durante a execução da tarefa. Ou seja, não há resultados prontos ou totalmente corretos/incorretos. Os resultados apresentados materialmente são frutos do desenvolvimento dos sujeitos e são avaliados do ponto de vista das modificações provocadas no próprio aluno (o que o aluno ressignificou, incorporou, se ele se inscreveu em um determinado saber) e não do ponto de vista de sua utilidade social. Os resultados materiais são, muitas vezes, as resoluções das tarefas de estudos realizadas pelos estudantes. Mas o que compõe a tarefa de estudos?

A tarefa de estudos, para Elkonin, é um componente importante da Atividade de Estudo que, por ser comparada a uma tarefa concreta e prática, promove modificações no objeto de estudo, mas afirma que o principal objetivo é a autotransformação do sujeito. Para o autor, atividades práticas tendem a promover a modificação do objeto e, em certa medida, do sujeito, uma vez que, para isso, necessita da relação com o objeto real. Dessa forma, a atividade de estudo precisa, impreterivelmente, da presença de um objeto. Diferentemente das tarefas práticas, no entanto, os resultados e objetivos que se esperam estão relacionados às mudanças projetadas para acontecer nos sujeitos. De acordo com Elkonin (1989, p. 161):

Outro elemento importante da Atividade de Estudo é a tarefa de estudo. Ela não é apenas uma tarefa que o aluno realiza na sala de aula ou em casa. A tarefa de estudo representa um sistema completo. A resolução de um sistema de tarefas provoca a formação dos modos generalizados de resolução de outras tarefas da área estudada.

A tarefa de estudo, para o autor, é como uma “célula” do processo de aprendizagem, já que este tipo de tarefa se diferencia dos demais tipos, pois consiste em modificar o próprio sujeito atuante e não a própria tarefa em si, que seria o objeto de atuação. No resultado de uma tarefa qualquer – que seria o produto obtido durante a realização da tarefa prática –, temos o encerramento do processo de aprendizagem, pois foi finalizado. Em uma tarefa de estudo, o processo de aprendizagem não deve ser finalizado, já que o processo é seu produto indireto. Assim, a tarefa de estudo se compõe de elementos estruturais inter-relacionados, ou seja, as ações de estudo (propriamente ditas e ações de controle e avaliação do processo) e o objetivo

de estudo. Na Atividade de Estudo formada, todos esses elementos se encontram em determinadas inter-relações.

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento da Atividade de Estudo é a motivação do sujeito. Podemos comparar a motivação como o impulso que introduz todo o processo e faz com que o interesse pela atividade permaneça. As pesquisas realizadas por Elkonin durante a década de 1960 identificaram a relação que existe entre o nível de formação da Atividade de Estudo e o interesse dos alunos. Ou seja, comparando os alunos interessados em aprender com os alunos que não demonstraram o mesmo interesse, os estudantes que demonstraram-se interessados durante o Ensino Fundamental I (até ou durante o 5º ano) demonstraram um nível mais elevado de assimilação de conhecimentos e da Atividade de Estudo.

Compreendemos, desta forma, que as análises de Elkonin nos apresentam aspectos relevantes acerca da Atividade de Estudo e sua aplicabilidade em ambiente escolar: o estudo vinculado à aprendizagem e desenvolvimento do aluno, as tarefas de estudo como parte da metodologia da atividade e a questão da motivação, mantendo o interesse da atividade presente durante os processos didáticos para o desenvolvimento cognitivo.

De maneira a potencializar o sistema Davydov-Elkonin, os estudos de Repkin colaboraram para o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, abrindo caminhos para novos debates sobre a estrutura da e questões voltadas ao interesse do sujeito aprendiz

Repkin nasceu na cidade ucraniana de Nikolaev, no dia 25 de dezembro de 1927, e vivia na cidade de Lugansk, até seu recente falecimento, em abril de 2022. Mesmo sendo considerado a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no Brasil era um autor praticamente desconhecido. Porém, sua contribuição foi significativa no campo da teoria e da prática da aprendizagem desenvolvimental, assim como para o fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi líder durante décadas (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2020). Além disso, estabeleceu novos grupos e laboratórios em outras repúblicas soviéticas, bem como ajudou Davydov a fundar a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, da qual sempre foi seu vice-presidente (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2020).

Puentes (2019) enfatiza uma afirmação do próprio Davydov acerca da importância do pensamento e das produções de Repkin sobre a aprendizagem desenvolvimental nas repúblicas ex-soviéticas da Ucrânia e Letônia. De acordo com Davydov (2018, p. 19):

No artigo, A.K. Dusavitskii observa corretamente que o sistema de aprendizagem desenvolvimental foi criado por uma equipe internacional de especialistas (principalmente pelos esforços de especialistas russos e ucranianos). Mas deve-se notar que a ideia principal desse sistema surgiu no

laboratório de D.B. Elkonin na cidade de Moscou. Portanto, este sistema recebeu o nome apropriado na prática da educação (neste título deveria ser incluído V.V. Repkin).

As pesquisas e estudos realizados por Repkin apresentam debates sobre a estrutura e formação da Atividade de Estudo nos escolares, bem como questões voltadas ao desenvolvimento das tarefas de estudo, atividades autônomas e também estudos sobre os motivos/interesses que instigam o aluno a estudar.

Em artigo de 1975, Repkin ressalta que a Atividade de Estudo, como qualquer tipo de atividade humana, é do ponto de vista psicológico um processo de solução de tarefas específicas. Conforme pensamento de Elkonin, Repkin concorda sobre o que difere as tarefas de estudo de quaisquer outras tarefas: a meta deve ser a modificação do próprio sujeito. A formulação da solução da tarefa surge perante o sujeito somente se lhe for necessário dominar os modos de ação da atividade, em cuja base estão generalizações de cunho teórico. A partir de tais perspectivas, Repkin aprofundou suas análises a respeito da AE como um processo de solução de tarefas que evidencia os seguintes elos: a proposição da tarefa de estudo, a aplicação dos modos ideais de sua solução, a realização do controle do andamento da solução e a avaliação objetiva dos resultados obtidos. Todo esse processo deve ser realizado sob a orientação imediata do professor e em determinadas condições externas que devem ser criadas durante o processo de estudo.

Tais condições envolveriam a proposição da tarefa que, antes de tudo, define a meta da atividade, ou seja, a percepção exata do conteúdo a ser aprendido. Repkin aponta que somente o interesse pelo conteúdo dos conhecimentos assimilados pode cumprir a função dos motivos de aprendizagem do próprio sujeito. Sem esse interesse, é impossível não apenas a proposição autônoma da tarefa, como também o acolhimento da tarefa pelo próprio professor. Assim, não basta ter apenas interesse cognitivo, mas deve-se ter também um interesse estável por parte do aluno.

Repkin (2020) nos explica a respeito do interesse do aluno pela Atividade de Estudo. De acordo com o autor, o interesse é formado em seis diferentes níveis e, para a conveniência do trabalho do professor, a característica geral apresentada em cada um dos níveis é acompanhada de uma lista de outras características adicionais que norteiam o diagnóstico. A temática do interesse é fundamental para este trabalho – categoria que será aprofundada na próxima seção.

Puentes, Cardoso e Amorim (2020) apontam que a interpretação sobre o objetivo da Atividade de Estudo feita por Repkin e a a equipe de Kharkov difere-se um pouco do grupo de

Moscú liderado por Davydov. Enquanto que para Davydov (1996) o objetivo principal da Atividade de Estudo era o desenvolvimento do aluno como sujeito da atividade, por intermédio da formação do pensamento teórico, para Repkin era o desenvolvimento do pensamento teórico, por intermédio da formação do sujeito integral. Dessa forma, o “seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo, realizado principalmente fora da escola” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 39).

Interessante observarmos nas colocações desses dois didatas a importância dada ao desenvolvimento do pensamento teórico e à formação integral do aluno enquanto sujeito. Fazendo um trocadilho com a área da Matemática, compreendemos neste ponto que “a ordem dos fatores não altera o produto final” – tanto Davydov quanto Repkin enfatizam acerca da Atividade de Estudo como didática voltada ao desenvolvimento e autonomia do sujeito.

Ao analisarmos as contribuições de Repkin acerca da Atividade de Estudos, não há como discordarmos de Davydov quando este coloca que o Sistema Elkonin-Davydov deveria ter a nomenclatura Elkonin-Davydov-Repkin, visto tamanha contribuição das análises e pesquisas de Repkin sobre a temática. As questões psicológicas e pedagógicas levantadas por Repkin em muito colaboraram para que a Teoria da Atividade de Estudo se tornasse parte de um sistema de aprendizagem desenvolvimental completo.

Compreendemos, então, que o estágio de desenvolvimento e o lugar ocupado pela criança nas relações sociais são determinados pela atividade dominante que, quando modificada, muda toda a estrutura do desenvolvimento do estudante. Podemos citar como exemplos de atividade dominante a brincadeira para crianças da Educação Infantil, o estudo para as crianças e adolescentes da Educação Básica e o trabalho para a vida adulta. O foco de nossa discussão no presente trabalho é sobre a Atividade de Estudo, a principal atividade realizada em idade escolar. Neste estudo, nos debruçamos sobre o Ensino Fundamental II.

Acreditamos que o ato de aprender através da didática desenvolvente proporcionada pela Atividade de Estudo traduz-se em um sistema de aprendizagem, cujas categorias nesta pesquisa apresentadas – formação de conceitos, desenvolvimento do pensamento teórico e o interesse do sujeito – buscam a transformação do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades individuais. Acreditamos que a Atividade de Estudo aplicada durante as aulas de História tornaria a aprendizagem dos alunos mais efetiva, e é isso que buscamos apresentar na seção a seguir.

4 A ATIVIDADE DE ESTUDO NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRESSUPOSTOS E CATEGORIAS

O ingresso da criança na escola é uma transição de extrema importância em sua vida. Da mesma forma, a transição do aluno do Ensino Fundamental I para o Fundamental II é um marco relevante em seu desenvolvimento. Podemos perceber o impacto dessa transição nas tarefas rotineiras do dia e na própria organização social da vida do estudante: novas obrigações lhe serão atribuídas, já que este aluno passou a fazer parte de um universo completamente diferenciado em sua escola ou, quiçá, em outra escola.

Durante o Ensino Fundamental II, espera-se que o estudante passe a assimilar as formas mais desenvolvidas de consciência social – como a ciência, a arte, a lei, os pilares da moral que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico. É no Ensino Fundamental II que o estudante terá contato com as disciplinas ministradas por professores graduados nas mais diversas áreas, cada um com suas particularidades e com seus mais diversos estilos. Toda essa dimensão de novos saberes somente será assimilada se tal aluno realiza uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada em seu processo de desenvolvimento psíquico. Esta atividade é a Atividade de Estudo.

Nossa proposta é discutir acerca do desenvolvimento da Atividade de Estudo nas aulas de História durante o Ensino Fundamental II, como uma metodologia para o trabalho nessa disciplina. Acreditamos que este é um caminho para que os alunos possam conhecer as potencialidades que a aprendizagem de História pode lhes proporcionar, não só como estudantes, mas como sujeitos históricos, autônomos atuantes no meio em que vivem.

Concordamos com Davydov (1999) quando este nos diz que a atividade de estudo é o fio condutor do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em idade escolar, e cremos que é uma metodologia de ensino e aprendizagem que proporciona a apropriação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento da personalidade. É uma atividade completa que permite a aplicação estruturada de uma didática desenvolvimental.

Trabalharemos, nos próximos subitens, três princípios básicos da Teoria da Atividade de Estudo, os quais acreditamos serem primordiais para a aprendizagem da História enquanto disciplina escolar: a formação dos conceitos científicos, o desenvolvimento do pensamento teórico e a questão do interesse.

É válido salientar que o trabalho com a Atividade de Estudo engloba várias categorias: definição de meta, execução de sistema de ações, ações de controle, ações de avaliação, entre outras. Todas as categorias são itens pertencentes à Teoria da Atividade de Estudo e todas

colaboram para a totalidade da aprendizagem do sujeito. Escolhemos três categorias (formação de conceitos, desenvolvimento do pensamento teórico e a questão do interesse) por acreditamos que são as categorias que percorrem toda a atividade de estudo e que merecem destaque durante as aulas de História.

Pelo fato de a História ser uma disciplina de conteúdo teórico – que exige dos estudantes a elaboração de conhecimento histórico, o exercício da leitura e da escrita, a elaboração de construções conceituais, reflexões e debates –, acreditamos que as três categorias mencionadas formam um tripé, já que atuam de forma dependente uma das outras e tornam a aprendizagem da História uma construção contínua, dialética, e atuam diretamente na formação integral do aluno-aprendiz.

4.1 A APRENDIZAGEM DO CONCEITO COMO FUNDAMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Tomando como referência os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2009), verificamos que o ensino escolar tem como finalidade promover transformações subjetivas nos estudantes. Para o autor, a escola deve proporcionar aos alunos a apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente, de maneira a oferecer aos estudantes a oportunidade de ampliarem seus conceitos e formarem novas funções psíquicas superiores, desenvolvendo, assim, sua consciência.

Desta forma, compreende-se que a relevância atribuída por Vygotsky à elaboração dos conceitos decorre de sua visão acerca do papel da escola e do ensino no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento da personalidade, ou seja, promover a apropriação dos conteúdos da ciência e da cultura como condição para o desenvolvimento do humano por meio de um processo interior. Para Vygotsky, a linguagem possibilita a comunicação entre os sujeitos e introduz os conceitos e as formas de conhecimento da realidade.

É através da linguagem que se chega ao pensamento generalizante, sendo o meio pelo qual o sujeito internaliza os conteúdos externos, provocando o enriquecimento da fala interior, ou seja, da consciência. A linguagem possibilita a formação dos conceitos como instrumentos simbólicos utilizados pelo pensamento. Conclui-se, então, de acordo com Vygotsky, que o conceito é uma faculdade do pensamento para mediar cognitivamente o conhecimento da realidade, já que a realidade é captada pelo pensamento.

A linguagem é indispensável à formação de conceitos, a qual começa na infância e prossegue desenvolvendo-se; mas este processo não é natural, ele é significativamente

influenciado por aspectos sociais como, por exemplo, a escolarização. O desenvolvimento de conceitos não é estático nem termina com a aquisição de palavras; antes, a aquisição e uso de palavras pela criança põe em marcha o desenvolvimento de conceitos (LIMA DIAS; KAFROUNI; BALTAZAR; STOCKI; 2013).

Vygotsky (2009) realizou um estudo comparativo entre a formação dos conceitos empíricos e conceitos teóricos elaborados por crianças. A insuficiência dos conceitos empíricos para o desenvolvimento do pensamento foi constatada em suas pesquisas, o que levou o autor a compreender três estágios de desenvolvimento de conceitos, isto é, na capacidade de generalização: pensamentos por amontoados sincréticos, pensamentos por complexos e, finalmente, pensamentos por conceitos. Em Vygotsky (2009), as crianças não elaboram conceitos teóricos. Durante a transição do pensamento por complexos (um agrupamento concreto de objetos ligados por uma conexão baseada em fatos) para o pensamento por conceitos surgem os pseudoconceitos:

Os pseudoconceitos não são patrimônios exclusivos da criança. Nosso pensamento cotidiano opera muito frequente com eles. Do ponto de vista da lógica dialética, os conceitos presentes em nossa fala cotidiana não são conceitos em sentido estrito. São, antes, representações gerais das coisas. No entanto, não cabe a menor dúvida de que são uma etapa de transição, no sentido dialético da palavra, dos complexos e pseudoconceitos aos autênticos conceitos. (VYGOTSKY, 2009, p. 241).

De acordo com a citação do autor, não somente as crianças elaboram pseudoconceitos; adolescentes, jovens e adultos operam com tais arranjos psicológicos durante o cotidiano, até que esses arranjos se transformem em conceitos propriamente ditos. Fica claro, então, que os conceitos podem e são formados durante toda a vida do indivíduo, em qualquer idade em que ele se encontre. Vygotsky (2009, p. 241) ressalta que os pseudoconceitos são considerados “uma etapa de transição na formação social da mente”: quanto mais o sujeito for exposto às interações sociais e ao uso da linguagem para a formação de conceitos abstratos, mais desenvolverá seu pensamento teórico.

O desenvolvimento dos conceitos científicos e do saber humano acumulado por toda a história da humanidade deve ser a função da escola enquanto instituição social. Do ponto de vista das tarefas que a escola tem em seu portfólio de atuação frente ao desenvolvimento integral humano, o desenvolvimento dos conceitos científicos ocupa papel de destaque à medida em que o aluno, a partir de sua inserção no ambiente escolar, iniciará a (re)elaboração de seus próprios conceitos que foram construídos espontaneamente. O desenvolvimento do pensamento teórico é estrutura central para a qual a Atividade de Estudo se propõe desenvolver

enquanto metodologia de ensino. Em seus estudos, Davydov demonstrou que Vigotsky constatou que crianças teriam dificuldade em desenvolver o pensamento teórico, ou poderiam não atingir tal desenvolvimento. Porém, as pesquisas desenvolvidas por Davidov-Elkonin-Repkin demonstraram o contrário.

Davydov (1982) observou que a pesquisa e conclusões de Vygotsky sobre a formação dos conceitos científicos ficaram incompletas, e foi justamente esta tarefa que o pesquisador se propôs a investigar, a diferenciação dos dois tipos de pensamento: o empírico (pensamentos construídos a partir da experiência individual e coletiva) e o teórico (baseados em conceitos, fruto do processo de generalização do próprio pensamento), somente sendo possível este movimento pelo método da reflexão dialética. Então, em meio aos estudos e análises sobre a temática, Davydov constatou que a maioria das escolas de sua época na Rússia baseava o ensino no desenvolvimento de pensamentos empíricos, e concluiu que o ensino mais adequado para o amplo desenvolvimento das capacidades intelectuais seria o ensino orientado para a formação do pensamento teórico.

Em *Tipos de generalización en la enseñanza* (1982), Davydov defende a tese de que a abstração, a generalização e o conceito são processos fundamentais para a aprendizagem escolar. Do ponto de vista didático, essa premissa requer do professor a compreensão e domínio teórico desses processos como elementos essenciais da organização do ensino, principalmente em relação à generalização do conteúdo e formação de conceitos.

Em que consiste o conceito? E de onde surgem os conceitos? Davydov explica que na atividade humana prática (real), ao buscar obter algo particular, o ser humano utiliza símbolos e padrões que não pertencem à particularidade deste algo e sim à sua universalidade, na forma de um conceito. O conceito, então, é a forma refletida e pensada do objeto, em elaborada forma abstrata, geral e universal e apresentada como um sistema de relações dentro de uma área do conhecimento. Aqui, então, percebemos a tríade *abstração-generalização-conceito*. O conceito, a forma universal abstrata do objeto, é anterior à sua forma particular. Um exemplo clássico discutido por Davydov é o conceito de número e o de flor. O conceito de número antecede todos os tipos particulares de número. O conceito de flor é a base primeira para que se analise e compreenda a rosa como um tipo particular e concreto de flor. Assim, para compreender a vida de um ser humano concreto, é preciso antes compreender as determinações sociais que estão na origem da produção de sua condição humana.

Na compreensão de Davydov (1982), é o ensino escolar que apresenta aos alunos exigências de pensamento, análise e reflexão que são ações intelectuais diferentes daquelas que se apresentam em sua vida social fora da escola, uma vez que não se referem ao conhecimento

estruturado com base na lógica científica. No decorrer da experiência humana social e histórica, métodos e formas de pensamento, reflexão e ação relacionados à ciência, à arte, à filosofia, vão se constituindo como conceitos científicos que serão utilizados pelo psiquismo como cadeia de conhecimentos historicamente acumulados, como ferramentas aglutinadoras de ideias, colaborando para a formação do pensamento teórico e elevação das funções psíquicas dos indivíduos.

Na lógica materialista dialética, os conceitos não são estáticos nem isolados uns dos outros; ao contrário, estão sempre em relação dentro de sistemas conceituais. Os conceitos não são fixos, imóveis, mortos, isolados, eles possuem flexibilidade universal, possuem um movimento e são multifacetados, devendo ser trabalhados de modo móvel, relacionados entre si, unidos em oposições, em contradições.

Para que aprendam os conceitos de forma viva e em movimento, os alunos devem estudar manejando os conceitos, movendo-os e conectando-os de uma cadeia de pensamento à outra, transitando de um conceito a outro e relacionando entre si conceitos de uma mesma matéria ou entre diferentes matérias. Por exemplo, um conceito matemático básico (como o de multiplicação) integra o sistema conceitual da Matemática, mas em outras disciplinas (Biologia, Física, História, Geografia) serve como procedimento de pensamento e análise das relações de outros objetos. Os conceitos podem ser considerados como “ferramentas mentais” na forma de teorias e modelos das áreas de conhecimento usados para compreender e explicar acontecimentos, situações e atividades concretas da vida; eles são utilizados para organizar as ações humanas na realidade concreta.

Retomando Davydov (1982), percebemos a ênfase dada pelo autor à formação dos conceitos como premissa básica para o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes, de forma a proporcionar a aprendizagem. Quando a aprendizagem é calcada na formação de conceitos científicos acerca de qualquer assunto, ela torna-se mais efetiva e substancial, pois o aluno incorporará o conceito e desenvolverá a sua capacidade de generalização. A partir do desenvolvimento dessa função, o conhecimento será construído e haverá a produção de sentido sobre o conhecimento no qual o aluno está sendo inserido, uma vez que a capacidade de generalização desenvolve o pensamento teórico e forma novos conceitos.

Compreendemos que os conceitos são dotados de flexibilidade, sofrendo transformações dialéticas, assim como o próprio materialismo histórico descrito por Marx e Engels. Um conceito nunca vem pronto; ele é uma construção histórica e sofre modificações ao longo dos processos de incorporação por cada indivíduo, em cada época, em cada situação vivida. No ensino de História, conseguimos ver essa variação de maneira clara. Tomamos por

base o conceito de *burguesia*. A burguesia do século XV não é a mesma burguesia do século XX. Então, quem é a burguesia do século XX? Por que, embora a palavra utilizada seja a mesma para descrever a classe social, existe esta diferença? Como trabalhar a formação deste conceito com os alunos?

De acordo com Kalina Vandelei Silva e Maciel Henrique Silva (2009), é sempre difícil definir um grupo social, ainda mais como a burguesia, cujos significados mudaram ao longo do tempo, mas que também são alvo de controvérsias. A definição mais simples de burguesia é aquela que associa o termo ao comerciante, ao burguês e ao capitalista:

[...] Outra definição bastante empregada é aquela cunhada por Marx e Engels em meados do século XIX, segundo a qual a burguesia é a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção e exploradores da classe dos trabalhadores assalariados. Essa definição, apesar de correta, foi criada para delinear apenas as diferenças que antagonizavam capitalistas e proletários nos idos de 1848, quando esse conceito apareceu no Manifesto Comunista com um sentido fortemente político e revolucionário. Por outro lado, os significados atribuídos à burguesia variavam muito entre as diversas regiões da Europa moderna. Segundo James S. Amelang, no Noroeste europeu desse período, um burguês era quem residia em uma cidade e gozava de certos privilégios e direitos, situação baseada no direito de nascimento, no fato de o indivíduo residir há muito tempo na cidade e na posse de um mínimo de riqueza – geralmente casa ou outros bens imóveis urbanos. (SILVA; SILVA, 2009, p. 34).

Interessante observarmos que, com este exemplo, é possível construir o conceito de *burguesia* e trabalhar de maneira dialética, de forma a compreender a variação do conceito de acordo com o tempo histórico em que ele se aplica. Acreditamos que as aulas de História seriam muito mais interessantes a partir desta didática.

De acordo com o exemplo acima e tantos outros que poderiam ser dados, percebemos que processos de abstração e generalização se tornam ainda mais dependentes entre si, sendo praticamente únicos, potencializando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. Os processos de abstração e generalização são a base para a formação do pensamento por conceitos. Para compreendermos um pouco mais a respeito dessas funções, é necessário iniciarmos uma discussão a respeito da complexidade do movimento do pensamento abstrato ao pensamento concreto.

É preciso compreender os processos de abstração e generalização dentro do processo dialético de análise. Ao considerar as relações que fazem parte das hierarquias estabelecidas na dinâmica do conhecimento teórico, a análise revela aspectos ligados às concepções que os sujeitos possuem de determinado conteúdo. O desenvolvimento da lógica dialética na criança deve ocorrer durante o domínio de categorias, é alcançado de acordo com princípios, de

formação da consciência individual, de apropriação ao invés de leis que são estudadas pela lógica formal (DAVYDOV, 1990). Davydov (1990, p. 146) destaca o papel da “lógica das coisas” na qual estamos interessados, visto que é a sua presença, de caráter dialético, condição *sine qua non* para a consolidação de generalizações teóricas.

Através da base materialista dialética de Karl Marx, Davydov esclarece seu entendimento pela reciprocidade entre o concreto e o abstrato. O pensamento é responsável (com ajuda de generalizações e abstrações) por propiciar o movimento do concreto-empírico ao abstrato-teórico e posteriormente abstrato-teórico se materializando em situações concretas síntese das múltiplas relações abstratas. Assim, o concreto é tanto o ponto de partida quanto o de chegada desse processo. Estamos diante da lógica do pensamento dialético, fruto da filosofia hegeliana, transformada por Marx, com base no materialismo. A partir da análise dessa filosofia, Davydov baseia sua teoria e construção da atividade de estudo. Portanto, o movimento de pensamento da forma sensorial concreta para abstração informal e a delimitação do universal como essência e lei do desenvolvimento do sistema conduzem para a formação do conceito, o qual já abordamos no item anterior. Segundo Marx (2008, p. 258-259):

[...] o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Compreendemos, então, que o concreto, de acordo com a lógica dialética de Marx funciona como ponto de síntese, de chegada, mas também como verdadeiro ponto de partida para elaboração teórica deste concreto. Fontes (2020) ressalta que o movimento do conhecimento do sensorial-concreto (do abstrato ao concreto), que reproduz o objeto no conjunto de abstrações, é uma manifestação da lei negação da negação. O abstrato é a negação do sensorial-concreto, da realidade imediata. Isto quer dizer que, ao observar um dado ou um objeto concreto, para poder compreendê-lo, surgem questionamentos e uma rede de pensamentos complexos (sistema de outros conceitos já interiorizados) que será ativada sobre aquele concreto, de forma a integrá-lo na rede de conceitos já existentes e dominados pelo sujeito. O fato de aceitá-lo simplesmente pelo que ele é ou pelo que representa naquele momento impede a teorização e a abstração do conceito referente àquele concreto.

Um exemplo é o conceito de *escravidão*. Silva e Silva (2009) nos trazem a seguinte definição para o termo:

[...] a escravidão é um modo de exploração que toma forma quando uma classe distinta de indivíduos se renova continuamente a partir da exploração de outra classe. Ou seja, a escravidão aparece quando todo um sistema social se estrutura com base na exploração e na perpetuação de escravos continuamente reintroduzidos seja por comércio ou reprodução natural. [...] Para a escravidão existir é preciso uma rede de relações entre diferentes sociedades: há aquelas nas quais os escravos são capturados, aquelas que dispõem de uma estrutura militar para capturar os cativos das primeiras, aquelas sociedades ditas mercantis que controlam o escoamento dos escravos e, por fim, há sociedades mercantis consumidoras de escravos. Essa definição demonstra o quanto a escravidão mobiliza um conjunto econômico e social geograficamente extenso. (SILVA; SILVA, 2005, p. 110).

Ao tratarmos sobre o termo escravidão, imediatamente nos vem à mente questões voltadas ao sensorial, ao sofrimento que os povos escravizados sofreram. A reflexão de que é um sistema de trabalho compulsório, que existiu em diversas sociedades, em diversos tempos históricos e de maneiras diferentes não é levada em consideração. Nas aulas de História convencionais, a formação do conceito fica para depois.

Ativar a rede de pensamentos, privilegiando a abstração seria, então, o início de um processo investigativo no qual o concreto existe junto ao sujeito, mas este sujeito não se “satisfaz” com o que vê ou com o que compreende em relação ao concreto imediato. A abstração é o procedimento mental pelo qual o pensamento assimila o concreto e o reproduz mentalmente para que se torne concreto pensado. Então, o pensamento abstrato surge de forma a “questionar” a aparência da qual os sujeitos abstraem os objetos. O termo *imediata/imediato* significa justamente sem mediação, sem interferência. Ou seja, é necessário investigar e interferir sobre esta realidade aparente antes mesmo de concretizá-la de maneira real para buscar compreender o objeto e conceituá-lo em seguida. Seria o “atuar sobre, o refletir, o abstrair”. O concreto no pensamento é a negação do abstrato, já que é real, possível de manipular, mas o concreto mental não é a retomada do concreto inicial, sensorial; é o resultado da ascensão a um concreto novo, mais substancial, reelaborado e ressignificado pelo sujeito.

Desse modo, Fontes (2020) aponta que nos vemos a fim de apreender a essência do fenômeno revelada em seu movimento dinâmico. A análise só se fará pertinente caso mantivermos essa relação de movimento perpétuo, em investigação constante, da relação entre unidade-totalidade. Assim, quando nos referimos à “lógica do conteúdo” estamos nos referindo ao movimento das relações e significados essenciais que estão presentes no objeto. A partir da leitura de Marx, Fontes (2020, p. 56) diz:

Ora, se os significados estão presentes no objeto, eles organizam como o objeto será entendido? Não, pois somos nós que utilizamos das relações e significados para organizar nosso entendimento do objeto; afinal, “toda

ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 2008, p. 1080).

Ao mergulharmos em Davydov e também em diversos pesquisadores brasileiros que baseiam suas pesquisas na Teoria Histórico-Cultural, em estudos sobre o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, certificamo-nos que o exemplo ligado à Física dado por Daniel Martins Fontes (2020) apresenta, de maneira satisfatória, a prática desta lógica:

Imaginemos que soltamos uma pedra a 1 metro de altura em relação ao solo e ela cai ao solo, qual é a causa da queda? Uma resposta do tipo “a existência de um campo gravitacional no local onde a pedra se encontra” seria insuficiente, pois, ao chegar ao chão – e a pedra deixar de realizar o movimento de queda – o campo gravitacional em nada terá se modificado. Uma resposta segundo a interpretação do conhecimento teórico seria algo como “a relação entre as forças que agiam na pedra antes, e depois de a soltarmos, mudou”. Agora, a relação entre as forças que atuam no objeto é de equilíbrio. Assim, afinamos o que queremos dizer por ter o conhecimento teórico de um fenômeno: referimo-nos aos processos pelos quais um objeto passa a ser ou deixa de se, isto é, o conceito é universal – no sentido que estão presentes em todos os casos concretos – e que são necessários para entender o comportamento ou a natureza de determinado objeto. (FONTES, 2020, p. 56).

Fontes (2020) ainda ressalta que, segundo a tese defendida por Davydov, generalizações teóricas implicam na condição dos conceitos serem também universais: “Esse pensamento [teórico] é a idealização do aspecto básico da atividade prática envolvendo objetos, e a reprodução na atividade na forma universal das coisas, suas medidas e suas leis [...] uma ideia teórica ou conceito unem coisas que são não similares, diferentes” (FONTES, 2020, p. 57).

Para Davydov (1982), o desenvolvimento do pensamento teórico inicia-se pela base empírica e sensorial dos objetos, mas necessita estabelecer uma relação de universalidade e de generalização. A lógica dialética intrínseca ao pensamento teórico permite ao sujeito enxergar a essência de dado objeto estudado e compreender todo o seu processo de construção por meio de ações mentais que possibilitam a ascensão do abstrato ao concreto. O sujeito consegue operar mentalmente com um sistema conceitual que revela toda uma estrutura de formulação conceitual e o movimento dialético do abstrato ao concreto ou do objeto ao seu conteúdo teórico.

O movimento de análise é laborioso, abstrato e dependente do sujeito. A formação original de algo é um ato de produção imaginativa, como uma habilidade essencial da mente humana. Seu desenvolvimento permite ao homem criar esquemas, não apenas de coisas “criadas” por ele, mas também de coisas, visto que a imaginação começa a agir como um princípio universal de conexão entre quaisquer dados sensoriais (DAVYDOV, 1990).

Nas próximas páginas, discutiremos acerca da formação do pensamento teórico, premissa básica para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos seres humanos. Esse desenvolvimento, responsável pelas conexões entre os hemisférios cerebrais, favorece o aperfeiçoamento das funções cognitivas ligadas à criatividade, imaginação, capacidade de planejamento, atenção, memória e aspectos fundamentais das variadas formas de linguagem. A interação dessas funções permite a elaboração de pensamentos complexos e é fundamental para o desenvolvimento biológico e social da mente, do cérebro humano.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

De acordo com Marilene Ribeiro Resende (2018), ao fazer crítica à escola tradicional como aquela que enfatiza o pensamento empírico, Davydov defende o desenvolvimento do pensamento teórico como objetivo da atividade de estudo e da educação escolar e afirma que o conteúdo da Atividade de Estudo é o conhecimento teórico, uma combinação unificada da abstração substantiva, da generalização e de conceitos teóricos. Na teoria davydoviana, o termo *conhecimento* designa tanto o resultado do pensamento, quanto o processo pelo qual é obtido. Desse modo, Resende (2018) nos explica que todo pensamento é um reflexo da realidade e um procedimento da operação mental.

Segundo Davydov, a principal característica do pensamento teórico é a reflexão. O ato mental de refletir dentro do movimento dialético – que parte do pensamento abstrato ao pensamento concreto e retorna ao pensamento abstrato trazendo uma nova conclusão – acontece na esfera mental durante todo o tempo em que o pensamento acontece. Ou seja, é um ato constante de reflexão-produto-reflexão, o que se enxerga também na dialética de tese-antítese-síntese. Davydov (1988) escreve que o pensamento teórico, também chamado de pensamento racional, tem uma série de traços característicos que, sendo únicos por seu conteúdo, revelam-se de diversas maneiras no material que pertence a diferentes formas da consciência social:

A característica deste tipo de pensamento é a reflexão, graças à qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e com ela realiza suas inter-relações internas. Finalmente o pensamento teórico se realiza, fundamentalmente no plano das ações mentais (plano do experimento mental). (DAVYDOV, 1988, p. 156).

Verificamos que Davydov discorre, de maneira clara e assertiva, que os experimentos mentais estão intimamente vinculados aos conceitos teóricos e que podem ser realizadas transformações nos objetos, as quais não poderiam ocorrer apenas por meios de ações práticas

objetais. Se tais transformações descobrem nos objetos novas propriedades, constituem justamente os resultados específicos do pensamento teórico que reflete a natureza interna da realidade.

Na mesma obra, Davydov (1988) afirma que, perante o homem, o concreto real aparece (no começo) como o que se é dado sensorialmente, de modo palpável, quando os sentidos humanos são capazes de explorá-lo. A atividade sensorial, em suas formas peculiares de contemplação e representação, capta a totalidade concreta do objeto e leva à ativação de conexões que conduzem à universalidade durante o processo de conhecimento. Porém, a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno dessas conexões. Então, a tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar os dados de contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrindo assim, sua essência (DAVYDOV, 1988). Aqui podemos contemplar, claramente, a relação intrínseca entre a formação dos conceitos, a elevação do pensamento pela superação da lógica formal para a lógica dialética (abstrato-concreto) e o desenvolvimento do pensamento teórico.

De acordo com os estudos de José Carlos Libâneo (2004), as pesquisas de Davydov tiveram origem na análise crítica da organização do ensino assentada na concepção tradicional de aprendizagem, que leva à formação do pensamento empírico, descritivo e classificatório. Segundo Libâneo (2004), o conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. Esta é função do pensamento teórico:

[...] Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

O conteúdo específico do pensamento teórico para Davydov é a existência mediatizada; mediação esta que deve ser realizada pelo sujeito que age sobre seu objeto de conhecimento, de maneira a conhecê-lo, decifrá-lo e desvendar sua essência, não só sua aparência. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução nela das formas universais das coisas; tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas com experimentação objetual sensorial peculiar. Depois, tal experimento adquire

cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo que os experimentos consigam ser realizados mentalmente.

Podemos perceber claramente esse movimento quando se domina um conceito de um determinado objeto de conhecimento: ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. Cabe aqui um exemplo: imaginemos um objeto qualquer, um conceito histórico, o conceito de *Igreja*. A igreja, vista como templo religioso existe (concreto real) e a primeira forma de interação entre o sujeito e este objeto é a forma sensorial concreta. Esta experiência tem um fim em si mesma: o sujeito vê a igreja, frequenta-a, usa os sentidos para conhecer empiricamente a igreja e conhece sua forma-ação na sociedade. E pronto... O sujeito conheceu o objeto de maneira empírica.

Quando o pensamento atinge a teorização, as ações do pensamento abstrato passam a mediar o conhecimento e a interação vai mais além. O sujeito conheceu a igreja sensorialmente. Passando a teorizar sobre igreja na educação escolar, outras questões começam a permear seu pensamento, de modo a formar conceitos. Sua ação mental o leva a buscar novas cadeias de conhecimento entrelaçadas com o conceito de “igreja” que permitam com que, além de conhecer a construção física, o templo, teorize-se sobre ele. “O que é a Igreja? Por que a palavra Igreja é encontrada nos estudos em História como um personagem principal em determinados tempos e espaços? O que significa a palavra *clero*, sempre presente quando os livros abordam a Igreja? Quando surgiu? Quem está à frente? Por que a Igreja mantinha o controle da sociedade durante o medievalismo? O que mudou, na História, em relação à Igreja?”. A partir de então, novos complexos se formam e o processo de generalização/conceituação acontece. Essa ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência. Esse é o ponto chave que diferencia o pensamento empírico do pensamento teórico. Teorizar é realizar uma reflexão específica e direcionada sobre o objeto estudado.

Conduzir o pensamento do estudante à elaboração de conceitos teóricos no ensino de História é potencializar seu desenvolvimento, uma vez que o aluno deverá encontrar a essência do conteúdo, do seu objeto de estudo de maneira abstrata, utilizando mecanismos de generalização. Quando partir para o trabalho com o concreto (que estará disponível no livro didático ou em outros recursos utilizados pelos professores em sala de aula), o estudante conseguirá empregar seu conhecimento de maneira específica sobre o concreto imediato.

Um exemplo sobre esta prática na aprendizagem de História é o conceito de *indústria*. Como trabalhar o que foi a Revolução Industrial em uma turma de 8º ano se os alunos não dominam o conceito de indústria? De acordo com a historiografia, ao longo da história

brasileira, a palavra indústria foi muitas vezes usada para se referir ao trabalho em geral. Ter uma indústria significava possuir uma ocupação útil; as lavouras de café e de cana-de-açúcar, por exemplo, eram consideradas indústrias importantes do país. Ou seja, a agricultura era designada como a indústria na Colônia e Império (SILVA; SILVA, 2009). Mas a industrialização, no sentido construído a partir da segunda metade do século XVIII, significa, de acordo com Silva e Silva (2005):

[...] a produção em larga escala, localizada em estabelecimentos fabris, com uso de maquinaria e grande quantidade de mão de obra, com o objetivo de atingir um mercado consumidor. Em todas as etapas desse processo, que envolve não apenas a produção, mas também o comércio, o princípio da racionalidade deve estar presente. Para alguns autores, a industrialização se confunde com o próprio Capitalismo. Para outros, é preciso separar a forma capitalista de industrialização de formas não capitalistas. O conceito de industrialização está intimamente relacionado à noção de sociedade industrial. (SILVA; SILVA, 2005, p. 230-231).

O conceito de indústria formulado no século XVIII, conforme Silva e Silva (2005) nos apresentam, trata-se da transformação da produção artesanal em produção fabril. Trabalhando a formação desse conceito durante as aulas, os alunos poderão compreender e confrontar o conceito de acordo com o período histórico estudado, comparando-o com períodos históricos como na Idade Média e Idade Contemporânea. Assim, seria possível conduzir os alunos sobre a flexibilidade do conceito de *indústria* ao teorizar sobre o contexto do século XVIII e século XXI, por exemplo.

Apoiado em Frederick Engels, Davydov afirma que a base do pensamento não é a natureza em si mesma, mas a “modificação da natureza pelo homem” (DAVYDOV, 1988, p. 93). Assim, fica claro que na perspectiva da dialética materialista, a atividade laboral do homem (e não a contemplação sensorial passiva) é a fonte da assimilação da realidade. A atividade perceptiva, segundo Davydov, retratada nos escritos de Resende (2018) acha-se ligada à prática, e as representações dela surgidas tornam-se objeto da atividade do homem, sem relação direta com as próprias coisas. Surgem, assim, a capacidade reflexiva que modifica as imagens ideais das coisas, isto é, dá-se origem ao pensamento. Segundo Davydov (1988, p. 294): Pensar significa transformar, em correspondência com o projeto ideal e o esquema idealizado da atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em outro objeto idealizado.

Concordamos com Davydov quando este afirma que pensar significa transformar, construir. A capacidade humana de imaginar e criar são funções psíquicas próprias, tipicamente humanas. O ato de criar é o que nos torna diferentes dos animais, e transforma o ambiente em que vivemos, transformando-nos e nos enobrecendo a cada nova invenção. Por isso, a

necessidade de desenvolvimento constante do pensamento teórico – função exclusiva que nos torna autônomos, independentes e nos permite ressignificar saberes, de maneira a despertar o interesse e atribuir sentido às nossas experiências.

Tudo o que é diferente tende a ser interessante. Conhecer algo novo enquanto estuda, aprender sobre este desconhecido objeto, inclusive, é um movimento interessante e precisa ser estimulado. Contudo, no ambiente escolar, nem todos os conteúdos despertam o interesse dos estudantes para efetivamente entrarem em atividade de maneira engajada. Para que entrem em atividade, o interesse pelo assunto deve ser despertado. Abordaremos este tópico nas próximas páginas.

4.3 A QUESTÃO DO INTERESSE

A Atividade de Estudo está associada à ação efetiva do sujeito, e precisa ser uma resposta a algum tipo específico de necessidade própria de um nível do desenvolvimento individual da pessoa e de um plano histórico específico. Repkin também abordou o lugar dos interesses conscientes (cognitivos) na Atividade de Estudo. De acordo com o autor, o interesse consciente é uma das fases que integram a parte motivacional da solução da tarefa de estudo. Para o autor, quando o aluno começa a analisar a situação-problema colocada pelo professor e se convence de que suas ideias anteriores não dão uma base sólida para a ação, o significado da ação toma um caráter objetivo. Então, o objeto adquire um significado especial: passa a ser interessante.

Repkin (2014) define o interesse e estabelece a sua relação com a necessidade, apresentando a diferença entre eles: enquanto a necessidade é a carência de um objeto (pode ser a necessidade de saber), o interesse é a experiência subjetiva que o significado desse objeto (o saber) provoca no sujeito. Repkin também tenta explicar o vínculo existente entre as necessidades e os interesses, ao afirmar que ambos se complementam em uma clara relação dialética: os interesses nascem com base nas necessidades, da mesma maneira que novas necessidades nascem desses interesses formados (DUSAVITSKY; REPKIN, 1975 *apud* PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019). De acordo com as colocações de Repkin, a transformação do interesse em necessidade é uma importante via a ser aplicada no desenvolvimento de uma Atividade de Estudo.

É válido ressaltar que não podemos nos certificar que todos os estudantes de um grupo específico desenvolverão completo interesse sobre determinada temática em sala de aula. Porém, acreditamos que os estudantes possam interessar-se pelo conteúdo proposto pelo

professor ao atuarem no desenvolvimento da atividade de estudo. Com essa atividade mediada pelo adulto, a zona de desenvolvimento potencial dos alunos poderá ser ainda mais ampliada, transformando o interesse em uma necessidade de aprender.

Acreditamos que a Atividade de Estudo possa ser meio para que os estudantes tenham interesse pelas temáticas apresentadas pelo professor e desenvolvam interesse pelo conhecimento elaborado em sala de aula. Esta pesquisa é de caráter teórico que busca debater metodologias e novas possibilidades sobre o ensinar e aprender História. Não procura estabelecer um planejamento de aula a ser seguido sistematicamente ou ser a típica “receita de bolo” para dar certo. Acreditamos que os princípios didáticos vinculados à THC e a Teoria da Atividade de Estudo devam permitir a autonomia docente. Nossa intenção é debater acerca de novas práticas que podem levar os processos de ensino e aprendizagem a um outro patamar na construção do conhecimento de nossos estudantes.

A obra de Repkin também aplica as ideias de Leontiev sobre o papel dos motivos na transformação das necessidades funcionais em necessidades superiores à Atividade de Estudo. Também reconhece que a necessidade de conhecimento é o tipo de interesse que subjaz à Atividade de Estudo; contudo, alerta para o fato de que ela pode ser satisfeita por qualquer atividade, de modo que a necessidade de conhecer em si não é suficiente para produzir Atividade de Estudo. A necessidade de conhecimento precisa se encontrar com o objeto do qual nasce o motivo:

O sujeito é uma fonte de atuação efetiva, uma fonte de atividade. A atividade é o modo de existência do sujeito, e ele não existe em qualquer outra forma que não seja a atividade. Assim, o sujeito é uma forma estabelecida de existência de atividade, de atividade potencial. O conceito de atividade e o conceito de sujeito estão estreitamente interligados. (REPKIN, 2014, p. 88).

De acordo com o sistema Elkonin-Davydov-Repkin, a criança que está na fase escolar, que tem como atividade principal o estudo, possui uma necessidade cognitiva própria para seu desenvolvimento. Repkin (2011) questiona como transformar o estudar em necessidade de saber. O caminho para isso passa, então, pelo interesse em aprender. E para que esse interesse se revele, é necessário saber como aprender realmente, compreender a essência e elaborar seu conceito. Contudo, é essencial apontar que o sujeito descrito nesse sistema desenvolvente é um sujeito abstrato, que procura a materialidade no objeto, para o qual se dirige a atividade cognitiva, no conteúdo que o próprio sujeito interioriza.

Nesse sentido, é preciso considerar o desejo e a emoção enquanto o modo como o simbólico se manifesta, e ainda conceituar o sujeito enquanto concreto, singular, que possui

emoções e sentimentos que são gerados por ele, em unidade com o cognitivo. Ao questionamento realizado por Repkin, acrescentamos que é preciso revelar as necessidades e os motivos que levaram o sujeito ao interesse em aprender, e como aprender, desde que considere a presença das emoções e desejos e justifique essas dimensões como geradas pelo sujeito, e não como categorias que são incluídas uma determinando a outra.

Embora consideremos que a Atividade de Estudo tenha uma estrutura própria, não desconsideramos que as ações, que são parte dessa estrutura, já tenham em si uma natureza emocional. Concluímos que os sujeitos, durante suas interações e relações sociais estabelecidas com o meio e com seus pares, produzem os motivos e as necessidades que levam a realizar a Atividade de Estudo, estabelecendo um propósito. Estabelecer um problema de estudo e um propósito se torna a gênese do ato criativo da aprendizagem.

Essas questões são primordiais para fundamentar a hipótese de que a aprendizagem só acontece na atividade e de forma criativa, em unidade com o emocional. A Atividade de Estudo que considera a subjetividade potencializa essa aprendizagem, pois ela ocorrerá em um estado de produção subjetiva, emocional e cognitivamente. Uma Atividade de Estudo que considere a subjetividade tem como intuito uma elaboração didática formulando instrumentos e indicadores que identifiquem as diversas dimensões de produção da pessoa, isto é, a produção de sentidos e configurações subjetivas da aprendizagem produzida – o que inclui a imaginação, a criação, a fantasia, a memória, os sentimentos, a emoção, o raciocínio lógico, o pensamento teórico e a linguagem.

Para sistematizar sua compreensão acerca do interesse como etapa no processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo, Repkin descreveu e classificou o interesse demonstrado pelos alunos em suas pesquisas na ex-URSS, e concluiu que o interesse pode ser desenvolvido e potencializado durante a própria realização da atividade. (ZEIKA; REPKIN; REPKINA; 2020). De acordo com essas etapas, o sucesso de uma aplicação de Atividade de Estudo pode ser alcançado.

Ao abordamos o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de História sob esta perspectiva, acreditamos que o interesse do aluno enquanto sujeito move a essência do aprender História em sala de aula e também fora dela. Ao despertar o interesse pelo tema proposto pelo professor, os alunos realizam questionamentos iniciais, ativam o imaginário e passam a querer responder seus próprios questionamentos. Neste momento, inicia-se a Atividade de Estudo; cabe ao professor direcionar o sistema de aprendizagem através das tarefas de estudo, da estrutura de aprendizagem, a formação dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico.

O sucesso da aprendizagem desenvolvimental depende fundamentalmente da medida em que o professor conseguirá organizar a Atividade de Estudo para seus discentes, o que é amplamente determinado pela disponibilidade de ideias suficientemente claras e específicas sobre a própria estrutura da atividade. Assim sendo, acreditamos que a Atividade de Estudo de aulas de História possa ser um diferencial nos processos didáticos e educativos em nossas escolas. Discutiremos a temática na próxima seção.

5 AULAS DE HISTÓRIA E ATIVIDADE DE ESTUDO: UM BINÔMIO POSSÍVEL

Como já abordado anteriormente, acreditamos que a organização curricular da educação brasileira é uma organização reprodutora, a qual não valoriza o conhecimento prévio do aluno e valoriza menos ainda suas vivências. Promover uma educação humanizadora é inserir-se na realidade atual e também na realidade vivida do homem enquanto ser histórico e social, produtor de cultura. Acontece um antagonismo em nossas salas de aula, visto que os professores muitas vezes estão “atropelados” pelo sistema educacional e pela tradição curricular, trabalham justamente para fortalecer a concepção que o aluno tem sobre decorar os livros didáticos e apostilas dos sistemas de ensino.

Nesta pesquisa, nossa abordagem foca o ensino de História. Porém, enxergamos de maneira nítida que a famosa “decoreba” está presente em todas as disciplinas da grade curricular. Por ter uma grade curricular extensa, está ausente na prática pedagógica cotidiana a materialização do conhecimento desenvolvido pelo aluno – a produção de sentido, novos gestos e práticas de ensino e, principalmente, o desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao refletirmos sobre este tripé, gostaríamos de enfatizar a importância do trabalho com conceitos e a inversão da lógica didática formal do ensino brasileiro para a lógica dialética proposta por Davydov. O processo de aprendizagem iniciado pela formação de conceitos é essencial para que aconteça uma didática desenvolvente e, portanto, humanizadora. Davydov (1982) aborda essa questão trazendo uma perspectiva contrária àquela que exercemos na educação brasileira, que é uma perspectiva do trabalho apenas dentro da esfera do “concreto”.

Trabalhar os conceitos científicos durante a Educação Básica é inverter o padrão, a lógica do ensino em nossas escolas, de maneira a proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Essas funções são responsáveis por diferenciar os seres humanos dos demais animais, e proporcionam o desenvolvimento das capacidades de generalização, abstração e também a formação/aplicação dos conceitos científicos no cotidiano, fortalecendo e desenvolvendo seu pensamento. Assim, o movimento dialético entre as capacidades de síntese e análise – partindo do abstrato, da generalização até o concreto – do estudante torna-se constante e sua psique ganha autonomia. Ao trabalhar o pensamento abstrato dos alunos utilizando as atividades de estudo como novos gestos de ensino na prática docente da rede pública ou privada, iniciamos o trabalho a partir dos processos de generalização. Ao generalizar a respeito de um assunto, o estudante consegue formular o conceito (o que inclui a participação ativa das memórias de suas vivências neste processo) e transformar seu

pensamento, conseguindo teorizar a respeito dos conteúdos trabalhados pelos docentes na disciplina de História e também em quaisquer outras disciplinas.

Soares (2019) nos exemplifica acerca da formação dos conceitos e teorização do pensamento abstrato:

No início, trata-se de um pensamento abstrato, porque embora a experiência histórica lhes traga sentido, poucos alunos tiveram a possibilidade de sistematizar essas perguntas em ambiente extraescolar. O concreto é possibilitado pelo contato com as fontes, os dados estatísticos, as representações da história. Dialeticamente, volta-se ao abstrato para pensar as hipóteses e a formulação de conceito. (SOARES, 2019, p. 12).

Quando insistimos em formar os conceitos científicos, particularmente conceitos históricos que são o foco de nossa pesquisa, não estamos descartando a metodologia para outros níveis da Educação Básica; esta prática também deve ser ativa, inclusive durante o Ensino Médio. O que enfatizamos, então, é a proposta de uma educação efetiva que estimule o aluno a pensar, que lhe dê ferramentas para compreender como estudar História na escola e como viver a História diariamente.

Diante desta proposta, as apostilas e os livros didáticos que compõem o material escolar não precisam ser esquecidos. Mas não devem ser utilizados como única fonte de consulta e nem como única proposta de atividade para que os alunos reflitam sobre os conteúdos. O que torna o ensino de História cansativo à vista dos alunos é a quantidade de informações que não são trabalhadas em sala de aula de maneira criativa. Obviamente que existem livros didáticos riquíssimos em imagens, textos, fontes históricas, links e projetos. A grande maioria dos escritores de livros didáticos e apostilas são professores mestres e doutores em programas de pós-graduação em Educação. Todavia, muitos livros dificultam o desenvolver da criatividade e da curiosidade acerca do conteúdo de História; não pela sua bagagem teórica, mas pelo que propõem enquanto atividades práticas para a aprendizagem.

Nossa intenção nesta pesquisa é discutir possibilidades para a realização da atividade de estudo como um possível caminho para novas práticas de ensino e aprendizagem durante as aulas de História, de maneira a despertar nos estudantes o interesse pelo conteúdo a ser estudado, a busca pela formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico, possibilitando a formação e a autonomia.

5.1 A PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Retomamos a análise da BNCC e do CRMG para iniciarmos esta subsecção. Com a implantação da BNCC e dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, o Ensino Fundamental brasileiro já começa a receber uma série de mudanças para que os alunos possam se adequar às novas demandas do antigo 2º Grau. Uma dessas mudanças, inclusive, é a reorganização dos conteúdos curriculares, que chegam cada vez mais cedo às séries iniciais do Ensino Fundamental II. Se antes da implementação da Base de 2017, introduzir o estudo sobre a Alta Idade Média era tarefa do 7º ano (de acordo com os PCN), atualmente é o 6º ano o responsável pelo estudo da Pré-História, Idade Antiga, Feudalismo, Mundo Islâmico, o Império Bizantino e Baixa Idade Média.

Com essa quantidade de conteúdos (que devem ser ministrados para alunos de 11/12 anos de idade), torna-se claro que o sistema educacional brasileiro não oferece tempo nem espaço para atividades de discussão, debates ou questionamentos realizados pelos alunos. As aulas ministradas nos duzentos dias letivos devem conseguir, enfaticamente, finalizar todos os conteúdos, seguindo o parâmetro das aulas expositivas, na maioria das vezes. Como parte de tal parâmetro, a sistemática consiste seguidamente em resolução de exercícios e correção, *preparando* o grupo para a próxima série, com o maior número de informações possíveis.

Ao analisarmos o atual Ensino Médio, verificamos que as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia passaram a integrar uma grande área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal área, de acordo com a BNCC, propõe:

[...] a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre- -arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BRASIL, 2018, p. 547).

De acordo com a citação acima, é possível notar claramente que o segmento em questão (Ensino Médio) contemplará os mesmos assuntos já trabalhados durante o Ensino Fundamental, porém em um nível superior de aprofundamento – o que, na verdade, engloba um pouco mais de informações em comparação ao Ensino Fundamental quando analisamos o currículo escolar brasileiro como um todo. Percebemos, então, que o referencial curricular brasileiro trabalha de maneira concêntrica, lançando conteúdos aos alunos durante todo o Ensino Fundamental, reconhecendo a necessidade de retomá-los durante o Ensino Médio, para haver *garantias* de aprendizagens, como a própria Base menciona em todo seu enredo.

A partir destas proposições, nota-se uma incoerência entre a proposta apresentada pela BNCC e a organização do Novo Ensino Médio com os princípios norteadores da Teoria da Atividade de Estudo. De acordo com as concepções de Davydov, na Teoria da Atividade de Estudo e da aprendizagem desenvolvimental, o sujeito passa a ser compreendido como aquele que possui a capacidade de se envolver conscientemente na atividade e realizar determinadas ações, além de experimentar a motivação e a necessidade para se envolver em tal atividade e efetuar suas demandas. Com o ensino conteudista permeado pela BNCC e pelas propostas delineadas pelo Novo Ensino Médio brasileiro, verificamos que a autonomia e o desenvolvimento desse estudante ficarão comprometidos e fadados à reprodução e repetição de conteúdos.

Acreditamos que a organização do nosso sistema educacional é falha e que precisa de novas práticas de ensino e novos momentos de aprendizagens. Enquanto nosso sistema educacional permanece arcaico, a Atividade de Estudo como proposta metodológica de ensino e aprendizagem pode ser um diferencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois estarão realizando uma *atividade* com propósito e sentido. Mas como desenvolver a atividade de estudo em sala de aula?

De acordo com o que analisamos nas seções anteriores, a Teoria da Atividade de Estudo possui um modo próprio e característico da atividade humana, foi exteriorizada no universo acadêmico por Elkonin e Davydov em circunstância de estudos referentes ao desenvolvimento de estudantes em processo de aprendizagem. Os autores formularam um sistema especial de aprendizagem que se distingue do ensino tradicional pelo método e organização da interação entre os participantes no processo de apropriação do conhecimento – o que vem na contramão das práticas realizadas pelo sistema educacional brasileiro, conforme discutimos anteriormente.

Retomamos aqui o termo *atividade*, apresentado por Marx e que tem origem nas concepções da filosofia alemã, especialmente no sistema filosófico humanista de Hegel. A perspectiva da filosofia alemã procurava entender os homens como operadores ativos na criação da vida, do mundo, portanto, responsáveis por si próprios e pelos espaços ambientais e sociais que ocupam. A atuação efetiva dos seres humanos, suas ideias, aspirações e princípios são componentes da atividade como fontes da vida humana. No marxismo, a essência mais valiosa é a ideia da atividade como a base de toda a vida humana. Alinhado ao marxismo, sob a base da Teoria Histórico-Cultural, Elkonin e Davydov e outros didatas desenvolveram a Teoria da Atividade de Estudo. Por sua vez, a origem da Didática Desenvolvimental está situada no interior da Teoria da Atividade de Estudo.

O termo *estudo* não se refere apenas ao domínio dos conhecimentos ou das ações que o estudante realiza no processo de apropriação do conhecimento, mas, inclusive, nas trocas qualitativas, no desenvolvimento psíquico, nas reestruturações e enriquecimento reflexivo do aluno. A Atividade de Estudo consiste, então, em um conjunto de ações e tarefas de estudo articuladas entre si por objetivos comuns que potencializam o desenvolvimento da psique e da personalidade humana, isto é, o desenvolvimento integral do homem. Oliveira (2020) nos explica:

A atividade se caracteriza somente se o aluno é sujeito, se age de forma consciente e responsável. Além disso, ela deve se constituir para responder a alguma necessidade do sujeito. Se não há necessidade, então não há atividade. Por outro lado, a necessidade requer um estímulo direto, chamado de motivo. Cabe ao motivo a função de formação de significado que se concretiza no objetivo da ação. (OLIVEIRA, 2020, p. 84).

De acordo com os conceitos elaborados pelo sistema Elkonin-Davydov-Repkin acerca da Atividade de Estudo, Oliveira (2020) reforça a importância da atividade de estudo como um sistema completo de ensino e aprendizagem. Retomamos o debate do item anterior para refletirmos em novas questões: Existem trocas qualitativas para o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes durante as aulas de História? Como as aulas de História podem proporcionar atividades de estudo em que os alunos sejam sujeitos atuantes e ajam de forma consciente e responsável? E o interesse pelas aulas, pelos conteúdos estudados?

Cabe ao professor traçar a metodologia da aula de História baseando-se nos conteúdos que deseja trabalhar, de forma a promover as etapas para o desenvolvimento da Atividade de Estudo. A partir da definição do conteúdo, o professor deverá ter em mente a condução da atividade a partir de um tema central, o qual se desdobrará em uma problemática para instigar o interesse e despertar a necessidade do grupo em aprender. Então, durante o planejamento, o professor deverá buscar a tríade já discutida anteriormente nesta pesquisa (*formação de conceitos científicos – desenvolvimento do pensamento – a questão do interesse*) – lembrando-se que esta tríade deverá operar de forma dialética.

A seguir, a título de exemplo, desenvolvemos uma proposta metodológica para uma aula de História do 8º ano do Ensino Fundamental II, baseada no tripé dialético descrito nesta pesquisa: *formação de conceitos científicos, desenvolvimento do pensamento teórico e questão do interesse*.

5.2 ESTRUTURA BÁSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Trabalhar com o desenvolvimento de uma proposta de Atividade de Estudo para as aulas de História no Ensino Fundamental II não necessita seguir exatamente o conteúdo programático inserido no planejamento anual da série em questão. Porém, como o sistema educacional brasileiro baseia-se nesta diretriz e avança sobre ela, nossa proposta vem ao encontro do conteúdo programático e também prossegue com a visão de que os estudantes podem desenvolver seu pensamento teórico na medida em que são estimulados para tal, trabalhando novos conceitos científicos e incorporando-os as suas redes de conhecimento.

O conceito mestre que escolhemos como eixo central de aprendizagem nesta proposta metodológica é **trabalho**, dentro da temática *Transformações nas relações trabalhistas pós Revolução Industrial*. Optamos por este conceito por ser um conceito abordado no Ensino Fundamental II e por ser integrado aos conteúdos curriculares do Ensino Médio, nas disciplinas de História e também de Sociologia. Obviamente, no Ensino Fundamental II, não são trabalhados os conceitos envolvidos neste tema como parte de um conteúdo específico, mas, via de regra, estão mencionados no interior dos materiais didáticos quando se estuda Revolução Industrial, Independência dos Estados Unidos da América ou Doutrinas Sociais do século XIX. Então, a atividade de estudo que apresentamos aqui fora pensada para o oitavo ano do Ensino Fundamental, etapa escolar responsável por introduzir os estudos acerca das transformações sociopolíticas advindas das relações trabalhistas na Europa nos séculos XVIII e XIX. Além disso, as transformações nas relações trabalhistas durante a história da humanidade é um tema permanente, presente no cotidiano dos movimentos sociais e nos processos de uberização do trabalho – cujos alunos e sociedade estão inseridos diariamente.

Quando trazemos a realidade vivida pelos alunos como sujeitos históricos, a abordagem do tema pelo professor e a maneira de como este tema é introduzido em aula tende a ser interessante. Isto porque os alunos, em seu cotidiano, estão inscritos na realidade que será abordada pelo professor. A necessidade de conhecer um pouco mais sobre um tema que está presente no cotidiano se faz presente ao passo que a mediação do professor permita os alunos externarem suas dúvidas. Ou seja: junto ao conteúdo proposto pela grade curricular, a proposta de estudar acerca das relações de trabalho já nos permite direcionar o olhar para a formação dos conceitos científicos sobre o tema, fortalecer o interesse pelo assunto e promover o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante durante sua vida escolar, e não somente quando atinge os quinze anos, ao entrar no Ensino Médio.

A condição social da humanidade, isto é, o fato de os seres humanos viverem em sociedade, constitui o ponto de partida para compreendermos a produção de cultura e o conceito de trabalho. Porém, a vida em sociedade não é um ponto de exclusividade humana; muitas espécies (como alguns insetos) asseguram sua sobrevivência mediante formas naturais de associação – o que favorece seus processos de conservação e reprodução, garantindo a permanência da espécie. Dessa forma, entendemos que as sociedades de animais são circunscritas no âmbito da biologia, de maneira plena e satisfatória. Já nas sociedades humanas, diferentemente, encontra-se uma realidade que excede o plano natural: humanos desenvolvem relações sociais caracterizadas por valores, interpretações sobre o mundo, regras de convivência e coleções de hábitos que não são adquiridos naturalmente; são constituídos através da produção de cultura – que seria inexistente se não houvesse o trabalho.

O que é, então, o trabalho? Trata-se da atividade por meio da qual a humanidade, utilizando sua condição corporal e sua racionalidade, modifica a natureza, convertendo elementos do ambiente natural para a conservação da espécie. Karl Marx, em sua obra *O capital*, nos traz uma definição clara sobre o conceito de trabalho, muito usada em estudos históricos e sociológicos sobre a temática:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais [...]. No fim do processo de trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual ele 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, 1982, p. 202).

Assim, Marx nos traz a reflexão sobre as potencialidades dos seres humanos: enquanto os outros animais (como as formigas, aranhas, abelhas e tantas outras espécies) simplesmente efetivam sua sobrevivência através dos instintos, os humanos interferem conscientemente no meio natural, produzindo uma realidade sociocultural que modifica não apenas o meio ambiente, mas também a própria humanidade.

Dialogando com a perspectiva marxiana, compreendemos que o trabalho é toda ação de transformação da matéria natural em cultura, ou seja, toda transformação executada por ação humana. É uma atividade vital, ontológica da humanidade. Porém, ao percorrermos as linhas

da História, percebemos que o trabalho tem significados diferentes de acordo com a cultura que o vivencia; em muitos casos, o que é considerado trabalho em uma determinada cultura não o é em outra. Geralmente, este tipo de abordagem é inexistente ou pouco explorada nos materiais didáticos do Ensino Fundamental II, o que dificulta a compreensão dos alunos sobre o conceito de trabalho na contemporaneidade, fazendo com que *trabalho* seja confundido com *emprego*, por exemplo.

Aliás, esta é uma importante reflexão que deve ser levantada pelos professores durante as aulas, e que nos levou a propor o conceito de trabalho como o conceito-gênese nesse exemplo de atividade de estudo no ensino de História: trabalho não é emprego; não é porque determinada pessoa – como uma dona de casa ou um praticante de ações voluntárias – não tem um emprego fixo que ele ou ela não trabalha. O conceito de trabalho é mutável na forma como as sociedades o veem ao longo do tempo. Devemos, enquanto docentes, estar atentos aos anacronismos acerca desta temática para não reforçarmos visões deturpadas em sala de aula como, por exemplo a visão que o indígena brasileiro não servia para a escravidão colonial porque era preguiçoso, não gostava de trabalhar ou ainda que o operariado dos séculos XVIII/XIX eram as únicas pessoas que realmente trabalhavam, ao ponto que seus patrões burgueses não exerciam nenhum tipo de labor.

Evidentemente, na medida em que a humanidade adquire maior nível de complexidade, desenvolvimento tecnológico e sofisticação, novas necessidades de trabalho surgem no cenário social, não se restringindo apenas às exigências básicas de habitação e alimentação. O sociólogo Anthony Giddens, em seu livro intitulado *Sociologia*, apresenta uma reflexão sobre as feições múltiplas do trabalho, nas mais diversas atividades. Segundo Giddens (2005, p. 306):

Podemos definir o trabalho, quer ele seja remunerado ou não remunerado, como a execução de tarefas que requerem o emprego de esforço mental e físico, cujo objetivo é a produção de mercadorias e serviços que satisfaçam as necessidades humanas. Uma ocupação ou um emprego consiste no trabalho executado em troca de um ordenado ou um salário regular. Em todas as culturas, o trabalho é a base da economia. O sistema econômico consiste em instituições que cuidem da produção e da distribuição de mercadorias e serviços.

De acordo com esta definição, Giddens (2005) efetiva a noção de trabalho para a geração de produtos, mercadorias e serviços que respondem às necessidades das sociedades humanas. As atividades profissionais contemporâneas remetem, mesmo que indiretamente, à intervenção transformadora dos seres humanos sobre o meio natural, sem a qual a vida humana em sociedade não seria possível.

A sociedade contemporânea entende o trabalho como uma categoria única, um tipo unificado de conduta: é uma atividade regulamentada que visa produzir valores úteis ao grupo. A sociedade de mercado – em que todos os valores úteis são os criados para o mercado – unifica a percepção de todas as tarefas produtivas como trabalho; todos entendem suas atividades particulares nessa categoria geral. Em uma economia plenamente comercial, segundo Jean-Pierre Vernant, todas as atividades produtivas são colocadas lado a lado de forma homogênea, criando assim o conceito atual de trabalho (SILVA; SILVA, 2009, p. 401).

Mediante a definição inicial proposta por Marx e a definição contemporânea discutida por Giddens sobre as múltiplas faces do trabalho, a construção do conceito percorre a história da humanidade e chega justamente às transformações das relações trabalhistas iniciadas no século XVIII, pós-Revolução Industrial, quando houve uma severa mudança. Para compreender o conceito de trabalho na sociedade contemporânea é necessário compreender as mudanças sociais ocorridas na Europa oitocentista.

As relações de trabalho configuram modalidades objetivas de produção econômica nas sociedades humanas e recebem diferentes configurações em épocas diversas. Tornam-se possíveis à medida que existe uma interação entre os humanos produtores e os meios de produção utilizados para tal, ou seja, a maneira pela qual se realiza o acesso dos trabalhadores aos instrumentos de trabalho e a utilização dos excedentes econômicos decorrentes das atividades produtivas.

Nas diferentes sociedades humanas estudadas pela História, as formas de propriedade dos meios de produção são diversas: nas primeiras sociedades humanas, prevalecia a propriedade coletiva de tais recursos; em algumas civilizações antigas (como as orientais e a egípcia), prevalecia o controle estatal sobre os meios de produção; já o capitalismo moderno consagra a propriedade privada dos meios imprescindíveis à produção.

Além dessas características, podemos citar que nas sociedades simples (pré-capitalistas), o excedente de produção era voltado a atender as demandas coletivas, ou seja, era armazenado para redistribuição posterior, trocas comerciais ou para serem consumidos em festas e rituais religiosos. Nas sociedades capitalistas, com a propriedade privada dos meios de produção, existe a separação entre esses meios e os trabalhadores: os excedentes econômicos são convertidos em lucros para os proprietários dos meios de produção, ao passo em que, ao trabalhador, cabe o valor da venda da sua força de trabalho, sem direito aos excedentes propriamente ditos.

As articulações entre tais elementos definem, de maneira objetiva, os conteúdos das relações trabalhistas nas sociedades humanas. Ao longo da história, percebemos que as relações de trabalho se configuram em relações comunitárias, escravistas, servis e assalariadas.

Quando tratamos das relações assalariadas de trabalho, abordamos o desenvolvimento das sociedades capitalistas pós-século XVIII. Tais relações são definidas basicamente pela situação em que os proprietários dos meios de produção compram a força de trabalho dos trabalhadores. Esse tipo de relação já existia no mundo antigo como uma forma secundária, já que em tais sociedades a servidão ou a escravidão eram o sistema que prevalecia. Porém, com o advento da Revolução Industrial, o trabalho assalariado passou a ser amplamente utilizado, transformando-se em aspecto central das relações sociais e econômicas. Houve a concentração de indústrias, terras, máquinas (meios de produção) nas mãos de grupos que buscam a lucratividade. Assim, neste novo cenário, de um lado existem os proprietários dos meios de produção e de outro, os trabalhadores desprovidos do instrumental necessário para realização do seu trabalho.

As relações assalariadas se configuram entre duas partes: o trabalhador disposto a vender a força de trabalho e o proprietário dos meios de produção, que necessitam da força de trabalho para produzirem. O acordo entre ambos é a venda da força de trabalho pelo trabalhador mediante a um salário, a ser pago mensalmente, quinzenalmente ou de outra maneira. Tais acordos não fixam laços de pessoalidade e podem ser desfeitos conforme interesse de uma ou de ambas as partes. Devido a esta característica, estudiosos nomeiam esta relação como relações de trabalho livre assalariado.

A denominação de trabalho livre é criticada por vários intelectuais, já que o trabalhador fica sempre a mercê de vender sua força de trabalho, uma vez que não possui meios de produção – Karl Marx, Eric Hobsbawn (1917- 2012) e Ricardo Antunes (1953-) compartilham este pensamento. Assim, o trabalhador fica sujeito às formas de exploração que degradam sua condição de trabalho e existência e o tornam ainda mais alienado. Nesta perspectiva, entende-se que, no interior das estruturas capitalistas, as opções designadas aos trabalhadores resumem-se à precarização das condições de trabalho, adoecimentos e aumento do desemprego.

Ricardo Antunes e Luci Praun, no artigo *A sociedade dos adoecimentos no trabalho*”, publicado em 2015, abordam as condições precárias e insalubres que muitos trabalhadores na atualidade estão submetidos:

Ao longo do século XX, com a produção em massa e a ampliação do controle e intensificação do trabalho, proporcionado pela expansão do taylorismo-fordismo, novas formas de acidentes e adoecimentos com nexos laborais passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho. O que mudou então? Por um

lado, a incorporação, ao cotidiano do mundo do trabalho, de novas enfermidades, típicas das recentes formas de organização do trabalho e da produção. Por outro, fruto da nova divisão internacional do trabalho, a disseminação de práticas que articulam os pressupostos da liofilização organizacional (ANTUNES, 2010), da empresa enxuta (lean production) a condições de baixa (ou nenhuma) proteção do trabalho. (ANTUNES; PROUN, 2015, p. 411).

As mudanças nas relações trabalhistas e nas próprias condições de trabalho às quais os trabalhadores da contemporaneidade estão submetidos requerem atenção. Antunes e Praun (2015) nos alertam sobre novas enfermidades que acometem os trabalhadores, e nos levam a compreender que tais situações são o resultado da organização social do trabalho imposta pelas práticas capitalistas. Todos estes aspectos são relevantes para trabalhar em sala de aula e precisam fazer parte do portfólio de discussões sobre as mudanças nas relações trabalhistas ao longo dos séculos.

Mediante as reflexões realizadas sobre as transformações sobre o conceito de trabalho pós revolução industrial, acreditamos que os alunos do Ensino Fundamental II podem e devem estudar a respeito do assunto antes mesmo do Ensino Médio. Muitos conceitos históricos e científicos, ao serem articulados, nos levam à elaboração do conceito de trabalho e nos levam também à compreensão da própria mutabilidade deste conceito no interior das relações sociais entre os seres humanos ao longo da história. O desenvolvimento da temática através da Atividade de Estudo favorecerá a compreensão dos alunos acerca de tais conceitos para que os estudantes possam desenvolver o conceito-gênese (*trabalho*) – a partir de uma rede de *conceitos-satélites* como, por exemplo, *atividade vital, cultura, meios de produção, industrialização, mercadoria*.

De que maneira, então, o conteúdo pode ser introduzido pelo professor em sala de aula? Como desenvolver a atividade de estudo? Como despertar os alunos para o tema?

Edson Schroeder e Simão Henrique Jakobowski (2020) discorrem a respeito do papel fundamental do professor no ato de desenvolver uma atividade de estudo:

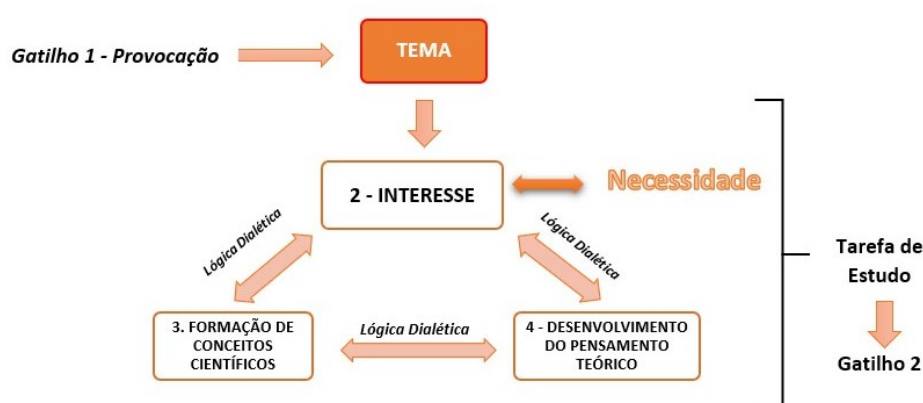
Quando o professor decide ensinar um tema e transformá-lo numa atividade de estudo, na perspectiva de Davydov (1988), necessita constatar aspectos que dizem respeito à sua gênese e desenvolvimento histórico, identificando seu princípio geral, que se exprime num conceito. Então, em seguida, os estudantes são desafiados a utilizar esse conceito como uma base genética geral para uma posterior aplicação/compreensão de um contexto específico de estudo em que este conceito também se manifesta. Isto define um percurso que vai da abstração (conhecimento teórico/pensamento teórico) até a sua generalização empírica (que se dá na realidade palpável/sensível, caracterizando o conhecimento empírico/pensamento empírico), ou, como diria Davidov (1988), da sua manifestação abstrata até a sua manifestação

concreta (ou seja, do geral ao particular) (SCHROERDER; JAKOBOWSKI, 2020, p. 163).

Em concordância com a citação acima, acreditamos que o professor é o adulto mediador no processo de aprendizagem dos estudantes, e cabe a ele o desenvolvimento das tarefas de estudo que propiciarão a realização da atividade. À medida que o professor possui clareza do que deseja trabalhar em sua atividade de estudo, os estudantes são estimulados a superar os desafios que lhes foram propostos por esse professor. As etapas de concretização da atividade de estudo começam, ao nosso olhar, serem desenhadas.

Para que a Atividade de Estudo possa ser realizada, além de clareza dos objetivos e domínio do tema, o professor precisará articular os principais conceitos da própria atividade para que possa realizá-la com sucesso. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, focamos em três aspectos, os quais consideramos primordiais para a realização da atividade de estudo, a saber: a formação de conceitos científicos, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e a questão do interesse pelo aprendizado. A seguir, apresentamos uma possibilidade de desenvolvimento do tema *Transformações nas relações trabalhistas pós-Revolução Industrial*, caracterizando os três pilares propostos na pesquisa como atividade de estudo (FIG. 1). Em cada ação proposta, opera-se entre os estudantes o desenvolvimento de novos níveis de pensamento (ou níveis mais elaborados de compreensão teórica).

Figura 1 – Intersecção dos princípios orientadores de uma atividade de estudo, baseado na lógica dialética proposta por V.V Davydov



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos a Figura 1, percebemos que a tarefa de estudo engloba as ações mentais que o sistema acima propõe. O tema age como o *start* das operações mentais a serem realizadas pelos alunos a partir do momento que o professor estabelece um gatilho ao introduzi-lo. O interesse pelo tema proposto, a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento

teórico acontecerão de maneira conjunta, a partir do momento que são dependentes entre si, como mostra o esquema. Na medida em que o interesse aumenta (impulsionado pelo gatilho lançado pelo professor), as operações mentais iniciadas pelos alunos ativarão a busca pela resposta ao gatilho lançado pelo docente. Temos, então, a primeira via aberta para a formação de conceitos científicos – o que estimula o desenvolvimento do pensamento teórico.

Durante esse movimento constante de análise e síntese realizado pelos alunos em busca das possíveis respostas ao gatilho lançado (*O trabalho sempre existiu nas sociedades humanas?*), configura-se a lógica dialética proposta por Davydov: a rede de conceitos empíricos dos estudantes começa a ser estimulada em busca de repertório linguístico e surge a necessidade da elaboração dos conceitos científicos, históricos. A tomada de consciência do processo faz-se presente. Esse movimento é permanente e proporciona o desenvolvimento do pensamento teórico e, conseqüentemente, da aprendizagem dos sujeitos.

É nessa etapa em que a essência do concreto *real* se faz presente, a partir da abstração e generalização do concreto *aparente*. A respeito desse aspecto da aprendizagem na Atividade de Estudo, Davydov argumentou:

A atividade de estudo [...] se estrutura, em nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivas, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVYDOV, 1986, p. 165).

Podemos evidenciar que Davydov, ao expor que “o pensamento dos alunos, no processo de atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas”, aponta a questão provocativa do concreto aparente. Ser aparente é uma característica de algo que pode ser ou não existente, é uma característica imediata, perceptível em primeiro plano. Ao elevar seu pensamento a um patamar teórico, os alunos questionarão a aparência do objeto, procurando firmar sua essência. Ou seja, o questionamento interno “Desde quando o trabalho existe entre a sociedade?” provocará os alunos para debaterem acerca do surgimento do trabalho, quem trabalha na sociedade e a diferença entre trabalho e emprego, por exemplo. Novas questões surgirão. É necessário conhecer um pouco mais o objeto para responder a esse questionamento que é individual e, ao mesmo tempo, coletivo.

A ação mental de generalizar e abstrair sobre o gatilho provocador é o que causará o interesse de procurar compreender o objeto em sua essência, confrontando o que é aparente e

real. Só é possível buscar a essência de algo ao questionar sua aparência, refletir sobre ela, investigar seus aspectos. Assim, é possível estabelecer as características do concreto real e teorizar sobre elas, conceituando-as – assim como os cientistas.

5.3 AS ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

5.3.1 Lançamento do tema e transformação do interesse em necessidade

Para adentrarmos no campo conceitual do tema, é necessário que o professor analise e estabeleça um conceito geral para o desenvolvimento na etapa de planejamento de aula (o conceito-gênese), bem como os demais conceitos a ele associados. O objetivo da proposta em questão é levar os alunos a compreenderem que o processo de industrialização transformou o trabalho humano em mercadoria, retirando sua gênese de atividade vital para transformá-la em algo comercial, passível de dominação. Através dessa modificação pós-Revolução Industrial, as relações trabalhistas no sistema capitalista passaram a ter outra configuração, transformando-se radicalmente e alienando o trabalhador.

Para o planejamento da atividade de estudo, partimos do próprio conceito de *trabalho*, do qual derivam conceitos e objetivos abrangentes de aprendizagem como a definição de atividade, hominização, cultura, produtividade, lucro, capitalismo. A partir do lançamento do tema, através do gatilho provocador colocado pelo professor, é necessário instigar os alunos com relação aos seus conhecimentos prévios. É uma etapa importante para envolver o grupo estudantil, estimulando-os a argumentarem sobre a temática.

Um exemplo de gatilho poderia ser uma questão como “O trabalho nas sociedades humanas sempre existiu?” ou “Você se considera um sujeito que trabalha?”. Neste ponto, a atividade mental dos alunos recebe estímulos e busca por uma resposta. Neste momento, alguns estudantes podem conhecer algo do tema e outros nunca terem ouvido tal expressão. Começa-se, então, a exploração do tema entre o grupo com a mediação do professor.

A partir deste momento, o professor poderá lançar mão de recursos que o auxiliarão a fomentar a curiosidade dos estudantes e a manter o interesse do estudante pelo assunto. Fotografias de artesãos e suas produções, maquinários industriais, processos fabris, produções agrícolas, rituais religiosos, comerciais de televisão, notícias sobre trabalho análogo à escravidão, imagens de *outdoors*, shows artísticos e uso da internet podem ser ferramentas úteis para estimularem os estudantes.

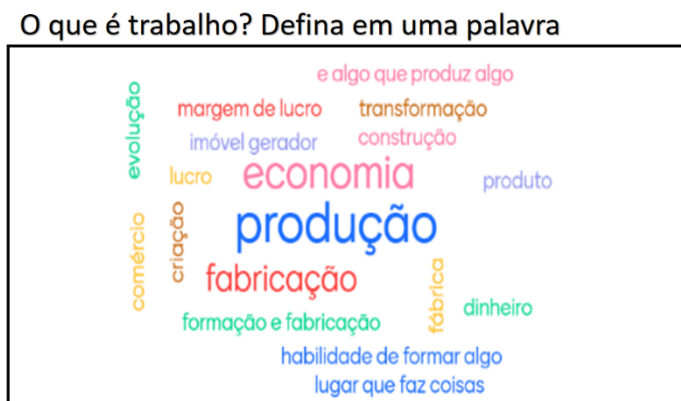
No início, o caminhar da Atividade de Estudo está nas mãos do professor e cabe a ele estimular o grupo das formas mais criativas possíveis. Este é o momento no qual os estudantes buscarão conceitos empíricos e tentarão responder, de maneira certa, se o trabalho sempre existiu e se eles são sujeitos que trabalham na sociedade em que vivem. A partir desta etapa, a atividade de estudo está lançada, pois o grupo sentirá a necessidade de compreender o tema para situar-se no interior dele. O interesse se tornou necessidade de aprender.

As ações mentais dos estudantes começam a ganhar maior protagonismo. Ao refletir individualmente e discutir no coletivo, novas questões serão lançadas pelos próprios alunos. Cabe ao professor instigar o pensamento do grupo de modo que os estudantes possam focar no conceito-chave do tema, generalizando-o e abstraindo-o, buscando chegar à essência do aprendizado. Neste exemplo, uma reflexão poderá ser proposta pelo professor para que os estudantes possam elaborar o conceito de trabalho, diferenciando-o de emprego, de forma a elevar o pensamento dos alunos a um novo patamar cognitivo. As funções da memória, da atenção, criatividade, do pensamento e da linguagem são ativadas neste momento.

Para verificar qual a relação estabelecida entre os alunos com o conceito inicial do tema proposto – neste caso, o conceito de trabalho –, o professor poderá lançar mão de outros recursos para interação do grupo de alunos. Aplicativos para celulares como o “criador de nuvem de palavras” também podem ser ferramentas interessantes para uma sondagem inicial acerca do tema proposto. O professor elabora um questionamento sobre o conceito a ser trabalhado e os alunos utilizam o celular para responderem em tempo real. Com a formação da nuvem, palavras maiores indicam que foram as mais utilizadas pelos alunos. O professor, então, consegue verificar a ideia central que existe entre os alunos sobre tal conceito.

Na figura abaixo, temos um exemplo de uma “nuvem de palavras” criada pelo aplicativo Mentimeter (Mentimeter.com), disponível na internet em modo assinante ou versão *free*:

Figura 2 – Verificação de conceitos prévios dos alunos no aplicativo Mentimeter



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do aplicativo Mentimeter.

Posteriormente, os conceitos desdobram-se para análises mais específicas, como a caracterização do trabalho como atividade vital dos seres humanos, as mudanças realizadas no século XVIII e sua atuação na sociedade da época, a justificativa da importância do processo produtivo no passado e no presente, as transformações ocorridas no decorrer dos séculos, a origem histórica do termo, o termo na atualidade. Esta etapa trata-se de uma importante base conceitual para a condução dos estudantes com vistas a compreensões mais elaboradas do conceito de trabalho. Nesta ação, os estudantes observarão as abstrações concernentes ao tema (a atenção aos conceitos que constituem relações com o conceito base), bem como as relações de generalidades.

Nota-se que nesta primeira etapa da atividade de estudo, o planejamento e a condução do professor perante o grupo são indispensáveis. Acreditamos que o desenvolvimento da aprendizagem na atividade de estudo está associado ao *como* o professor medeia o processo. Trata-se, neste caso, de ser aquele quem busca a zona de desenvolvimento potencial dos alunos, de acordo com a teoria inicial vygotskyana.

Após a discussão sobre o conceito de trabalho e suas transformações no curso da História, é interessante que os alunos registrem sínteses sobre o conceito teórico construído por eles, a fim de compreenderem a mutabilidade do conceito de acordo com a época histórica em que vivem. Tal comparação também pode ser registrada por meio da escrita, fortalecendo a transferência do plano da ação para o plano da linguagem. Assim, a lógica dialética permanece (conforme apresentado na Figura 1) e permite a realização de novas operações mentais posteriores. O registro dessa etapa no caderno, por exemplo, seria o primeiro item de uma tarefa de estudo propriamente dita, que permitira a análise mental do processo pelos alunos. Nesta ação, o grau de generalização alcançado e exposto através da escrita de um texto narrativo se

transforma em um elemento constituído de sentido para os estudantes. Trata-se do que Davydov (1986) denominou de formação de uma base genética que viabiliza as ações mentais seguintes.

5.3.2 A análise mental do processo e a formação do pensamento teórico através de conceitos científicos

Partiremos do recorte da Figura 1 para iniciarmos nossa discussão sobre esta etapa, dando foco na parte inferior do esquema, a saber:



Nesta etapa, de acordo com a lógica dialética apresentada no esquema, a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico não são independentes, mas sim elementos complementares. Esta lógica que permeia e sustenta estes elementos acontece de forma constante. As ações mentais de ir e vir para reconhecer o objeto e suas características, bem como a formação de uma postura teórica e investigativa acontece durante todo o momento de estudo, fazendo com que a busca por conceitos existentes seja necessária, conceitos teóricos sejam elaborados, reelaborados e inseridos dentro da atividade, a partir do momento que produzem sentido para os estudantes.

De acordo com Schroeder e Jakobowski (2020, p. 172):

Nesta etapa da atividade de estudo, acontece a transformação do modelo, ou seja, o estudo das propriedades da relação universal em seu aspecto concreto e não apenas abstrato. A análise das relações genéticas essenciais do objeto (tema), conduz o estudante à compreensão, em um primeiro momento, da essência desse objeto (os seus fundamentos teóricos). Ou seja, o tema não será compreendido apenas em sua aparência, mas construído mentalmente pelas ações mentais anteriormente descritas. Isto significa dizer que o estudante desenvolve um modo de pensar seu objeto, de investigá-lo e de discernir suas conexões.

Os estudantes desenvolvem seu modo próprio de pensar o objeto, de investigá-lo e discernir suas conexões quando são encorajados a realizarem a atividade de estudo; essa é a proposta desta metodologia. A autonomia é uma das funções psíquicas superiores essenciais para o desenvolvimento humano, e é enfatizada pela didática russa através da atividade de estudo.

Para dar continuidade ao processo de formação de conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento teórico, ao avançar sobre o tema *Transformações nas relações*

trabalhistas pós Revolução Industrial, é necessário prosseguir com a discussão sobre o que é trabalho, porém, somando mais um elemento conceitual: o conceito de *atividade vital*. A partir da tomada de consciência sobre o que é a atividade vital humana, torna-se necessário recorrer ao tema e aos elementos provocadores para que os estudantes realizem ações mentais buscando compreender o conceito de atividade vital associado ao conceito de trabalho. Mais uma vez, percebe-se que a lógica dialética permeia a formação do pensamento teórico através da formação de conceitos científicos.

Pensar a questão do trabalho é situá-lo necessariamente no universo das relações sociais, como sendo a própria construção da cultura humana através da atividade vital. Afinal, *cultura* é compreendido como um produto da elaboração humana, construção dos indivíduos sobre a natureza que é dotado de significações específicas de uma mentalidade coletiva e individual.

Silva e Silva (2009) nos apresentam o conceito de cultura de uma maneira clara e objetiva:

O significado mais simples desse termo afirma que cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica. (SILVA; SILVA, 2009, p. 85).

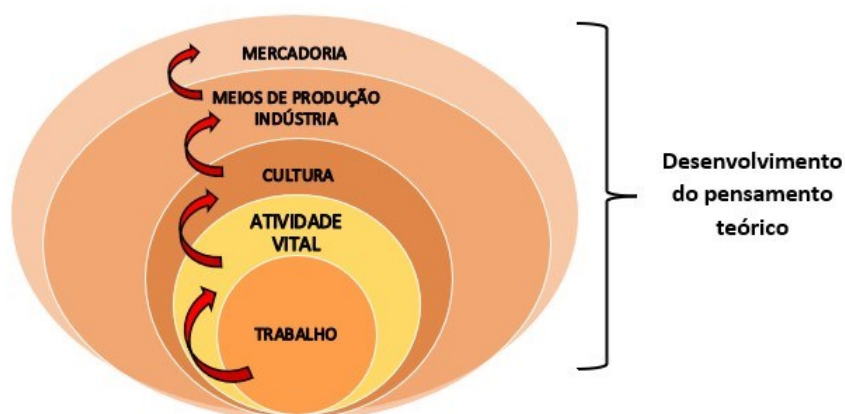
Compreendemos, então, que o conceito de cultura é um dos principais conceitos nas ciências humanas, a ponto de a Antropologia se constituir como ciência quase somente em torno desse conceito. Antropólogos, desde o século XIX, procuram definir os limites de sua ciência por meio da definição de cultura. Contudo, a definição de cultura como toda e qualquer produção humana existe, de maneira intrínseca, ao conceito de atividade vital. Ou seja, através da atividade vital humana – que é o trabalho –, os homens produzem cultura e vivem em sociedade. Durante a atividade de estudo, ao elaborarem o conceito de trabalho, os alunos poderão compreender os demais conceitos em rede, relacionando-os.

O professor deve mediar a aprendizagem do grupo e incentivá-lo a realizar novas descobertas. As descobertas podem ocorrer através de pesquisas bibliográficas, apreciação de concertos musicais, discussão acerca de relatos de experiências de vida, experiências sociais e religiosas, transformação de argila em utensílios domésticos, por exemplo. Mais uma etapa da tarefa de estudos entra em desenvolvimento durante este processo. Obviamente, o conceito de cultura deve ser construído pelo grupo para que depois, com a tomada de consciência sobre o

novo conceito, os demais possam ser compreendidos. Cartazes, animações e demais tipos de apresentações podem ser construídas para registro desta etapa. A escrita também é parte fundamental do processo, não só para a exteriorização da compreensão do conceito, mas também para a transformação do pensamento do estudante – que deverá estar em atividade o tempo todo durante a tarefa de estudo.

O próximo passo seria a aglutinação desses conceitos primários para a construção do conceito de meios de produção produção e indústria, que é a base de entendimento da produção capitalista. A Figura 3 apresenta o desenvolvimento do pensamento teórico interligado à cadeia de conceitos científicos:

Figura 3 – Aglutinação dos conceitos científicos elaborados a partir de um conceito-gênese



Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que a partir de um conceito inicial, a rede de conceitos amplia-se e favorece a construção do pensamento e da linguagem dos estudantes. Ao buscar os demais conceitos em rede, o desenvolvimento do pensamento teórico acontece de forma constante e, através da lógica dialética, realiza-se o movimento de análise – síntese nesta construção. Neste nível, a análise mental do processo acontece a todo instante.

Após o período de aglutinação do *conceito-gênese* aos *conceitos satélites* proporcionados pela realização das etapas da tarefa de estudo e registros desses, a aldeia conceitual dos estudantes estabeleceu novas conexões internas e os alunos poderão argumentar e apresentar novas necessidades de discussões e pesquisas sobre a temática inicial, favorecendo conexões externas. O pensamento teórico continua sendo estimulado e o grupo terá condições de debater acerca da pergunta-gatilho lançada pelo professor no início da atividade.

Cada etapa debatida e construída deverá ser registrada, coletivamente e individualmente. No coletivo, o professor e os alunos poderão discutir a respeito das definições mais significativas, buscando alternativas para a compreensão do conceito de *meio de produção*

e *mercadoria* e o que tais conceitos representam na sociedade contemporânea, por exemplo. A partir deste ponto, os estudantes estarão prontos a relacionarem o conceito de *trabalho* ao conceito de *mercadoria*, compreendendo a mutabilidade do conceito de trabalho pós-século XVIII. Novos debates e curiosidades podem surgir sobre as relações trabalhistas atuais – como os processos de *uberização*, por exemplo – ou debates sobre as diferentes relações escravistas existentes na Idade Antiga e Idade Moderna. Todos são temas relacionados ao conceito de trabalho.

De maneira individual, a escrita pode ser um recurso utilizado como sistematização do conhecimento adquirido, ao mesmo tempo em que proporciona o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Propostas vinculadas a redações, análise de notícias, reportagens ou manifestações artísticas poderão ser direcionadas a critério do professor.

Como forma de sistematização do tema, o professor poderá lançar uma nova situação-problema ao grupo, visto que a primeira situação foi lançada no início da atividade, implícita na provocação inicial (*gatilho 1 – O trabalho sempre existiu nas sociedades humanas*). A nova situação-problema será o *gatilho 2*, que estimulará o grupo a pensar em um novo tipo de linguagem para finalizar a tarefa. Neste momento, a provocação do docente poderá ser acerca da sociedade atual. Um exemplo de provocação seria: *Como a sociedade do século XXI enxerga o trabalho humano e as relações trabalhistas?*

Enquanto uma pessoa não faz nada e não pensa em nada, não experimenta nenhum tipo de dificuldade. Tais situações surgem na prática. Portanto, na atividade de estudo, as situações de dificuldade devem ser criadas pelo professor de forma planejada e proposital. Para criar tal situação, é necessário colocar o aluno perante a um problema prático e real, cujos modos de solução ele já domina bem, e mudar as condições dessa tarefa de tal forma que sua solução (por intermédio do uso daqueles modos de ação conhecidos) se torne impossível (DAVYDOV, 1996; REPKIN; DOROKHINA, 1973 *apud* REPKIN; REPKINA, 1997).

A partir da provocação 2 (*Como a sociedade do século XXI enxerga o trabalho humano e as relações trabalhistas?*), as ações mentais dos alunos são novamente ativadas e um novo desafio aparece. O processo de aprendizagem continua, se expande e os sujeitos, com novos conceitos adquiridos durante as primeiras etapas da Atividade de Estudo, estão munidos de maior conhecimento – o que estimula o processo autônomo e criativo para a resolução da próxima etapa. Acreditamos que, durante a realização das tarefas de estudo como parte da Atividade de Estudo, os estudantes controlam o processo de aprendizagem e avaliam seus modos de ação, buscando aperfeiçoá-los.

5.3.3 A tarefa de estudo como elemento norteador da atividade e do processo de aprendizagem

Retomando a Figura 1, verificamos que a nomenclatura “tarefa de estudo” como âncora das ações mentais dos estudantes, permanece presente durante toda a realização da Atividade de Estudo. As tarefas são elementos primordiais para a execução da Atividade de Estudo, já que sua realização permite a materialização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos – o que ressalta a compreensão, a produção de sentido e a transformação interna de cada sujeito. Há uma inscrição do estudante nos saberes que permeiam a atividade.

Durante a realização da tarefa de estudo, espera-se que os estudantes exerçam seu protagonismo e, cada vez mais, manifestem autonomia criativa, sobretudo pela apropriação de experiências histórico-culturais já estabelecidas como cultura, mas agora transformadas como atividade pessoal de cada estudante.

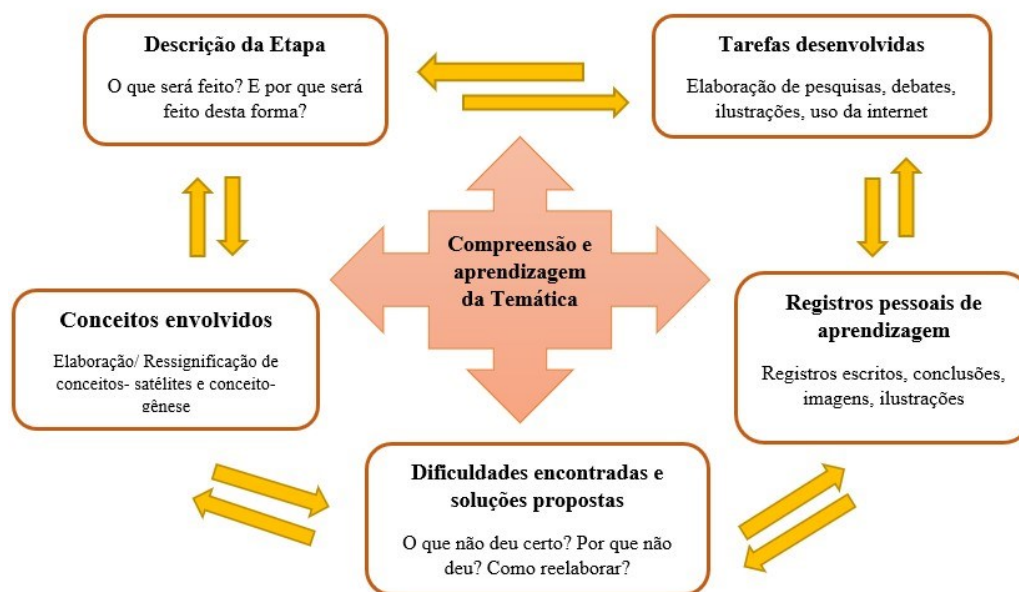
O processo de transformação do sujeito é o ponto central da Teoria da Atividade de Estudo. Este é o diferencial da dialética russa defendido por Davydov e seus contemporâneos. A proposta de aplicação da Atividade de Estudo em sala de aula orientada pela execução de tarefas de estudo significativas possui um viés transformador na constituição do sujeito enquanto ser social, permitindo melhor compreensão de si e do meio em que se vive. Neste caso, o produto final que deverá ser obtido com a resolução das tarefas de estudo representa, na forma material, o percurso percorrido pelos estudantes e pelo professor, engajados em tarefas de natureza cultural, com base no compartilhamento, apoio e confiança.

O professor é o responsável pela criação e pela aplicação das tarefas de estudo para seus estudantes e deve proporcionar ao grupo modelos de controle de cada etapa dessas tarefas. O controle propiciará ao grupo a organização das etapas do processo de aprendizagem e apresentará o caminho percorrido, validando cada passo executado durante a elaboração dos conceitos da temática e a compreensão dos mesmos. Além disso, a criação do controle servirá de modelo para próximas atividades que os alunos irão realizar, devendo ser adaptado para cada nova realidade.

No modelo desenvolvido nesta pesquisa, sugerimos que o professor desenvolva um fluxograma para que os alunos possam acompanhar o desenvolvimento da tarefa apresentada. Em cada etapa da tarefa, após a conclusão, os alunos poderão checar o processo e validá-lo, ao mesmo tempo em que poderão retornar a este processo de aprendizagem, caso necessário, sem perderem a concentração e o engajamento.

As etapas de análise realizadas pelo grupo poderão ser escritas nos cadernos dos alunos ou ainda expostas em sala de aula, de acordo com os recursos disponíveis para o professor e seus alunos. Sugerimos a criação de um fluxograma, com alguns princípios norteadores para a análise a avaliação do processo de aprendizagem:

Figura 4 – Modelo de fluxograma para análise das tarefas em uma atividade de estudo



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisarem as etapas da tarefa de estudo através de um fluxograma, por exemplo, os estudantes recebem e interiorizam um modelo de ação, que será configurado de acordo com cada sujeito, de acordo com seu próprio desenvolvimento. Acreditamos que o ato de rever as etapas, refletir sobre as dificuldades encontradas e propor resoluções para as situações-problemas durante a atividade pode proporcionar, de maneira mais enfática, maior autonomia de cada aluno. O ato de rever os princípios abordados no fluxograma sempre que necessário e avaliar o processo de aprendizagem da disciplina de História através da atividade de estudo pode estimular os alunos a refletirem sobre novos caminhos para buscarem novos conhecimentos.

Podemos notar que não existe uma sequência lógica no fluxograma de controle de ações das tarefas de estudo apresentado anteriormente. Os princípios orientadores do controle da tarefa de estudo não possuem uma sequência técnica de aplicação como em metodologias tradicionais. A atividade de estudo é um processo interativo, dialético e constante, pois os professores e alunos envolvidos no processo compreendidos como sujeitos ativos do processo

de ensino e aprendizagem. Percebe-se, através do fluxograma, o caráter interativo entre os princípios orientadores, funcionando constantemente como uma via de mão dupla.

Ao finalizarem as tarefas propostas pela atividade de estudo, acreditamos que os estudantes estarão aptos a dialogarem sobre a temática, compreendendo os conceitos de maneira dialética e mutável, de acordo com a época em que tal conceito transita. O desenvolvimento do pensamento teórico atinge um novo patamar e o interesse sobre temáticas semelhantes podem se manter a florados.

Ao discutir sobre o que foi aprendido, o professor consegue verificar se o grupo assimilou os modos de ação, se superou seus desafios e se houve a modificação interna de cada sujeito. Este é o objetivo da realização da atividade de estudo, a transformação do sujeito aprendiz. Um depoimento escrito de cada aluno acerca do tema, um texto opinativo sobre uma reportagem ou sobre um documentário contemporâneo sobre questões relativas ao trabalho podem ser ferramentas úteis para que o professor e os alunos possam verificar as aprendizagens adquiridas. O professor pode criar a avaliação de acordo com cada turma ou com cada aluno, de acordo com os critérios que desejar.

Gostaríamos de salientar que a tarefa de estudo é uma “célula” do processo de aprendizagem; não se configura em um processo acabado, mas pode vir a ser um estímulo para novos processos de investigação e produção de novos saberes pelos alunos.

Através da atividade de estudo apresentada como modelo nesta pesquisa, acreditamos que as aulas de História podem ser elaboradas de maneira diferenciada, com uma metodologia de ensino e aprendizagem que inscreve o aluno nesta área de conhecimento e promove sua maior compreensão acerca do seu próprio eu. Trabalhar com a Teoria da Atividade de Estudo, buscar o desenvolvimento de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico em cada estudante é promover seu autodesenvolvimento, despertando o interesse para a expansão de suas ideias e a construção de novos saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos e buscamos teorizar nesta pesquisa alguns caminhos possíveis a serem construídos na arte de ensinar e aprender História durante o Ensino Fundamental II. Procuramos enfatizar, durante todo o estudo, a relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico e da formação humana mediados pela aprendizagem desenvolvimental proposta por Davydov e demais didatas como Elkonin e Repkin, adeptos da Teoria Histórico-Cultural e estudiosos da Teoria da Atividade de Estudo.

Ao pesquisarmos dados sobre o ensino e aprendizagem de História no Brasil, pudemos observar que os trabalhos realizados neste campo teórico e prático ainda são tímidos dentro desta temática, principalmente o ato de *aprender* História e o *como se aprende* os conteúdos curriculares desta disciplina. Vários estudos realizados por pesquisadores brasileiros – levantados nas bases de dados apresentadas nesta pesquisa – nos trouxeram práticas docentes voltadas ao ensino, ao ato de ensinar. As possíveis formas de aprendizagem ainda são campos abertos que necessitam ser explorados em meios acadêmicos.

Procuramos debater a Atividade de Estudo como metodologia eficiente para os processos de ensino e aprendizagem, já que a *atividade* é uma característica essencialmente humana de transformação da realidade e que tem a capacidade de promover a formação dos meios mais desenvolvidos de reflexo da realidade. Esses meios são estabelecidos de maneira complexa que permitem aos seres humanos a produção de meios de subsistência que resultam das relações produtivas e sociais historicamente constituídas pela humanidade.

Assim, concordamos com Leontiev (2014) que a atividade é o principal processo das crianças em idade escolar e é através dela que os estudantes podem se apropriar da cultura produzida pelos humanos no decorrer da sua própria história. Davydov (1988), alicerçado nos fundamentos lançados pelas pesquisas de Leontiev, compreende que frequentar a escola significa situar-se num período de grandes desafios para a vida dos estudantes e, desta forma, compreende o estudo como a sua atividade principal.

A função social da escola é exatamente esta: proporcionar os meios necessários para que cada estudante se aproprie do construto histórico humano e compreenda-se como um sujeito histórico e social. E o sonho de cada docente é contemplar seu aluno se apropriando verdadeiramente de conhecimentos, ressignificando saberes e desenvolvendo sua autonomia e seu autoconhecimento.

No Brasil, mesmo após a reforma do ensino e a publicação da BNCC (2017), percebemos que as estratégias de ensino e os componentes curriculares definidos pelo MEC

continuam os mesmos; apenas são descritos no documento com uma nova roupagem. Os processos de ensino, as formas de avaliação e a elaboração dos materiais didáticos mantêm a mesma linha reprodutora e conteudista, não permitindo aos docentes “desvios de rota”. Tanto o ensino quanto a aprendizagem em sala de aula ficam limitados.

Concordamos com Schroeder e Jakobowski (2020) quando apontam que a Atividade de Estudo insere estudantes no contexto de como a História é produzida, a partir do desenvolvimento de uma postura teórica, ou seja, levando em consideração o estudante como unidade histórica singular. Ao trabalhar com a Atividade de Estudo nas aulas de História, acreditamos que os estudantes possam se perceber como sujeitos históricos, fruto de uma construção histórica que caminha pelas décadas e séculos sempre produzindo diferentes culturas, novas formas de interação social e, é claro, atribuindo novos sentidos a cada descoberta.

A História, enquanto disciplina escolar, possui especificidades que são importantes para favorecer o desenvolvimento humano. A elaboração consciente do conhecimento histórico permite que os estudantes possam desenvolver maior autonomia intelectual em relação aos contextos históricos aos quais está inserido, e este movimento do pensamento colabora significativamente para o aprimoramento das funções psíquicas superiores e da personalidade. Ao estudar História na escola, o estudante passa a conhecer a produção material e cultural construída e acumulada pela humanidade durante os processos históricos anteriores à sua existência, percebendo-se como participante destes processos no tempo e na sociedade em que vive. Consideramos também que o aprendizado consciente da História instiga os estudantes a ter uma perspectiva científica do fazer historiográfico, aproximando-os das pesquisas e do trabalho da historiografia.

Com o olhar voltado aos métodos de ensino tradicionais dos conteúdos escolares e vislumbrando janelas de oportunidades para o desenvolvimento de uma metodologia eficiente para a aprendizagem de História, enfatizamos três aspectos da Atividade de Estudo que consideramos essenciais para o desenvolvimento das neoformações psíquicas como o desenvolvimento da criatividade, atenção, linguagem, imaginação: a *questão do interesse*, a *formação de conceitos científicos* e o *desenvolvimento do pensamento teórico*. Ao estudar a Teoria da Atividade de Estudo e sua estrutura, verificamos que cada didata do sistema Elkonin-Davydov-Repkin aborda diversos aspectos da atividade em diferentes níveis de profundidade. No entanto, optamos por enfatizar estes três aspectos por acreditarmos que são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino e aprendizagem da disciplina de História

que seja dinâmica, eficaz e duradoura, promovendo a autonomia do pensar e do fazer em cada estudante.

Ao propor uma temática para o desenvolvimento da Atividade de Estudo e seu conjunto de tarefas, o professor deve ter em mente que, ao elaborar este tipo de atividade para seus alunos, ele mesmo, enquanto autor do processo criativo, encontra-se imerso nos processos psíquicos que serão desenvolvidos em seus alunos. Além disso, o docente deve possuir autonomia para criar e recriar suas rotas com seus estudantes durante a atividade. Aliás, o ato de desenvolver uma Atividade de Estudo faz com que o docente se reinvente a todo instante, modificando-se como próprio sujeito, como professor. O princípio dialético está presente desde este momento. A capacidade de criação e demais funções psíquicas superiores tipicamente humanas são ativadas e desenvolvidas no psiquismo do professor enquanto ele mesmo planeja sua aula. Seu foco é no processo qualitativo de ensinar e aprender – o que denota grande complexidade.

Novamente ressaltamos que esta pesquisa é uma pesquisa de caráter teórico que busca debater metodologias e novas possibilidades sobre o ensinar e aprender a História em contextos escolares. Não procura estabelecer um planejamento de aula a ser seguido sistematicamente ou ser a típica “*receita de bolo*”. Este não é um fundamento da Atividade de Estudo. A Atividade de Estudo deve acontecer de forma dinâmica e dialética, buscando o desenvolvimento de cada sujeito, que é diferente em cada turma, com cada aluno e também com o próprio professor. Os princípios didáticos vinculados à Teoria da Atividade de Estudo devem permitir a autonomia docente durante todo o processo de elaboração e aplicação da atividade. Nossa intenção nesta pesquisa é dialogar sobre novas práticas que podem levar os processos de ensino e aprendizagem a novos horizontes na construção do conhecimento de nossos estudantes.

O sucesso da metodologia inicia-se com a proposta do professor ao buscar manter o interesse dos alunos em sua dinâmica. Nosso estudo buscou apresentar essa característica. O interesse do grupo precisa ser transformado em necessidade de conhecimento, de necessidade em aprender. Através dessa necessidade, espera-se que os alunos possam responder ativamente aos gatilhos lançados pelo professor e eu busquem por respostas, o que proporciona o desenvolvimento do pensamento teórico quando buscam conceitos científicos para compreenderem História. Novamente percebemos a dialética presente na metodologia, assim como demonstrado neste estudo. A aprendizagem será interessante e a curiosidade será estimulada.

Como parte da formação humana, a aprendizagem conceitual é fundamental para o desenvolvimento psíquico e conduz o estudante a uma ampliação sobre si mesmo e sua busca

por conhecimentos que transcendem a experiência imediata proporcionada pelo concreto. Ao teorizar sobre os objetos, os estudantes aprendem a questionar, a abstrair, a generalizar, a conceituar e percebem que não existem conhecimentos prontos ou acabados. Desta maneira, acreditamos que o estudo da disciplina de História na escola traz um ganho para a formação humana, sendo uma excelente oportunidade para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades, já que o pensamento por conceitos (o pensamento teórico) permite esse desenvolvimento.

Neste momento, gostaríamos que ressaltar aos colegas professores que o desenvolvimento da Atividade de Estudo promove a aplicação de uma didática desenvolvente que busca transformações no próprio sujeito que aprende e não no objeto sobre o qual se estuda. Assim, as avaliações institucionais formativas e processuais que as escolas consideram insubstituíveis necessitam de um novo olhar. Um olhar crítico, disposto a focar no sujeito, e não no objeto chamado avaliação institucional. Deixaremos a discussão sobre esta temática para debates futuros.

A educação brasileira poderia ser diferenciada, e existem outros caminhos para que nossos estudantes possam receber educação de qualidade que vislumbra a formação integral humana. Nossa pesquisa procurou apresentar uma proposta de uma nova metodologia para o ensino e aprendizagem da disciplina de História durante o Ensino Fundamental II; acreditamos veementemente que a Atividade de Estudo possa revolucionar as práticas docentes em sala de aula, podendo ser aplicada em quaisquer disciplinas, em qualquer segmento da Educação Básica. Cremos que a função da Educação é proporcionar aos seres humanos o desenvolvimento de suas potencialidades, do seu psiquismo e da sua autonomia – o que nada mais é que a pura essência humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício; MELLO, Paulo Dias. De intelectuais ao precariado: para onde vão os professores e o ensino de história?. In: ALMEIDA NETO, Antônio Simplício; LOURENÇO, Elaine; CARVALHO, João do Prado F (org.). **Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2020, p. 25-40.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANTUNES, Ricardo, PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, [S. l.], n. 123, p. 407-427, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.030>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANOVA MOTTER, Adriana; FRISON, Marli. Neoformações na perspectiva da Teoria da Atividade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 91-103, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i2.24870>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CLARINDO, Cleber Silva. O desenvolvimento das neoformações psíquicas na atividade de estudo. **Obutchénie – Revista de didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 652–674, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59158>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. O que é a atividade de estudo. **Escola inicial**, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília.G. C; AMORIM, Paula A.P.(org). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro I): contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONTES, Daniel Martins. **Uma análise do ensino de eletromagnetismo a partir da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov**. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – Modalidade Física, Química e Biologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.81.2020.tde-04112020-164203>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FREITAS, Leonardo Lopes de. **A construção do habitus profissional e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG, 2021. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1890>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GRYMUZA, Alissá Mariane Garcia; RÊGO, Rogéria Gaudencio. A Teoria da Atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 117-138, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 12 mar. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich . O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 27, p. 5-24, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Acesso em: 12 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores: a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. **Didáticas Específicas**, Madrid, v. 10, p. 5-37, 2014.

LIMA DIAS, Maria Sara ; KAFROUNI, Roberta; BALTAZAR, Camila Silva;. STOCKI, Juliana. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 493-500, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183773>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MAME, Osvaldo Augusto; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stella. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, v. 42, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45463>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MARX, Karl. **O Capital (Livro I) – crítica da economia política**: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulnio de; MIGUEL, José Carlos. A atividade de estudo como um processo propulsor do desenvolvimento psíquico. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 110, p. 9-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.9-22>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PUENTES, Roberto. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte nas pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, Roberto; LONGAREZI, Andréa (org). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin – Davydov-Repkin**. Campinas: Mercado das Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, Roberto; CARDOSO, Cecília; AMORIM, Paula (org). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro I): contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020.

PUENTES, Roberto; LONGAREZI, Andréa (org). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin – Davydov-Repkin**. Campinas: Mercado das Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e Atividade de Estudo. Tradução de Maria Auxiliadora Soares Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello. In: PUENTES, Roberto; MELLO, Suely (org.). **Teoria da atividade de estudo (Livro II): contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 213-240.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Galina Viktorovna. A questão da estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, Roberto; CARDOSO, Cecília; AMORIM, Paula (org). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro I): contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020.

RESENDE, Marilene Ribeiro. Conceitos basilares das teorias de V.V. Davidov: aportes e desafios para a pesquisa e o ensino-aprendizagem da Matemática. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 30, n. jan/dez, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9345>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SALLES, André Mendes. O livro didático de História no Brasil oitocentista: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a formação da identidade nacional. **Percursos**, Florianópolis, v. 11, p. 48-61, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2048>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história: uma proposta de periodização. **História da Educação** (UFPEL), [S. l.], v. 16, p. 65-91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SCHROEDER, Edson; JAKOBOWSKI, Simão Henrique. Ensino de História e formação humana: a atividade de estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes. **História & Ensino**, [S. l.] 26(2), 159-182, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p159>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Olavo Pereira. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 440-463, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-7>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOARES, Olavo Pereira. A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 726–743, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-59161>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Questão do Meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

ZEIKA, E. V.; REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Galina Viktorovna. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, Roberto; CARDOSO, Cecília; AMORIM, Paula (org). **Teoria da Atividade de Estudo (Livro I)**: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davydov e V.V. Repkin. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020.