

A compreensão docente sobre a atividade de estudo: Implicações no processo pedagógico

Teachers understanding of the study activity: Implications in the pedagogical process

*La comprensión de la actividad de estudio por parte del profesor:
Implicaciones en el proceso pedagógico*

Maria Lídia Sica Szymanski^I

Rosa Cleide Marques Machado^{II,III}

RESUMO

A passagem da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental revela que a atividade-guia que envolve a protagonização de papéis vai gradativamente sendo substituída pela atividade de estudo, cuja compreensão docente é o objeto desta investigação. Apresenta-se uma pesquisa de campo, na qual se entrevistaram individualmente 26 professoras do 1º ano do ensino fundamental de 15 escolas de uma rede municipal de ensino no oeste do Paraná, cujo currículo se fundamenta na teoria histórico-cultural desde 2008. Os resultados demonstraram a apropriação docente de elementos importantes relativos ao conceito de atividade de estudo, mas esse processo é lento e complexo, exigindo regularidade e persistência em uma formação continuada que articule teoria e prática. A reflexão acerca da práxis docente implica o compromisso constante de desenvolver o pensamento teórico e educar o aluno para uma leitura crítica, que promova uma inserção ativa na realidade.

Palavras-chave: Atividade de Estudo. Aprendizagem. Desenvolvimento. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The transition from early childhood education to the 1st year of elementary school reveals that a guiding activity that involves role-playing will be gradually transformed into a study activity, whose teaching understanding is the object of this investigation. Field research is presented, in which 26 teachers from the 1st year of elementary school were interviewed individually from 15 schools in a municipal education network in western Paraná, whose curriculum has been based on historical-cultural theory since 2008. The results showed the teaching appropriation of important elements related to the concept of study activity. However, this process is slow and complex, requiring regularity and persistence in continued training that combines theory and practice. Reflection on teaching praxis implies a constant focus on developing theoretical thinking and training students for critical reading, which promotes an active insertion into reality.

Keywords: Study Activity. Learning. Development. Elementary School.

^IUniversidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: mlidiaszymanski@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-1641-8527>

^{II}Prefeitura Municipal de Cascavel, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: rosacreidis@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5469-7606>

^{III}Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: rosacreidis@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5469-7606>

RESUMEN

El paso de la Educación Infantil al 1º de Educación Primaria revela que la actividad orientadora del juego de roles está siendo progresivamente sustituida por la actividad de estudio, cuya comprensión docente es objeto de esta investigación. Se presenta una investigación de campo, en la que se entrevistó individualmente a 26 docentes del 1er año de Educación Primaria de 15 escuelas de una red educativa municipal del Occidente de PR, cuyo currículo se basa en la teoría histórico-cultural desde 2008. Los resultados mostraron la apropiación docente de elementos importantes relacionados con el concepto de actividad de estudio. Sin embargo, este proceso es lento y complejo, y requiere regularidad y perseverancia en una formación continua que articule teoría y práctica. La reflexión sobre la praxis docente implica un compromiso constante con el desarrollo del pensamiento teórico y la formación de los estudiantes hacia una lectura crítica, que promueva una inserción activa en la realidad.

Palabras clave: Actividad de Estudio. Aprendizaje. Desarrollo. Escuela Primaria.

PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVO

Constata-se que os resultados do processo de escolarização estão aquém das possibilidades de aprendizagem das crianças, conforme demonstram os resultados das avaliações em larga escala realizados em todo o Brasil (INEP, 2007).

Essa defasagem, que muito tem preocupado os cientistas brasileiros, também fora constatada na Rússia, o que levou cientistas soviéticos, durante as décadas de 1950 a 70, a formularem “[...] hipóteses acerca da presença de grandes reservas nas possibilidades cognitivas dos alunos de menor idade” (Mendonça, 2019, p. 93). E, conseqüentemente, a pesquisarem o que ocorria no processo de escolarização, para que o desenvolvimento cognitivo dos alunos em idade escolar fosse considerado abaixo de suas reais possibilidades. Os resultados revelaram os defeitos produzidos por uma forma de ensino apoiada no pensamento empírico, cuja conseqüência era a formação de um pensamento linear apoiado na aparência dos fenômenos.

A busca de alternativas pedagógicas por representantes da psicologia soviética, que se apoiam na teoria histórico-cultural — entre eles Daniil Borosovich Elkonin (1904–1984), Vasily Vasilovich Davidov (1903–1998), Vladimir Vladimirovich Repkin (1927–) e Aelita Kaptónovna Márkova (1934–) — culminou com a eleição da atividade de estudo como aquela capaz de, por meio das mediações necessárias, promover transformações qualitativas na personalidade das crianças em idade escolar.

A realidade é caótica, entretanto é ela o ponto de partida para sua compreensão. Essa leitura da realidade pode ficar na mera descrição do aparente, ou pode ir além, desvelando o que, ainda que oculto, determina esse aparente. Pode-se chamar o pensamento que fundamenta a análise superficial e linear do aparente de pensamento empírico, e de pensamento teórico aquele que possibilita entender a realidade em sua complexidade social, cultural, política e ideológica.

Por meio do processo educativo, na perspectiva da teoria histórico-cultural, objetiva-se formar sujeitos que possam superar a compreensão da realidade aparente, fazendo uma leitura crítica da realidade, superando o pensamento linear e empírico, que lhes permita ser atuantes e contribuir para a redução das desigualdades que marcam o modo de produção capitalista.

Entende-se que o homem é um sujeito histórico, que se forma em suas relações sociais e, ao mesmo tempo que contém esse mundo social, o expressa e o constitui. Nesse processo formativo, a escola desempenha uma função fundamental, tendo em vista ser um local em que o conhecimento científico é sistematizado para sua apreensão. Assim, constitui-se no local, por excelência, para o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno.

Pesquisas russas constataram que a teoria da atividade, ao subsidiar a práxis pedagógica, constitui-se como importante possibilidade para o avanço do pensamento empírico ao teórico. Assim, refletir no Brasil sobre a possibilidade de um trabalho pedagógico apoiado na atividade de estudo, que permita desenvolver o pensamento teórico discente, por meio de sucessivas idas à realidade, alternadas com sínteses reflexivas em patamares cada vez mais avançados, pode ampliar a compreensão das múltiplas relações que sustentam essa realidade.

Mas como se constitui a atividade de estudo? Como o docente a compreende? Na busca de melhores condições de aprendizagem, com fundamento na teoria histórico-cultural, qual a contribuição de um ensino apoiado na atividade de estudo para o avanço na aprendizagem, portanto no desenvolvimento dos alunos?

Neste artigo, reflete-se sobre essas questões e apresenta-se o relatório de uma pesquisa na qual se objetivou investigar se os professores compreendem o conceito de atividade de estudo. A pesquisa de campo ocorreu em um município do oeste do Paraná, o qual foi escolhido por vir fundamentando o trabalho pedagógico na rede de ensino municipal na teoria histórico-cultural desde 2008 e, nos últimos anos, estar trabalhando com a teoria da atividade, que se encontra explicitada na última versão de seu currículo oficial (Cascavel, 2020).

Nessa perspectiva, estrutura-se o presente artigo em duas seções. Na primeira, esclarecem-se os principais fundamentos da teoria histórico-cultural e seu aporte para a compreensão da importância social da escola. A seguir, discutem-se as contribuições de um ensino apoiado na atividade de estudo para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Apresentam-se os elementos básicos que constituem o conceito de atividade de estudo, articulando-os ao processo de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento humano.

Expõe-se, ainda, de acordo com Davidov (2020b), os componentes significativos necessários ao planejamento de uma tarefa que possa integrar a atividade de estudo, e discute-se a ação docente fundamentada nesse conceito.

A segunda seção apresenta os dados e a análise dos resultados da pesquisa de campo sobre a compreensão apresentada por professores de alunos oriundos da educação infantil e ingressos no 1º ano do ensino fundamental, sobre a atividade de estudo. Nessa pesquisa, tomam-se como critérios para a avaliação das respostas docentes os principais aspectos do conceito de atividade de estudo, explicitados na primeira seção. Conclui-se enfatizando a importância da compreensão docente sobre a atividade de estudo para o planejamento e a consecução do processo pedagógico.

COMPREENDENDO A ATIVIDADE DE ESTUDO

PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Parte-se da concepção de que o homem se constitui em suas relações sociais, pelo trabalho, e enquanto gênero humano, coletivamente, produz a cultura, isto é, os meios necessários para sua sobrevivência: instrumentos e conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos. Da mesma forma, as relações sociais que se estabelecem no trabalho escolar, por meio da mediação pedagógica, produzem transformações quanti e qualitativas que promovem o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Entre os princípios apontados por Davidov e Márkova (2019) para fundamentar a concepção de atividade de estudo, ressaltam-se a dialética materialista histórica, que traz em seu bojo a necessidade de analisar os fenômenos pedagógicos de forma articulada aos sociais, objetivando desvelar suas inter-relações. Em segundo lugar, aponta-se a unidade entre a psique e a atividade, revelando o processo de representação mental da materialidade, a qual se faz necessária para o desenvolvimento humano, na medida em que o indivíduo por meio do pensamento deixa de necessitar do próprio material palpável para referir-se a ele. Destaca-se, ainda, a categoria da atividade, investigada por

Alexis Nikolaevich Leontiev (1903–1979) ao propor a teoria histórico-cultural como uma psicologia que pode contribuir para a explicação e mobilização de ações e operações motoras e mentais que promovam o desenvolvimento humano, destacando sua natureza histórico-social.

Com base nesses princípios, os estudos de Elkonin (1987), apoiados em Lev Semenovitch Vigotski (1896–1934) e Leontiev (2004; 2010), destacam a periodização do desenvolvimento infantil, esclarecendo que, em cada época desse processo, uma atividade é considerada atividade-guia por impulsionar esse desenvolvimento. No período escolar, essa é a atividade de estudo, a qual, já gestada na educação infantil, poderá contribuir para a formação do pensamento teórico, ao longo do processo de escolarização na educação básica.

ATIVIDADE DE ESTUDO: ELEMENTOS CONCEITUAIS

A análise do conceito de atividade de estudo revela elementos que, não sendo estanques, inter-relacionam-se e estão imbricados uns com os outros. Esses elementos conceituais são destacados a seguir:¹

1. Trata-se de um processo psicológico que proporciona o desenvolvimento do escolar.

A tarefa de estudo, que se insere dentro da atividade de estudo, distingue-se das tarefas práticas discentes justamente no que se refere ao produto dessa atividade, pois enquanto o resultado de tarefas práticas realizadas pelo aluno está no produto obtido ao final da sua realização, isto é, na modificação do objeto com o qual ele atua, na tarefa de estudo o produto está intrinsecamente ligado à transformação intelectual do aluno.

A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados *modos de ação* e não em modificar os objetos com os que o sujeito interage. (Elkonin, 2020a, p. 140, grifos nossos)

Ou seja, no processo de resolução da tarefa o aluno assimila os modos de ação que o conteúdo ensinado envolve. Se esse objetivo não for alcançado, não se deve avançar, e sim reorganizar a proposição da tarefa. Dessa forma, a atividade de estudo promove um processo psicológico que proporciona o desenvolvimento do escolar.

2. Promovem-se transformações intrapsíquicas resultantes de ações interpsíquicas.

Nas relações sociais promovidas pela atividade de estudo, um conceito fundamental é o de assimilação/apropriação.

Assimilação é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos e da realidade circundante, dos seus tipos de relacionamento e o processo de conversão destes padrões socialmente elaborados em formas de “subjetividade” individual. O desenvolvimento realiza-se através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social. (Davidov e Márkova, 2019, p. 196-197, grifos dos autores)

Identifica-se como principal objetivo na atividade de estudo essa assimilação, ou seja, a apropriação dos conceitos científicos, a qual possibilita a elaboração do conhecimento teórico. A apropriação depende da interação social, a qual deve ser promovida pelas tarefas propostas pelo professor.

¹ Esses mesmos elementos conceituais foram tomados como referência para análise das respostas docentes, na pesquisa de campo.

O ser humano está em constante desenvolvimento por meio das relações sociais que se estabelecem no decorrer da sua vida. Essas relações são denominadas intersíquicas. Gradativamente vão se tornando intrapsíquicas na medida em que o sujeito internaliza o conhecimento socializado (Vigotskii,² 2010). Esse mesmo movimento, do intersíquico para o intrapsíquico, ocorre no processo de assimilação/apropriação dos conceitos científicos, o qual resulta em saltos qualitativos na relação do aluno com o mundo por meio de transformações desse aluno, na medida em que ele se apropria dos conteúdos científicos, estabelecendo com eles relações intrapsíquicas.

[...] A assimilação (apropriação) não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é simplesmente o resumo da experiência social, mas aquilo que representa o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos socialmente elaborados de orientação no mundo objeto e suas transformações e procedimentos que gradualmente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. (Davidov e Márkova, 2019, p. 198)

Enfim, a apropriação intrapsíquica dos conhecimentos e modos de ação que consistem no viver ocorre na relação ativa entre diferentes sujeitos em um processo coletivo de aprendizagem, provocando como consequência transformações psíquicas decorrentes de um processo de assimilação que lhes possibilita orientarem-se no mundo.

3. São possibilitados saltos qualitativos na relação do sujeito com o mundo.

Ao agir no desempenho da tarefa proposta pelo professor, o aluno realiza ações e operações necessárias para dominar o princípio geral do modo de resolução da tarefa proposta e realizá-la de maneira satisfatória.

Leontiev (2004, p. 323-324) explica que se entende por operação “[...] o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda ação, mas não se identifica com a ação [...] enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim”.

Ou seja, as operações são realizadas de modo automatizado para executar as ações, necessárias à execução de determinada tarefa.

Assimilar conteúdos científicos promove saltos qualitativos no desenvolvimento infantil, na medida em que as tarefas propostas possibilitam e simultaneamente exigem a realização de ações e operações cada vez mais complexas.

Saltos qualitativos no processo pedagógico, pode-se dizer, correspondem aos avanços que o sujeito apresenta na assimilação dos conteúdos científicos no decorrer do processo de aprendizagem. Eles possibilitam ao sujeito formas mais elaboradas de relacionar-se com o conhecimento e decorrem de neoformações.

Davidov ressalta a importância das neoformações para o desenvolvimento humano. Neoformações correspondem às ligações neurológicas que vão se processando no indivíduo durante a realização das atividades, possibilitando a relação entre aquilo de que ele já se apropriou, e, portanto, está no nível de desenvolvimento real (Vygotski, 1996) e o que está próximo de ser apropriado, mediante ajuda.

O professor atuará nessa zona de desenvolvimento iminente, propondo tarefas que gerem a necessidade na criança de buscar novas objetivações e novos conhecimentos para colocar-se em atividade, desenvolvendo as ações e operações que satisfarão essa necessidade.

2 Com relação à grafia do nome Vigotskii, respeitou-se nas citações a grafia utilizada pelos respectivos autores.

4. Desenvolve-se o pensamento teórico pela apropriação dos conteúdos científicos.

Antes de entrar para o ensino fundamental, na família e na escola, a criança já classifica e descreve objetos, operações que se constituem no primeiro passo em um processo de generalização do pensamento. Nessas condições, as categorias apoiam-se na observação imediata, portanto relacionam-se com o pensamento empírico. É necessário que a criança se aproprie das categorias descritivas para poder superá-las por meio de ações que desenvolvam o pensamento teórico.

A orientação pelo pensamento empírico, em casa ou no trabalho, se identifica com as atividades diárias automatizadas, mas esse tipo de pensamento é insuficiente como objetivo para o trabalho pedagógico. Quando o trabalho pedagógico permanece preso às estruturas do pensamento empírico, a assimilação do conteúdo trabalhado permanece no nível da manipulação objetiva “[...] e não cria as premissas necessárias para a formação da atividade propriamente de estudo com o conteúdo e a estrutura correspondentes” (Davidov, 2020b, p. 171, grifo nosso).

É o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos que cria as condições necessárias para uma análise mais crítica da realidade, superando a visão de mundo empírico-classificatória. A incorporação e a superação do pensamento empírico classificatório alavancam o desenvolvimento do pensamento teórico no aluno, uma vez que o avanço de pensamento empírico ao teórico decorre da apropriação do conhecimento científico.

A apropriação dos novos conhecimentos teóricos promove “[...] a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança em idade escolar como dos distintos processos psíquicos que constituem as funções mentais” (Elkonin, 2020a, p. 139). Como Davidov (2019, p. 184) acentua, o domínio da ciência moderna e de uma atividade criativa perante a realidade “[...] envolve a compreensão das contradições internas das coisas, as quais são ignoradas pelo raciocínio empírico”.

O pensamento teórico — assim como o pensamento empírico — não se desenvolve de forma espontânea, mas por meio das relações sociais e das ações pedagógicas intencionalmente planejadas para esse fim. Assim, esse desenvolvimento exige um processo de ensino organizado, tendo em vista uma perspectiva que prime pela humanização dos sujeitos e, apoiando-se na lógica dialética, busque contradições e contextualize o conhecimento historicamente.

Dessa forma, é importante a promoção de tarefas que, ao exigirem as condições necessárias à apropriação do conhecimento científico, superem o pensamento empírico-classificatório para alavancar o pensamento teórico do aluno. Uma prática pedagógica fundamentada na teoria histórico-cultural possibilita ao aluno apropriações que o levam a perceber e interpretar as contradições presentes nas relações sociais.

5. Oportuniza-se a generalização e impulsiona-se a “[...] formação de forças intelectuais e cognitivas na criança” (Elkonin, 1987, p. 119, tradução nossa).

A generalização envolve a relação entre a assimilação e a ampliação dos modos de ação e operação para a realização de tarefas, os quais são subjetivados pelo sujeito da aprendizagem. Essa assimilação possibilita sua exteriorização quando esses modos de ação e operação são novamente utilizados na relação do aluno com o mundo, ao fazer uso do conhecimento apropriado, aplicando-o em situações que exijam a análise e reflexão para a resolução de tarefas escolares e para cumprir as tarefas que a vida lhe exige.

Um processo pedagógico que considere a atividade de estudo como possibilidade de promover mais desenvolvimento no aluno exige outro nível de relação e, portanto, de assimilação do conteúdo e sua estruturação, favorecendo o processo de generalização. Sendo assim, a capacidade de generalização agora ampliada passa a direcionar uma nova relação que supere a visão de mundo empírico-classificatória típica da escola tradicional, envolvendo o desenvolvimento de capacidades intelectuais e cognitivas que levem o sujeito a perceber e interpretar as contradições presentes nas relações sociais, superando a mera visão de suas regularidades (Davidov, 2020b).

Nesse sentido, Dangiό e Martins (2018, p. 186) também destacam que, no processo de ensino, já no 1º ano “[...] é esperado que a criança desenvolva a capacidade de raciocínio com conceitos acadêmicos, ou seja, científicos [...]”. A aprendizagem da leitura, na medida em que exige da criança tempos mais longos de atenção, alimentados pelo próprio prazer de estar aprendendo a ler, potencializa essa capacidade promovendo a geração de novos motivos que impulsionarão seu desenvolvimento psíquico. Com a alfabetização, a criança de seis anos, portanto, apropria-se de novos instrumentos que favorecerão a formação de conceitos cada vez mais complexos desde os primeiros anos do ensino fundamental.

PRINCIPAIS ETAPAS NA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A atividade de estudo requer a organização de ações que possibilitarão a realização de operações as quais, no conjunto, promoverão avanços cognitivos no sujeito. Davidov (2020b, p. 171) enumerou seus componentes significativos, descritos a seguir:

- a. *Transformação da situação para colocar de manifesto a relação geral do sistema que se analisa* — consiste na análise do conteúdo central da tarefa de estudo, seu objeto, buscando o princípio universal e as relações que o estabelecem como tal, a sua essência, para indicar “[...] uma relação na base da qual se encontra o procedimento geral de sua resolução” (Mame, Miguel e Miller, 2020, p. 9). Por exemplo, construir a tabuada para que a criança perceba o princípio que a rege, a repetição e a sequência dos números.
- b. *Modelagem da relação assinalada em forma gráfica e simbólica* que se refere à representação gráfica do conteúdo, buscando desvelar as características do objeto, ainda não reveladas na análise inicial. Essa modelagem pode ser de modo *objetual* quando envolve os materiais concretos que auxiliam na relação motora e mental; de modo *gráfico* quando utiliza diversos tipos de registro: escrita, desenho, esquema ou fórmula ou com letras, números, setas indicativas, sinais e imagens. Pode-se, ainda, montar uma maquete, utilizar um desenho ou um esquema.

Trata-se de diferentes formas de representação da ação mental a ser desenvolvida para a assimilação do conteúdo. Utiliza símbolos e signos na elaboração dos modelos que demonstram as características básicas do objeto em estudo, representando o que é universal a ser assimilado pelo aluno. Por exemplo, elaboração visual da tabuada com diferentes recursos e seu registro. As possibilidades de modelagem na atividade de estudo variam de acordo com as condições de desenvolvimento da criança e as condições materiais em que o processo de assimilação ocorre.

- c. *Transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura* — objetiva compreender as propriedades e revelar as conexões estabelecidas na dinâmica em que o objeto de estudo se constitui e se generaliza para qualquer situação. Por exemplo, destacar, no modelo, o acréscimo mais uma vez do número que está sendo multiplicado, qualquer que seja esse número. Assim, se for a tabuada do 4, é mais uma vez o 4, e assim sucessivamente. Se for a tabuada do 5, é mais uma vez o 5...
- d. *Distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo modo generalizado de ação* — envolve a proposição de tarefas particulares que possam ser resolvidas por meio do procedimento identificado como universal. Nesse âmbito, o pensamento se move do geral para o particular. Por exemplo, identificar em que outras situações o princípio geral da tabuada pode ser utilizado.
- e. *Controle no cumprimento das ações anteriores* — verificação da coerência operacional na resolução da tarefa. Por exemplo, comparação dos modelos, verificando se as ações estão alcançando o resultado esperado.

- f. *Avaliação da assimilação do modo generalizado de ação como resultado da solução da tarefa de estudo em questão* — verifica-se se a aplicação do procedimento, identificado inicialmente e transformado, possibilitando a resolução da tarefa dada. “[...] a avaliação mostra se o aluno de fato assimilou, e em que medida, o procedimento de solução de sua tarefa de estudo; se cumpriu ou não o objetivo da tarefa” (Mame, Miguel e Miller, 2020, p. 10). Avalia-se se houve assimilação do conteúdo, não apenas no resultado, mas em todo o processo.

É importante ressaltar junto com a criança os detalhes das ações concretas, necessárias à resolução da tarefa proposta, envolvidas na atividade de estudo.

É preciso mostrar para as crianças em detalhes e de maneira precisa a sucessão das ações de estudo, destacando entre elas o que deve ser feito no plano objetivo, verbalizado e mental. Às vezes, é importante criar condições para que as atividades objetivas adquiram uma forma mental sendo devidamente generalizadas, resumidas e assimiladas. (Davidov, 2020a, p. 186)

Uma ação pedagógica devidamente organizada, levando em consideração o “sistema de ações particulares para a solução das tarefas” (Davidov, 2020b, p. 171) coloca a criança em relação ativa com o conhecimento a ser assimilado. Ampliam-se, assim, as possibilidades do desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança no período de transição e no decorrer do ensino fundamental.

Considera-se que é papel da escola avançar os processos de ensino, dando maior ênfase às novas demandas culturais objetivadas nos conhecimentos científicos, os quais promoverão maior aprendizado e desenvolvimento nos alunos. A atividade de estudo possibilita o atendimento a essas demandas, apresentando tarefas que promovam o desenvolvimento da potencialidade intelectual e cognitiva no aprendizado da criança.

O processo formativo desenvolvido pelo município *lócus* da presente pesquisa vem discutindo os conceitos ora expostos. Compreende-se que um ponto bastante importante para que, no processo pedagógico, os professores desenvolvam tarefas envolvendo ações e operações que proporcionem a formação do pensamento teórico se refere à apropriação docente do conceito de atividade de estudo. Assim, a seguir, apresenta-se uma pesquisa de campo desenvolvida com esse objetivo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para superar a observação do aparente, que permanece em si mesma, e ir à realidade com a intenção de captar o que está implícito, seria necessário compreender as múltiplas relações de força presentes na sociedade, mas nem sempre desveladas. Entre essas múltiplas determinações implícitas, porém fundamentais na organização do processo pedagógico, destaca-se, na presente pesquisa, a concepção docente sobre atividade de estudo, isto é, como o professor a compreende, bem como seus elementos e sua utilização no processo pedagógico, a partir de sua vivência no 1º ano do ensino fundamental. Desenvolveu-se, assim, esta pesquisa de campo qualitativa com o cuidado de evitar a análise fragmentada apenas de dados teóricos.

A pesquisa de campo³ ocorreu em um município localizado na região oeste do Paraná. Sua rede municipal de ensino tem 129 escolas, sendo 55 centros municipais de educação infantil e 64 escolas que atendem a educação infantil (Infantil IV e V) e os anos iniciais do ensino fundamental.⁴

3 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio do parecer nº 4.479.125, e autorizado a ser executado na rede municipal pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel.

4 Fonte: Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume II: ensino fundamental — anos iniciais. / Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação; [coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Marta Sueli de Faria Sforini] — Cascavel: SEMED, 2020.

Dos 62 professores regentes de turmas do 1º ano, foram contatados 52 e entrevistados 26⁵ por meio do aplicativo WhatsApp, selecionados por atenderem ao critério de estarem lecionando em uma das duas maiores ou duas menores escolas de cada região do município: norte, sul, leste, oeste e centro.

A entrevista ocorreu de forma remota em função do período de pandemia, sendo gravada e transcrita na Plataforma Google Meet.

Destaca-se que 100% dos entrevistados eram do gênero feminino, o que ressalta a predominância de mulheres no magistério. A idade das docentes varia entre 25 e 55 anos (média = 38,8 anos). O tempo de docência das entrevistadas está entre três e 31 anos de atuação no magistério, predominando a faixa etária de 36 a 50 (50 %). No que se refere à experiência docente 88,4% atuaram na regência de classe do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e 76,9% em turma da educação infantil. Vinte e cinco, ou seja, 96% das docentes têm seu vínculo na rede municipal de ensino por meio de concurso público, e 62% delas cumprem a carga horária semanal de trabalho de 40 horas.

A Tabela 1 demonstra o nível de formação das docentes:

Tabela 1 – Escolaridade das professoras de 1º ano do ensino fundamental.

Ensino Médio		Graduação								Pós-Graduação			
Nº	%	Pedagogia e Biologia		Pedagogia e Letras		Pedagogia		Letras		Especialização		Mestrado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	4%	1	4%	3	11%	19	73%	2	8%	20	77%	3	11%

Fonte: dados coletados pelas autoras (2020).

As professoras entrevistadas foram identificadas com a letra P seguida da sequência numérica P1, P2, ..., visando preservar suas identidades.

Destarte, na busca de compreender a relação entre a teoria e a ação docente para melhor organizar o ensino, com amparo na perspectiva da teoria histórico-cultural, reflete-se, a seguir, tomando como base o discurso docente, sobre a concepção e as contribuições acerca da atividade de estudo para o processo de escolarização de crianças oriundas da educação infantil e ingressando no 1º ano do ensino fundamental.

A CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE ATIVIDADE DE ESTUDO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise da concepção docente sobre a atividade de estudo, tomaram-se como base os seguintes elementos conceituais: 1) é um processo psicológico que proporciona o desenvolvimento no escolar; 2) promove transformações intrapsíquicas resultantes de ações intersíquicas; 3) possibilita saltos qualitativos na relação do sujeito com o mundo; 4) desenvolve o pensamento teórico pela apropriação dos conteúdos científicos; 5) oportuniza a generalização e impulsiona a “[...] formação de forças intelectuais e cognitivas na criança” (Elkonin, 1987, p. 119, tradução nossa).

Na análise da concepção docente acerca dos elementos conceituais que caracterizam a atividade de estudo, no sentido de ampliar o entendimento a respeito dessa categoria, tomou-se como base o processo de formação de conceitos proposto por Vygotski (2001) e retomado por Davidov (1992).

5 Fonte: Quadro funcional das escolas no mês de setembro de 2020 — consulta 21/09/2020 semed.cascavel.pr.gov.br/quadros/pesquisa.

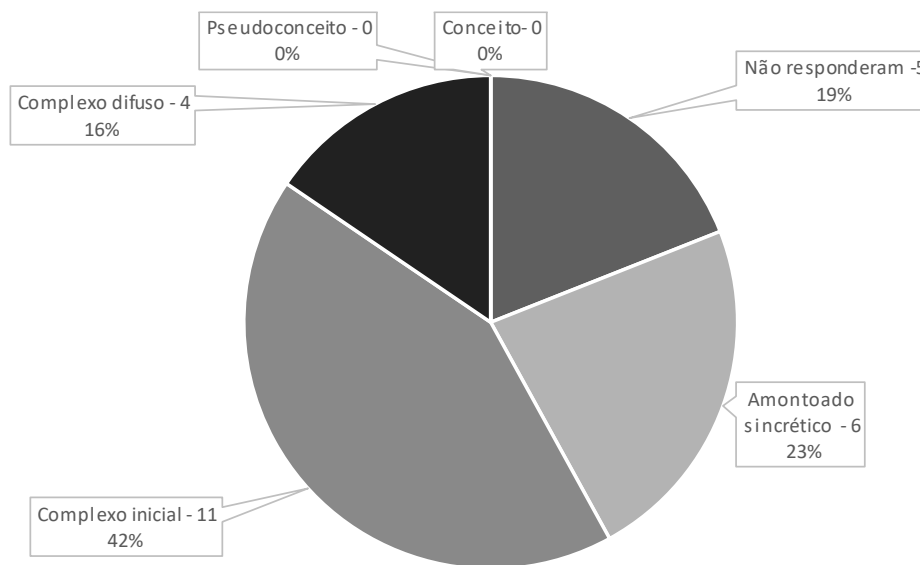
Para Vygotski (2001), a apropriação de um conceito não se encerra em si mesma, pois está em constante movimento e pode ser modificada por meio das apropriações que propiciam a humanização.

Vygotski (2001), pesquisando experimentalmente o processo de formação de conceitos em crianças, estabeleceu diferentes níveis. Compreende-se que, pelo fato de a pesquisa que deu origem ao presente artigo voltar-se à formação do conceito de atividade de estudo, utilizado por adultos na vida profissional, seu processo de apropriação passa por etapas semelhantes. Essas etapas ou níveis partem do mais elementar, encaminhando-se para o mais complexo, na medida em que o conhecimento se complexifica por meio da apropriação de novas características relativas ao conceito que está sendo apropriado, e o sujeito vai conseguindo generalizá-lo em níveis cada vez mais abrangentes. Dos níveis apontados por Vigotski na análise da formação do pensamento, utilizaram-se cinco categorias: amontoado sincrético, complexo inicial (associativo), complexo difuso, pseudoconceito (última etapa do pensamento em complexos) e conceito.⁶

É preciso esclarecer que, na presente pesquisa, as falas docentes podem não apresentar um domínio teórico conceitual ou por vezes serem até genéricas. Além disso, a exposição oral de um conceito constitui-se em um improviso que difere da linguagem escrita, a qual permite revisar e aperfeiçoar sua redação. Assim, considerou-se a menção de palavras, entendendo-as como elementos referentes aos conceitos em questão, quando elas expressavam traços que constituíam o conceito analisado.

A Figura 1 apresenta os resultados obtidos.

Figura 1 – Níveis relativos à concepção dos docentes sobre atividade de estudo.



Fonte: dados coletados pelas autoras (2020).

Dezenove por cento das professoras ou não responderam à questão ou não apresentaram elementos significativos referentes à atividade de estudo, conforme proposto por Davidov (1992) e Vygotski (2001) e pelo currículo elaborado pela rede municipal de ensino, como se pode observar na fala de P8.

⁶ Vygotski (2001) estabeleceu três níveis para descrever o processo de formação de conceito: amontoado sincrético, pensamento por complexo e conceito, tomados aqui como base para a organização dos dados coletados. Ao referir-se ao amontoado sincrético, Vygotski propõe três fases, que, para a presente análise, serão unificadas na categoria “amontoado sincrético”. No que se refere ao pensamento por complexos, Vygotski descreve sua evolução em cinco fases: complexo associativo, coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito. Neste artigo, utilizar-se-ão os termos complexo inicial, referindo-se aos três primeiros níveis do pensamento por complexo; complexo difuso; e pseudoconceito. E, por fim, o nível do conceito.

Atividade de estudo, igual eu falei todas tem objetivo. Eu acho que a parte da brincadeira de papel ela tem mais da própria criança se conhecer no momento que ela está vivendo junto com a família, junto com o professor, a criança gosta muito disso. Quando eu penso mais na parte de estudo, [...] não é uma brincadeira que deixa desenvolver a criança, mas quando você pensa mais na parte de estudo, você pensa mais na parte de conteúdo. Que você consegue ter na brincadeira social e você consegue trabalhar essa brincadeira junto com o conteúdo que você está dando naquele momento. (P8)

P8 reconhece a relação dos jogos protagonizados, atividade-guia da fase anterior, com as questões emocionais; porém apenas relaciona a atividade de estudo com a aprendizagem de conteúdo, não mencionando os elementos que a caracterizam.

Vinte e três por cento das docentes apresentaram um ou outro elemento referente ao conceito de atividade de estudo. Pode-se constatar, entretanto, que esses elementos estão desconexos e não envolvem aspectos essenciais para a formação do conceito avaliado, possibilitando classificar suas respostas no nível *amontado sincrético*. Por exemplo:

É quando a criança já está... o psiquismo dela já está assim praticamente formado, várias funções superiores já foram desenvolvidas, então ela já consegue internalizar outros conceitos, outros conteúdos. Ela passa por essa nova fase em que o professor passa a mediar as coisas e ela consegue mais facilmente abstrair, ela consegue entender porque ela consegue abstrair, ela não precisa vivenciar aquilo. É claro que a gente faz ela vivenciar, mas ela não precisa ficar imitando ou vivenciando determinada situação, ela consegue imaginar. Ela consegue abstrair, então por isso a atividade de estudo, ela não precisa mais de ver aquilo 100% na prática, pegar aquele objeto para saber que aquele objeto existe, ela não precisa mais brincar de uma determinada maneira para saber que aquela brincadeira existe, ela já internalizou isso, ela consegue aprender a partir da abstração mesmo. (P4)

Em seu discurso P4 traz a ideia de um “psiquismo praticamente formado”, faz referência à capacidade de abstração infantil e coloca a parte prática como pouco necessária. Ressalta-se que essa capacidade, assim como outras funções psicológicas superiores que estão em desenvolvimento na criança oriunda da educação infantil, continuará se modificando ao longo da vida. Cada novo conceito aprendido envolve funções como percepção, memória, linguagem e pensamento, modificando dessa forma a relação com a realidade.

A atividade de estudo, ao promover a assimilação do conhecimento sistematizado, favorecerá ainda mais o desenvolvimento de funções como a abstração, a atenção, o pensamento e a linguagem, as quais já vinham se desenvolvendo no período em que o jogo de papéis era a atividade principal.

Entretanto, conforme salientou Davidov (2020b) ao enunciar os componentes a serem observados em um trabalho pedagógico que tome como base a atividade de estudo, é preciso ressaltar que, mesmo no período em que esta se torna a principal atividade a promover o desenvolvimento infantil, a manipulação do material concreto é essencial para que a criança internalize modos de ação, os quais se tornarão gradativamente operações mentais.

O autor afirma que “[...] é importante criar condições para que as atividades objetivas adquiram uma forma mental sendo devidamente generalizadas, resumidas e assimiladas (Davidov, 2020a, p. 186). Ou seja, somente depois que a criança se torna capaz de realizar apenas no pensamento uma ação transformando o objeto, deixará de necessitar da materialização dessa ação”.

[...] quando eu estou planejando no caso, eu já estou imaginando assim, cada carinha deles já está na cabeça da gente. Às vezes você imagina aquela aula maravilhosa

e quando vai na prática desanda tudo e no fim acaba tendo que improvisar em cima daquele conteúdo que não funcionou [...] acaba tendo que replanejar de novo. Então sempre procuro, quando eu estou planejando, imaginar como vai ser cada um deles. Como que eu posso intervir naquele que tem mais dificuldade na hora do planejamento mesmo. Às vezes ampliando uma atividade com uma letra maior, uma folha maior, com um espaçamento maior [...]. (P16)

Ao conceituar atividade de estudo, P16 refere-se à importância de que, no momento do planejamento, considere-se a quem se direcionam as ações docentes previstas, possibilitando um fazer pedagógico mais eficaz, de forma que a aprendizagem promova o desenvolvimento cognitivo necessário. Entretanto, não se verifica em seu discurso outros elementos que caracterizam a atividade de estudo.

A ação docente tem consequências diretas nas apropriações do aluno, portanto a compreensão de como ocorre o desenvolvimento infantil possibilita uma intencionalidade no processo pedagógico, que o torna mais eficaz.

Das professoras entrevistadas, 42% apresentaram elementos em seus discursos que se situam no nível do *complexo inicial*, pois trazem algum ou alguns elementos que caracterizam o conceito. No entanto, escapa-lhes, ainda, que a atividade de estudo é um processo que ocorre no psiquismo infantil levando às transformações que se materializam por meio da realização das tarefas e ações de estudo, oportunizadas aos alunos.

Os discursos revelam elementos relativos a algumas características do conceito de atividade de estudo, mas são aleatórios e desconexos. Por exemplo, referem-se ao conteúdo, mas não à forma de apresentar tais conteúdos aos alunos, o que envolve o planejamento de ações e operações minuciosas que levem o aluno a assimilá-lo. Apresentam-se alguns exemplos:

Na atividade de estudo, digamos assim que a gente teria mais conteúdos. [...] na educação infantil também tem conteúdos, mas digamos que no primeiro ano os conteúdos, as atividades são um pouco mais centrados na alfabetização, a leitura, a apropriação do sistema de escrita, a questão da matemática, embora ela seja feita de uma forma lúdica ela também, tem as especificidades da apreensão do conteúdo de escrita. (P5)

Atividade de estudo seria ensinar eles a ler e escrever, compreender e assimilar o que é a base. Na verdade, seria a base de tudo, é repetição todo dia, então a rotina, principalmente com os menores todo dia cabeçário [sic], essas coisas, para eles estarem assimilando mesmo o que a gente está tentando colocar. Ah! Eu trabalho o B, então eu vou várias vezes em cima do B para eles memorizarem, memorizar não sei se é a palavra certa, mas eles vão estar aprendendo, assimilando o que eu estou ensinando para eles, eu vou estar instigando eles ... muito, em vários aspectos. (P22)

Os discursos ressaltam a importância do papel do professor como aquele que planeja tarefas e ações as quais, por meio dessa atividade de estudo, promoverão o desenvolvimento do psiquismo infantil. P5 ressalta a importância do conteúdo e sua articulação com a metodologia docente, aspectos importantes para o desenvolvimento do pensamento teórico, embora não explicita claramente essa relação.

Ainda que não tenha articulado elementos relevantes da atividade de estudo, P22 descreve a sistematização de ações que podem ser realizadas com os alunos do 1º ano. Essas simples ações, para a criança que está se apropriando de conceitos sistematizados historicamente, são essenciais para impulsionar seu desenvolvimento.

Pode ser que as professoras, que se constituem nos sujeitos desta pesquisa, por estarem vivenciando um processo inicial de apropriação do conceito de atividade de estudo, ainda não o generalizem. Todavia, elas apresentam alguns de seus aspectos, pois descrevem situações que se aproximam do que Davidov (2020b) e Elkonin (2020b) nomearam como tarefas e ações de estudo.

A realização das ações e operações que integram o planejamento na perspectiva da atividade de estudo envolve a efetiva participação do aluno, permitindo-lhe, por meio da assimilação dos conteúdos trabalhados, formar uma base sólida de conhecimentos em níveis crescentes de generalização, possibilitando-lhe acessá-los em outras situações.

Dezesseis por cento encontram-se no nível de pensamento denominado *complexo difuso*. Este nível de conceituação pode ser orientado por mudanças inesperadas, pois os atributos que caracterizam o conceito, embora presentes, sofrem transformações constantes, pois ainda se mostram de forma instável e variável (Vygotski, 2001).

No decorrer do processo de formação de conceito, os professores deste grupo trazem elementos que descrevem as ações e operações a serem realizadas pelos alunos e apresentam uma concepção de atividade de estudo em um nível cada vez mais abrangente, revelando maior apropriação e generalização desse conceito. Como exemplo, podem-se observar as falas de P26 e P3:

Atividade de estudo ela já está mais na faixa etária a partir dos seis, sete anos, seria o 1º e 2º ano é uma atividade que é mais voltada para escrita, para leitura, para oralidade, leitura e escrita. Usando o papel mesmo, a atividade impressa, o caderno da criança. Aquelas atividades que a gente traz o conceito científico, não que na educação infantil não traga, mas são formas diferentes de se trabalhar o conhecimento. A gente traz o conceito, a gente explica, a gente usa imagens para exemplificar esse conteúdo, dialoga com a criança e a gente dá atividade de fixação para criança, para ver se a criança se apropriou ou não do conteúdo, se precisa voltar nesse conteúdo. (P26)

Talvez ainda não fique claro a P26 que o conceito vai sendo apropriado à medida que o professor vai propondo, à criança, tarefas que envolvam ações e operações que a coloquem em atividade consciente com o conceito que está sendo trabalhado. P26 destaca, contudo, o momento da entrada da criança no ensino fundamental e o trabalho a ser realizado. Este trabalho pode envolver diversas ações para que o aluno possa assimilar o conhecimento, conforme também destaca P3:

A atividade de estudo é uma atividade que faz ele enriquecer, ele pensar, não que seja uma atividade maçante, ou de decoreba ou fixação ou repetição, mas sim uma atividade que ele possa usar o conhecimento numa prática que faz com que ele fixe o que já sabe. Não uma repetição, mas uma atividade de fixação, o estudo já mais direcionado, planejado, mas que não é... um simples tempo de estudo. Que ele possa adquirir esse conhecimento para usar depois assim, porque... eu penso que a gente tem que aproveitar os momentos deles, porque como eles são pequenos ainda, se eu fizer uma atividade de estudo baseada só na leitura e na escrita, talvez eu não atinja tudo o que eu poderia usufruir deles na amplitude por exemplo, na coordenação motora, no pensamento, na elaboração dele de conceitos. Então a atividade de estudo nem sempre vai estar ligada ao papel, o lápis, a caneta, mais vai ser um momento em que ele pega tudo o que sabe, mesmo abstraindo, ele possa usar nas atividades, nos exercícios. (P3)

P3 também se refere a um aspecto essencial da atividade de estudo, a generalização. A prática pedagógica que envolve a atividade de estudo é orientada para o desenvolvimento da capacidade de generalização na criança, levando em conta que o aprendizado de determinado conteúdo não se encerra em si mesmo, mas amplia as possibilidades de a criança utilizar seus princípios em situações semelhantes para a resolução de problemas. Essa capacidade resulta de uma ação pedagógica intencional visando ao desenvolvimento na criança do pensamento teórico que incorpora e supera os aspectos imediatos do pensamento empírico.

A importância da repetição no processo de desenvolvimento infantil é apresentada por P3: “[...] não uma repetição, mas uma atividade de fixação [...]”. Seu discurso deixa transparecer a repetição como ação necessária à atividade de estudo; mas não a repetição sem sentido, e sim carregada de significado, de conteúdo. Sua afirmação encontra fundamento em Ribeiro (2014, p. 116), que ressalta: “[o] trabalho sistemático não significa ser enfadonho ou mecânico. Essa sistematicidade tem a ver com o planejamento, organização do tempo e objetivos”.

A entrada no ensino fundamental, isoladamente, não garante que a criança compreenda a necessidade e o motivo de colocar-se em atividade de estudo. Conforme Leontiev (2004; 2010), a criança pode se recusar a fazer as tarefas escolares ou ainda, quando as faz, realizá-las de qualquer modo, sem a atenção e a dedicação necessárias.

Isso ocorre porque, para a criança, a necessidade de estudo ainda não se tornou um motivo eficaz, capaz de mobilizá-la para a busca do objeto que satisfará a necessidade de aprender o que está sendo ensinado. Ou porque o significado socialmente encarnado na atividade de estudo não se tornou para ela necessário, pois ela ainda não o toma com um sentido pessoal.

A constatação dessas dificuldades justifica a necessidade de estudos teórico-conceituais que procurem esclarecer o processo de transição da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo, elucidando as capacidades psíquicas que podem ser desenvolvidas nesse processo e que estão vinculadas ao pensamento teórico. (Carbonieri, Eidt e Magalhães, 2020, p. 2)

A atividade de estudo não é decorrente de fatores biológicos e naturais ou mesmo cronológicos; mas desenvolve-se por meio das relações sociais que impulsionam em cada aluno a necessidade de buscar as condições que possam promover transformações no seu psiquismo.

Enfim, quando a conceituação docente acerca da atividade de estudo se encontra no nível de *complexo difuso*, aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, orientados pela atividade de estudo, aparecem no discurso docente. Ainda não são considerados, todavia, como um conceito integralmente formado, pois elementos importantes do conceito ainda não são mencionados.

O *pseudoconceito*, momento de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento, é caracterizado por aproximar-se efetivamente do que seria o conceito científico na perspectiva da lógica formal, mas ainda muito preso aos elementos que o compõem e a definições verbais, ou seja, aos aspectos externos que materializam o objeto. Segundo o próprio Vygotski (2001), existe certa dificuldade de distinção entre o pseudoconceito e o próprio conceito. Seria como se, ao descrever a atividade de estudo, ainda se permanecesse preso aos seus aspectos práticos, pouco relacionando-a ao desenvolvimento do pensamento teórico que ela possibilita.

O desenvolvimento do pensamento em nível de *conceito* ascende aos aspectos externos e internos do objeto, que se inter-relacionam e mantêm uma conexão para constituir o conceito propriamente dito. Neste nível de conceituação, tanto as ações e operações motoras quanto as mentais previstas no planejamento docente objetivam promover, nos alunos, as condições para que a atividade de estudo oriente o seu desenvolvimento.

Estabeleceu-se como critério que, para ser considerado como *conceito*, o discurso docente sobre a atividade de estudo deveria conter os elementos conceituais já discriminados. Entretanto, a análise dos dados obtidos demonstrou que o conjunto dos critérios estabelecidos não se evidenciou. Considerou-se, portanto, que não houve respostas docentes situadas nos níveis de *pseudoconceito* e *conceito*, evidenciando a necessidade de desenvolver, em formações continuadas, a discussão teórica do conceito de atividade de estudo na busca de ampliar sua compreensão.

A reflexão sobre as respostas docentes sugere a necessidade de enfatizar, nos processos de formação inicial e continuada, a relação entre a atividade e a mediação docente — aspecto pedagógico

— com sua consequente representação mental, objetivo precípua dessas mediações. Ou seja, quando os docentes mencionam os aspectos pedagógicos e omitem os aspectos psicológicos relativos à formação das funções superiores, parece que as transformações intrapsíquicas estão fora do enfoque docente por ainda não serem suficientemente compreendidas. O mesmo parece ocorrer com a relação entre a formação do pensamento teórico e o processo de generalização, imprescindível para uma compreensão dialética da realidade, aspecto que se mostrou ausente no discurso das docentes entrevistadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria histórico-cultural apresenta a atividade de estudo como a atividade-guia que pode contribuir para o desenvolvimento infantil, a partir da entrada no ensino fundamental. Isso se torna possível quando o trabalho pedagógico coloca a criança em interação ativa com o cerne do conhecimento a ser apreendido, proporcionando-lhe a realização de ações e operações motoras e mentais simultaneamente, que favoreçam a apropriação e generalização desse conhecimento, impulsionando o desenvolvimento do pensamento teórico no escolar.

A repetição de exercícios não se constitui em uma prática sem sentido; é importante planejá-la de forma consciente e articulada ao desenvolvimento do pensamento teórico. Na falta da compreensão acerca do conceito da atividade de estudo, pode ocorrer uma fissura na práxis pedagógica, de modo que a prática esteja ainda muito distante da teoria, e consequentemente a ação docente promova apenas um aprendizado amparado no pensamento empírico, voltado somente para aspectos utilitários, práticos e fragmentados do conhecimento.

O trabalho pedagógico amparado na perspectiva da atividade de estudo preconiza que a ação docente, objetivando a superação do pensamento empírico, promova a apropriação pelos estudantes dos conceitos teóricos, de forma a possibilitar a real efetivação do aprendizado, resultando em transformações nos próprios alunos.

A pesquisa revelou que, gradativamente, os professores têm se apropriado de elementos importantes relativos ao conceito de atividade de estudo, o que pode favorecer o processo de ensino. Mas, tendo em vista o fato de que os processos de formação continuada no município pesquisado têm se apoiado na teoria histórico-cultural desde 2008, data em que se oficializou o currículo da rede pública municipal pesquisada, trazendo aspectos relativos à atividade de estudo nos últimos anos, constata-se que a formação de conceitos é um processo lento e complexo, o que demanda atenção, regularidade e persistência nos processos formativos, envolvendo tanto os professores novos quanto os antigos.

Assim, a reflexão acerca da práxis docente implica o compromisso constante de desenvolver o pensamento teórico docente e discente, uma vez que a possibilidade de generalizações conceituais cada vez mais abrangente, pode instrumentalizar o sujeito para uma leitura crítica e uma inserção ativa na realidade.

Reafirma-se, assim, a necessidade de políticas públicas voltadas à promoção de um processo de formação docente que possibilite a reflexão e ressalte os requisitos necessários à promoção da atividade de estudo na educação básica. Dessa forma, os principais conceitos da teoria histórico-cultural e, consequentemente, da atividade de estudo serão retomados constantemente, de modo a favorecer a organização de um processo pedagógico que possibilite a todas as crianças que chegam à escola o acesso às formas culturais mais elaboradas de expressão da realidade criadas pelo gênero humano, nas ciências, na tecnologia e nas artes.

REFERÊNCIAS

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280>

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel**. v. II. Ensino Fundamental – anos iniciais. Coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Marta Sueli de Faria Sforzi. Cascavel: SEMED, 2020. 200 p. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1708972753375&file=C1D4CAE53CC03E59A8F6D5D72419D31296A37953&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Marcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. ITr. It. In: VEGETTI, Maria Serena (a cura di). La zona di sviluppo prossimale. Problemi e prospettive. Studi I problema dela generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotskij. **Studi di psicologia dell'educazione**, número monográfico, 3, p. 29-37, 1992.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. Os princípios do ensino na escola do futuro. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELO, Sueli Amaral (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 183-189.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020a. p. 173-188.

DAVIDOV, Vasilij Vasilievic. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020b. p. 169-171.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. A concepção da atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELO, Sueli Amaral (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 191-212.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Infancia. In: **La Psicología Evolutiva y Pedagogía en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020a. p. 139-141.

ELKONIN, Daniil B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin. Uberlândia: Edufu, 2020b. p. 147-156.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Inep 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83

MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum**, v. 42, e45463, 2020. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.45463>

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

RIBEIRO, Edinéia Castilho. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV**. Psicología infantil. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

Como citar este artigo: SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; MACHADO, Rosa Cleide Marques. A compreensão docente sobre a atividade de estudo: Implicações no processo pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300076, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300076>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira redação: Machado, R.C.M.; Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Análise Formal, Curadoria de dados, Conceituação, Investigação: Szymanski, M.L.S.; Machado, R.C.M.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6359>.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA LIDIA SICA SZYMANSKI é doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

ROSA CLEIDE MARQUES MACHADO é mestre em educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutoranda em educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora da Rede Pública de Ensino de Cascavel-PR.

Recebido em 23 de junho de 2023

Revisado em 28 de março de 2024

Aprovado em 2 de julho de 2024

Editor/a responsável: Filomena Maria de Arruda Monteiro  <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>