



A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

The organization of teaching through the study activity

SANTOS, Daiane Gonzaga Rodrigues dos¹
FILHO, Armando Marino²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explicitar a importância da atividade de estudo como forma de organização do ensino voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes nos anos iniciais da escolarização. Parte-se da constatação de que, na prática escolar cotidiana, a ênfase recai frequentemente na formação de sujeitos voltados ao mercado de trabalho, com pouca atenção ao processo de desenvolvimento integral e da consciência crítica. Apoiado na Teoria Histórico-Cultural e nas contribuições de autores como Vygotsky, Leontiev e Davidov, o texto discute os fundamentos da atividade de estudo, suas especificidades, estrutura e o papel do professor como mediador do conhecimento. A partir de uma abordagem teórico-conceitual, o artigo analisa os fundamentos, a estrutura interna e as condições didáticas que viabilizam a apropriação ativa do conhecimento científico. Ressalta-se a necessidade de um currículo intencionalmente organizado, capaz de promover a apropriação de conceitos científicos e a formação de capacidades psíquicas superiores, como a análise, reflexão e generalização. A atividade de estudo é apresentada, portanto, como meio privilegiado para a formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, para o pleno desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Atividade de estudo. Pensamento teórico. Ensino desenvolvente. Teoria Histórico-Cultural. Organização do ensino.

ABSTRACT

The present article aims to clarify the importance of study activity as a form of teaching organization focused on the development of students' theoretical thinking in the early years of schooling. It starts with the observation that, in everyday school practice, emphasis is often placed on preparing individuals for the labor market, with little attention given to the process of integral development and critical consciousness. Grounded in Historical-Cultural Theory and the contributions of authors such as Vygotsky, Leontiev, and Davidov, the text discusses the foundations of study activity, its specificities, structure, and the teacher's role as a mediator of knowledge. Based on a theoretical-conceptual approach, the article analyzes the foundations, internal structure, and didactic conditions that enable the active appropriation of scientific knowledge. It highlights the need for an intentionally organized curriculum capable of promoting the appropriation of scientific concepts and the development of higher psychological functions such as analysis, reflection, and generalization. Study activity is thus presented as a privileged means for the formation of theoretical thinking and, consequently, for the full development of the human being.

Keywords: Study activity. Theoretical thinking. Developmental teaching. Cultural-Historical Theory. Organization of teaching.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: santosdaianedos78@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2782-2616>

² Professor Associado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: armando.marino@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5212-3972>.

INTRODUÇÃO

A organização do ensino, especialmente nos anos iniciais da escolarização, é um tema que suscita inúmeras reflexões no campo da educação. Ao se tratar da função social da escola e das finalidades da prática pedagógica, torna-se inevitável considerar que o ensino deve ir além da simples transmissão de informações ou da preparação técnica de sujeitos para o mercado de trabalho.

A educação, conforme defendem Saviani (2011a) e Libâneo (2011), deve estar comprometida com o desenvolvimento humano omnilateral, isto é, com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir na realidade que os cerca. A educação escolar, enquanto mediação sistemática do saber socialmente produzido, constitui um dos principais instrumentos de humanização e desenvolvimento da consciência. No entanto, no contexto brasileiro contemporâneo, observa-se uma tendência crescente à instrumentalização do ensino, que passa a priorizar a formação de indivíduos voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação unilateral e emancipatória. Essa tendência está atrelada a concepções pedagógicas que reduzem a escola a uma instituição técnica, voltada à transmissão de conteúdos estanques e à preparação para avaliações padronizadas, esvaziando seu caráter formativo e reflexivo.

Conforme aponta Saviani (2011b), a função da escola não se resume à reprodução do senso comum, mas à elevação do conhecimento espontâneo ao nível do saber sistematizado, científico. Ao contrário do que muitas propostas curriculares contemporâneas pressupõem, ensinar não é apenas garantir a aprendizagem significativa, mas organizar intencionalmente o acesso dos sujeitos ao patrimônio cultural da humanidade, de modo a possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para tanto, é necessário repensar não apenas os conteúdos, mas sobretudo a forma como o ensino é estruturado, superando práticas transmissivas e fragmentadas, e assumindo uma concepção de ensino como processo de formação do pensamento.

Entretanto, o que se observa, com frequência, no cotidiano das escolas brasileiras, é um ensino pautado em práticas fragmentadas, repetitivas e voltadas para resultados imediatos, como o desempenho em avaliações externas. Essa realidade revela uma concepção de educação que negligencia o potencial formativo do conhecimento científico e o papel da escola como mediadora da cultura historicamente acumulada. Conforme apontam Cedro, Moraes e Rosa (2010), o ensino tradicional tende a restringir-se à mera reprodução de conteúdos, o que pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica dos estudantes.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev S. Vygotsky e aprofundada por seus seguidores, especialmente A. N. Leontiev e V. V. Davíдов, oferece subsídios teóricos fundamentais para compreendermos o ensino como prática mediada, intencional e essencialmente voltada ao desenvolvimento humano. Nessa abordagem, o papel da escola não se reduz à reprodução da realidade imediata, mas se orienta pela internalização dos conceitos científicos, responsáveis pela reconfiguração das estruturas cognitivas e pelo desenvolvimento da consciência.

A partir dessa perspectiva, emerge a noção de atividade de estudo como forma privilegiada de organização do ensino nos anos iniciais da escolarização. Trata-se de uma prática pedagógica orientada pela problematização e pela mediação dos conhecimentos teóricos, cujas características estruturais visam não apenas à aquisição de saberes, mas à formação de capacidades de pensamento abstrato, reflexivo e crítico.

Nesse mesmo sentido, Davidov (1988) defende que a atividade de estudo é a forma ideal de organização do ensino escolar, uma vez que permite ao estudante operar com os conceitos de forma ativa, reflexiva e generalizadora. Para o autor, a aprendizagem baseada em tarefas teóricas, e não meramente empíricas, contribui para a formação do pensamento teórico, caracterizado pela capacidade de abstração e compreensão das relações essenciais dos fenômenos. Segundo ele,

[...] a forma inicial e universal da relação entre o sujeito e a realidade externa são as transformações e as mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social da realidade sensorial-objetiva. Ela constitui a atividade de trabalho criativo dos homens, sobre cuja base surgem e se desenvolvem, na história da sociedade, as diferentes formas da atividade espiritual das pessoas (cognoscitivas, artística, religiosa, etc.) (Davidov, 1988, p. 6).

Ao trazer para o centro da organização do ensino a atividade de estudo, não se está tratando de uma técnica metodológica qualquer, mas de uma concepção pedagógica que articula teoria do conhecimento, psicologia do desenvolvimento e filosofia da educação. Trata-se de compreender que o ensino deve ser estruturado de forma a possibilitar que o aluno se aproprie ativamente dos conhecimentos, desenvolvendo sua capacidade de pensar de forma abstrata e crítica. Como afirmam Cedro, Moraes e Rosa (2010), a organização do ensino deve ser pensada como prática intencional, que cria condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, especialmente no ensino de disciplinas como a Matemática, tradicionalmente marcada pelo formalismo e pela mecanização.

A relevância da atividade de estudo se revela, portanto, na medida em que essa forma de ensino se orienta pelo desenvolvimento do pensamento teórico, promovendo a elevação dos estudantes ao nível dos conceitos científicos, capazes de ampliar sua capacidade de análise, generalização e abstração. De acordo com Davidov (1988), a aprendizagem escolar deve ser organizada de modo a possibilitar a internalização de estruturas lógicas e conceituais universais, superando o nível empírico e cotidiano do conhecimento.

A esse respeito, Libâneo (2011, p. 373) afirma:

A aprendizagem escolar, para ser efetivamente formadora, deve produzir mudanças qualitativas na estrutura do pensamento, levando os alunos a níveis cada vez mais elevados de generalização, sistematização e abstração dos conhecimentos. Para tanto, não basta transmitir conteúdos. É necessário organizar a atividade pedagógica de modo a provocar rupturas com o pensamento empírico e estimular a elaboração conceitual.

Essa compreensão demanda uma reconfiguração do papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de informações e assume a função de mediador do processo de apropriação do saber. Ao organizar o ensino por meio da atividade de estudo, o docente propõe situações didáticas que desafiem o estudante a compreender a essência dos fenômenos, estabelecendo relações lógicas e críticas com os conteúdos escolares.

Além disso, o ensino pautado na atividade de estudo rompe com a lógica da fragmentação curricular, articulando teoria e prática, conteúdo e método, forma e finalidade. Nesse sentido, assume-se que a aprendizagem não é um processo espontâneo ou natural, mas um fenômeno social e historicamente determinado, que depende da mediação intencional e do planejamento didático para promover o desenvolvimento das funções superiores da consciência.

Como destaca Vygotsky (2001), o desenvolvimento das capacidades superiores do pensamento humano não é resultado direto da maturação biológica, mas se dá por meio da

mediação cultural e da interação social. A escola, portanto, desempenha papel central nesse processo, ao criar condições para que os estudantes se apropriem do conhecimento elaborado historicamente, transformando sua forma de pensar e de agir no mundo.

Outros autores contemporâneos reforçam a necessidade de se repensar as finalidades do ensino escolar à luz da pedagogia histórico-crítica e da teoria da atividade. Malanchen (2016) propõe que o currículo escolar seja concebido como mediação entre cultura e formação, de modo a assegurar o acesso dos alunos ao saber elaborado e à construção da autonomia intelectual. Coppe e Dalarosa (2021), por sua vez, defendem que a perspectiva curricular fundamentada na pedagogia histórico-crítica exige a superação do tecnicismo, do espontaneísmo e da fragmentação, valorizando o papel ativo do sujeito na apropriação do conhecimento.

Além disso, pesquisas como a de Resende (2021) evidenciam que a atividade de estudo exige planejamento intencional, clareza dos objetivos formativos e mediação didática consciente, configurando-se como uma prática complexa e articulada aos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Nesse sentido, a proposta pedagógica aqui discutida encontra respaldo não apenas na tradição soviética da teoria da atividade, mas também em pesquisas contemporâneas que buscam sua aplicação crítica no contexto brasileiro.

Autores como Grymuza e Rêgo (2014) demonstram que a Teoria da Atividade pode ser uma ferramenta potente para transformar o ensino de disciplinas como a Matemática, tradicionalmente associada a práticas mecânicas, em um espaço para o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica. Eles defendem que a organização do ensino por meio da atividade promove a análise, a generalização e a abstração dos conteúdos escolares, desde que o professor atue como mediador ativo na construção do conhecimento.

Complementarmente, Engeström (2002) amplia o debate ao afirmar que a aprendizagem escolar frequentemente se torna encapsulada, ou seja, desconectada da vida concreta e do contexto social mais amplo dos estudantes. Para ele, é necessário superar a dicotomia entre escola e vida e reorganizar o ensino de modo a promover uma aprendizagem expansiva, dialógica e enraizada na realidade dos sujeitos. Esse princípio está em consonância com a proposta da atividade de estudo, que visa justamente à formação do pensamento que transcende a memorização e favorece a atuação crítica e transformadora.

Diante da realidade educacional brasileira, marcada por desigualdades sociais e por políticas educacionais que frequentemente desvalorizam o papel formativo da escola, discutir a organização do ensino com base na atividade de estudo torna-se uma necessidade urgente. A lógica da produtividade, amplamente difundida no contexto neoliberal, tende a reduzir o ensino a um processo técnico e funcionalista, desconsiderando sua função humanizadora. Nesse cenário, professores enfrentam pressões por resultados imediatos, avaliações externas de larga escala e currículos cada vez mais esvaziados de conteúdo teórico.

É nesse contexto que a proposta da atividade de estudo adquire força como alternativa pedagógica que resgata a centralidade do conhecimento e da mediação docente no processo educativo. Ao organizar o ensino com base em tarefas teóricas, interações significativas e problematizações orientadas, o professor contribui para que o aluno desenvolva não apenas habilidades instrumentais, mas capacidades superiores de pensamento, tornando-se sujeito ativo de sua própria formação.

Essa concepção se contrapõe à visão tecnicista e acrítica do ensino, pois parte da premissa de que a escola tem o compromisso de formar indivíduos capazes de compreender criticamente a realidade em que vivem e atuar de maneira consciente na sua transformação.

Como defende Saviani (2011a), a educação é, ao mesmo tempo, mediação e práxis, exigindo a articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre ensino e desenvolvimento.

Neste sentido, o presente artigo se justifica pela necessidade de compreender, aprofundar e divulgar os fundamentos teóricos e metodológicos da atividade de estudo como proposta de organização do ensino nos anos iniciais da escolarização, tendo como foco o desenvolvimento do pensamento teórico. O estudo busca contribuir para o debate pedagógico contemporâneo, apontando caminhos para a construção de práticas educativas mais críticas, intencionais e comprometidas com a formação humana integral.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-conceitual, de natureza qualitativa, com ênfase na análise bibliográfica e documental. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pelo objetivo central do estudo: aprofundar os fundamentos da atividade de estudo como forma de organização do ensino orientada para o desenvolvimento do pensamento teórico, com base na Teoria Histórico-Cultural.

De acordo com Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir do exame sistemático de material já publicado, composto principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. Esse tipo de pesquisa permite a identificação, a análise e a interpretação crítica de ideias já consolidadas, contribuindo para a construção de uma reflexão fundamentada sobre o objeto investigado.

Neste trabalho, foram utilizados como principais referenciais teóricos os autores clássicos da tradição histórico-cultural, especialmente Vygotsky (2001), Leontiev (1978) e Davídov (1988), cujas obras constituem a base conceitual do estudo. Além disso, foram incorporadas contribuições de pesquisadores contemporâneos que se debruçam sobre a temática do ensino desenvolvendo, da atividade de estudo e da formação do pensamento teórico, como Libâneo (2011), Martins e Pasqualini (2020), Núñez (2009) e Cedro, Moares e Rosa (2010).

A análise desenvolvida seguiu os princípios da abordagem qualitativa, buscando estabelecer relações entre os conceitos centrais da teoria da atividade e suas implicações pedagógicas. O foco não esteve na coleta de dados empíricos, mas na sistematização e interpretação crítica dos fundamentos que sustentam a proposta de ensino investigada, com vistas à sua aplicabilidade no contexto escolar brasileiro.

Nesse sentido, a metodologia adotada privilegiou o aprofundamento teórico e a articulação entre diferentes autores, de modo a evidenciar as potencialidades da atividade de estudo como mediação para o desenvolvimento humano integral, superando as práticas pedagógicas tradicionais e instrumentalizadoras.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Lev Semionovitch Vygotsky no início do século XX e expandida por seus colaboradores e continuadores, constitui uma das mais importantes matrizes teóricas para a compreensão do desenvolvimento humano no contexto da educação escolar. Seu fundamento central é a noção de que o psiquismo humano não é inato ou biologicamente determinado, mas resulta da inserção do sujeito em práticas sociais e da apropriação ativa dos instrumentos culturais historicamente produzidos pela humanidade. O

ser humano se constitui como tal a partir da interação social, da linguagem e da mediação dos signos.

Vygotsky (2001) rompe com as visões naturalistas e maturacionistas do desenvolvimento infantil, argumentando que as funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato e a linguagem interior — emergem a partir de processos interpsicológicos, ou seja, desenvolvem-se inicialmente nas relações sociais para, posteriormente, serem internalizados como formas de regulação intrapsíquica. A célebre máxima “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual” (Vygotsky, 2001, p. 112) sintetiza essa concepção dialética do desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação assume papel central e irreduzível na formação do sujeito. Ao contrário de outras abordagens que concebem o ensino como subordinado ao desenvolvimento espontâneo, Vygotsky propõe que o ensino deve antecipar e impulsionar o desenvolvimento, atuando na chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP é o espaço entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente. Assim, ela expressa o potencial de desenvolvimento do sujeito, revelando que o ensino pode e deve operar sobre o que ainda não é, mas pode vir a ser.

O que a criança consegue fazer hoje com auxílio, será capaz de fazer sozinha amanhã. Esse é o princípio da zona de desenvolvimento proximal, que define não apenas o que o sujeito já é capaz de fazer, mas sobretudo aquilo que pode vir a ser com a mediação adequada (Vygotsky, 2001, p. 112).

Esse princípio rompe com a lógica tradicional de ensino baseada na repetição e na memorização de conteúdos prontos, propondo um ensino desenvolvimental, que coloca o estudante diante de situações-problema e desafios cognitivos capazes de promover a reorganização qualitativa de suas estruturas mentais. O professor, nesse contexto, é um mediador ativo da aprendizagem, organizando situações didáticas que favoreçam a apropriação consciente dos conceitos científicos — aqueles que representam o saber sistematizado da humanidade, como as noções de número, espaço, tempo, causalidade, entre outros.

A escola, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de informações, mas um ambiente privilegiado para a promoção do desenvolvimento psíquico. Ela deve proporcionar o acesso sistemático ao conhecimento científico, à linguagem elaborada e às formas complexas de pensamento, oferecendo às crianças oportunidades de ultrapassar os limites do pensamento cotidiano e atingir níveis superiores de generalização e abstração.

Essa perspectiva tem profundas implicações para o currículo, para a organização do tempo pedagógico e para a prática docente, exigindo a superação de abordagens mecânicas ou tecnicistas e a adoção de uma pedagogia intencionalmente voltada à formação humana plena.

O CONCEITO DE ATIVIDADE EM LEONTIEV

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903–1979) desenvolveu a Teoria da Atividade, que aprofunda a compreensão do papel ativo do sujeito no processo de construção do conhecimento. Leontiev, discípulo direto de Vygotsky, parte da ideia de que a consciência humana é produto da atividade prática socialmente mediada. O sujeito, ao atuar no mundo e transformá-lo, transforma também a si próprio, num processo dialético de constituição recíproca entre sujeito e objeto.

Leontiev (1978) distingue três níveis na estrutura da atividade:

- a) atividade, orientada por um motivo, ou seja, uma necessidade que impulsiona o sujeito;
- b) ações, guiadas por objetivos conscientes e deliberados, que concretizam o motivo;
- c) operações, definidas pelas condições concretas da ação, que dizem respeito aos modos de execução.

Essa estrutura revela a complexidade do agir humano, que não é imediato nem automático, mas mediado por ferramentas — instrumentos técnicos e signos — e determinado por contextos histórico-culturais. As ações humanas são sempre motivadas, finalísticas e dependem do ambiente e da experiência social do sujeito.

A Teoria da Atividade oferece um aporte teórico fundamental para a pedagogia, pois permite compreender o ensino como uma atividade específica, voltada para a formação de capacidades intelectuais superiores. Leontiev argumenta que a atividade de estudo — diferente de outras formas de atividade — é intencionalmente voltada à formação da consciência teórica, isto é, à constituição de conceitos científicos e formas abstratas de pensamento.

No contexto da escola, a atividade de estudo não é apenas a realização de tarefas escolares ou a absorção de conteúdos, mas um processo de engajamento ativo com o objeto de conhecimento. Para que essa atividade seja realmente formativa, é necessário que o aluno estabeleça uma relação consciente e motivada com o conteúdo, compreendendo-o como instrumento para a transformação de sua própria forma de pensar.

A função do professor, nessa perspectiva, é organizar situações didáticas que permitam ao aluno reconhecer o motivo da atividade de estudo, ou seja, perceber o sentido daquilo que está aprendendo em relação à sua formação humana. Sem esse vínculo entre motivo e objetivo, a atividade perde seu caráter formador e tende a se reduzir a procedimentos mecânicos, sem significação real para o sujeito.

A CONTRIBUIÇÃO DE DAVIDOV: ATIVIDADE DE ESTUDO E PENSAMENTO TEÓRICO

Vasili Vasilievitch Davíдов (1930–1998), desenvolvendo a tradição vygotskiana e leontieviana, dedicou-se a investigar as formas escolares de ensino capazes de promover o desenvolvimento do pensamento teórico, concebido como o mais elevado nível da atividade intelectual humana. Para Davíдов (1988), o objetivo da escola não deve ser simplesmente transmitir conhecimentos, mas formar sujeitos pensantes, capazes de compreender a lógica interna dos conceitos e de operar mentalmente com eles de forma autônoma.

Uma de suas contribuições mais relevantes foi a distinção entre pensamento empírico e pensamento teórico. O pensamento empírico baseia-se na observação de características exteriores, particulares e contingentes dos objetos, enquanto o pensamento teórico busca apreender as relações essenciais, necessárias e universais que estruturam os fenômenos. O primeiro permanece no plano da descrição; o segundo alcança o plano da explicação conceitual.

Segundo Davíдов (1988), a atividade de estudo, quando organizada de modo adequado, pode promover o salto do pensamento empírico para o pensamento teórico. Isso exige uma reconfiguração profunda da prática pedagógica, que deve abandonar a ênfase na reprodução de informações e adotar metodologias que estimulem a análise, a modelação, a abstração e a generalização.

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. [...] Este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente (Daviđov, 1988, p. 125).

A proposta de Daviđov implica a estruturação do ensino em situações-problema que conduzam o aluno a identificar contradições conceituais, construir modelos explicativos e reorganizar cognitivamente os conteúdos. O conhecimento, nesse contexto, não é apresentado de forma acabada, mas reconstruído pelo sujeito com base em operações mentais superiores.

A teoria da aprendizagem desenvolvimental proposta por Daviđov tem influenciado diversas propostas curriculares e projetos pedagógicos voltados à formação integral do aluno. Ela reafirma a escola como espaço de desenvolvimento humano e de emancipação intelectual, em oposição à lógica do ensino instrumental e tecnicista que ainda predomina em muitos sistemas educacionais.

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA ESCOLA

A partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente das contribuições de Vygotsky, Leontiev e Daviđov, compreende-se que a organização pedagógica da atividade de estudo deve ir além da simples transmissão de conteúdos. Ela deve ser concebida como uma prática intencional e planejada que busca a formação de capacidades superiores de pensamento e a humanização dos sujeitos. Para tanto, é necessário estruturar o ensino de modo a mobilizar os estudantes como protagonistas ativos na construção do conhecimento.

Na perspectiva do ensino desenvolvente, o conteúdo escolar não deve ser tratado como um fim em si mesmo, mas como meio para o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica. Isto é, selecionar conteúdos que contenham um alto potencial de generalização, que revelem os conceitos científicos fundamentais e que permitam aos alunos compreenderem os nexos internos dos fenômenos estudados (Daviđov, 1988).

A organização da atividade de estudo demanda, portanto, a criação de situações didáticas específicas, nas quais o aluno seja desafiado a enfrentar problemas teóricos que o obriguem a mobilizar diferentes operações cognitivas, como a análise, a síntese, a abstração, a comparação e a generalização. Essas operações não se desenvolvem espontaneamente, mas requerem o trabalho sistemático de ensino mediado pelo professor.

Segundo Moura (1996), é papel do professor organizar pedagogicamente situações que impulsionem a transformação das ações externas em ações mentais internalizadas. Isso significa planejar intervenções intencionais que ajudem o aluno a refletir sobre o objeto de estudo, formulando hipóteses, testando ideias, reorganizando conceitos e estabelecendo relações entre diferentes saberes: “Ensinar significa criar condições para que o estudante realize ações intelectuais que conduzam à apropriação consciente do conteúdo e à formação de novas capacidades de pensamento” (Moura, 1996, p. 58).

Nesse sentido, a sala de aula deve ser compreendida como um espaço de mediação cultural, no qual se constroem e se compartilham significados. A relação entre professor e aluno é dialógica, e o papel do professor é o de mediador entre o saber sistematizado e o aluno, utilizando instrumentos pedagógicos que possibilitem a reconstrução ativa do conhecimento.

A estrutura didática da atividade de estudo pode seguir etapas que favoreçam a formação do pensamento teórico, conforme propõe Daviđov (1988):

- a) situação-problema teórico inicial – Apresentação de um problema que provoque desequilíbrio cognitivo e leve o aluno à necessidade de buscar explicações conceituais;
- b) análise do objeto de estudo em sua gênese – Investigação das origens e do desenvolvimento do fenômeno, em vez de sua simples descrição;
- c) construção de modelos conceituais – Sistematização de conhecimentos por meio de esquemas, gráficos, mapas conceituais e outras representações teóricas;
- d) aplicação em novas situações – Transferência e recontextualização dos conhecimentos em diferentes contextos, promovendo a mobilização consciente das generalizações.

Essas etapas não são rígidas nem lineares, mas orientam a prática pedagógica no sentido de tornar o ensino mais reflexivo, investigativo e significativo. Além disso, elas favorecem a autonomia intelectual dos alunos, pois os colocam no centro do processo, desafiando-os a pensar, argumentar, justificar e elaborar conhecimentos com base em critérios científicos.

Outro aspecto central da organização pedagógica da atividade de estudo é o coletivo de aprendizagem. Vygotsky (2001) destaca que o desenvolvimento ocorre primeiro no plano interpsicológico — social —, para depois ser internalizado no plano intrapsicológico — individual. Assim, as atividades colaborativas, as discussões em grupo e o trabalho em equipe são estratégias fundamentais para a formação do pensamento conceitual.

É nesse espaço coletivo que se desenvolvem as habilidades de argumentação, escuta ativa, respeito à diversidade de ideias e construção conjunta do saber. A aprendizagem deixa de ser um processo solitário e passa a ser um empreendimento coletivo, em que todos contribuem e aprendem juntos.

Nesse contexto, é fundamental que os professores estejam formados teórica e metodologicamente para planejar, executar e avaliar o processo de ensino com base na concepção de atividade de estudo. Isso requer investimento na formação inicial e continuada, além da criação de tempos e espaços nas escolas para o estudo coletivo da prática pedagógica.

Conforme Libâneo (2013), uma prática pedagógica alinhada à Teoria Histórico-Cultural exige a superação de metodologias tradicionais, centradas na repetição e na memorização, e a adoção de um ensino intencionalmente orientado ao desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, que só se concretiza por meio de um trabalho docente comprometido, fundamentado e reflexivo.

A ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTUDO SEGUNDO DAVIDOV E LEONTIEV

A atividade de estudo, como categoria da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, constitui-se como a forma principal de atividade nos anos iniciais da escolarização. Ela representa a mediação necessária para que o estudante acesse os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, por meio de tarefas que propiciem o desenvolvimento do pensamento teórico. Diferentemente de outras formas de aprendizagem mais espontâneas, como a lúdica ou a imitativa, a atividade de estudo exige planejamento consciente, mediação pedagógica e intencionalidade formativa.

PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Segundo Davídov (1988), a atividade de estudo não é apenas uma sequência de exercícios ou tarefas aplicadas em sala de aula. Trata-se de uma atividade organizada por princípios específicos que a diferenciam da aprendizagem empírica. Esses princípios envolvem:

- a) a orientação teórica do conteúdo: os conhecimentos não são trabalhados de forma factual, mas a partir de suas leis internas e das relações essenciais que os constituem;
- b) a ação mental ativa do aluno: o estudante precisa operar conceitualmente com o objeto de conhecimento, reconstruindo seus fundamentos por meio da análise e da modelação;
- c) a mediação do professor: a ação do docente é fundamental para organizar, provocar e acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes;
- d) a motivação cognitiva: a aprendizagem se sustenta na necessidade de compreender, na curiosidade epistêmica e na problematização real do conteúdo.

ETAPAS DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Com base em Davídov (1988) e em pesquisas posteriores como as de Grymuza e Rêgo (2014), a atividade de estudo se estrutura em três grandes momentos — a orientação, a execução e o controle e avaliação:

- a) orientação: neste primeiro momento, o professor apresenta uma situação-problema, uma tarefa teórica, ou um desafio cognitivo que demanda investigação. Trata-se de despertar no aluno a necessidade interna de aprender — um estado de motivação que transcende o desejo de agradar ou obter boas notas. O objetivo é que o aluno compreenda o “porquê” de estudar determinado conteúdo. Como destaca Elkonin (apud Núñez, 2009), é nesse estágio que se formam as bases da motivação para a atividade;
- b) execução: aqui ocorre o envolvimento do aluno com o objeto de conhecimento por meio da análise, abstração, comparação, generalização e modelação conceitual. É o momento da realização das ações mentais que visam a reconstruir, em pensamento, a lógica do conteúdo. Essa fase exige tarefas abertas, teóricas e cognitivamente desafiadoras. O aluno deve ser conduzido a construir o conceito, e não apenas a aplicar uma regra;
- c) controle e avaliação: ao fim do processo, o aluno e o professor analisam juntos os resultados obtidos. Essa avaliação não se limita à correção de respostas, mas inclui a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento. É uma etapa de metacognição, em que se discute como se aprendeu, que estratégias foram utilizadas e como o pensamento se desenvolveu ao longo da atividade.

AÇÕES CONSTITUTIVAS DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Davídov (1988) identificou seis ações fundamentais que integram a estrutura da atividade de estudo:

- a) análise inicial do conteúdo empírico: compreensão da situação-problema a ser estudada;
- b) modelação da relação essencial: construção mental de um modelo que represente o núcleo teórico do conteúdo;
- c) elaboração do conceito teórico: formulação lógica e geral do conceito;
- d) sistematização de tarefas particulares: derivação de aplicações e usos do conceito em diferentes situações;
- e) controle do processo: acompanhamento consciente da atividade;
- f) avaliação da apropriação: verificação crítica e reflexiva da aprendizagem.

Essas ações não ocorrem de forma linear e isolada, mas se articulam em um processo dinâmico de apropriação conceitual. O conteúdo, ao ser estudado sob essa ótica, deixa de ser um dado para se tornar objeto de investigação e análise.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Na perspectiva da Teoria da Atividade, o professor é o organizador da atividade formativa, sendo responsável por mediar o processo de apropriação do saber. Seu papel não se limita à exposição de conteúdos, mas envolve a criação de condições didáticas que estimulem o aluno a agir cognitivamente.

Como afirma Libâneo (2011, p. 380),

[...] ensinar é organizar situações de aprendizagem que provoquem transformações qualitativas no pensamento do aluno. A função do professor é a de criar mediações intencionais que tornem possível a internalização ativa dos conceitos científicos.

Isso significa que o docente precisa conhecer profundamente os fundamentos teóricos do conteúdo que ensina, além de dominar métodos de organização do ensino que sejam compatíveis com os objetivos do desenvolvimento humano. A organização da atividade de estudo exige, portanto, planejamento didático, domínio do objeto de ensino, sensibilidade pedagógica e constante reflexão sobre a prática.

LIMITES E POTENCIALIDADES DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA PRÁTICA ESCOLAR

Apesar da robustez teórica da proposta da atividade de estudo, sua aplicação na prática cotidiana da escola encontra inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se: a rigidez dos currículos prescritos; a pressão por resultados rápidos; a carência de formação teórica dos professores e o predomínio de avaliações padronizadas que pouco consideram o desenvolvimento do pensamento.

Entretanto, mesmo diante dessas limitações, a atividade de estudo oferece uma alternativa potente ao ensino tradicional. Ela contribui para a resignificação do ato pedagógico, promovendo a autonomia intelectual dos alunos, a valorização da mediação docente e a superação do ensino meramente informativo.

A ATIVIDADE DE ESTUDO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

A atividade de estudo constitui-se como o principal meio para o desenvolvimento do pensamento teórico, especialmente nos anos iniciais da escolarização, quando o estudante está em processo de formação das estruturas superiores da consciência. Com base na Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o pensamento teórico não emerge espontaneamente, mas precisa ser intencionalmente promovido por meio de ações pedagógicas organizadas em torno de conceitos científicos.

O QUE É PENSAMENTO TEÓRICO?

De acordo com Davíдов (1988), o pensamento teórico é uma forma superior de atividade mental caracterizada pela capacidade de apreender as relações essenciais, internas e universais dos fenômenos. Ele se opõe ao pensamento empírico, que se limita a observar aspectos aparentes, particulares e isolados da realidade. “O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (Davíдов, 1988, p. 125).

Trata-se, portanto, de um tipo de pensamento que se funda na análise lógica, na abstração, na generalização e na modelação conceitual. Diferentemente do pensamento cotidiano, que se ancora em experiências vividas e em associações superficiais, o pensamento teórico permite compreender os princípios que regem os fenômenos, possibilitando a construção de explicações fundamentadas e a previsão de acontecimentos.

A DIFERENÇA ENTRE PENSAMENTO EMPÍRICO E PENSAMENTO TEÓRICO

Enquanto o pensamento empírico se forma a partir da experiência direta com o objeto — captando suas características visíveis e isoladas — o pensamento teórico opera sobre o conteúdo por meio da análise profunda, da comparação de elementos e da síntese lógica de relações. Abaixo na Tabela, sintetiza-se a diferença entre ambos:

Tabela - Comparativo entre o pensamento empírico e o pensamento teórico

Característica	Pensamento empírico	Pensamento teórico
Base de formação	Experiência cotidiana	Conceitos científicos
Natureza das relações	Superficiais e particulares	Essenciais e universais
Processo cognitivo	Associação, repetição, observação	Análise, generalização, modelação
Finalidade	Prática imediata	Compreensão conceitual, explicativa
Papel do professor	Instrutor de conteúdos	Facilitador do desenvolvimento

Fonte: Elaborado pela autora

Essa distinção não significa uma hierarquização desvalorizadora entre os dois tipos de pensamento, mas a compreensão de que o pensamento teórico amplia qualitativamente as possibilidades de aprendizagem e compreensão da realidade, sendo condição para a emancipação intelectual do sujeito.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA ATIVIDADE DE ESTUDO

A formação de conceitos científicos é um dos objetivos centrais da atividade de estudo. Segundo Vygotsky (2001), essa formação se dá por meio de um processo de internalização que articula três dimensões: (1) o conteúdo objetivo do conceito; (2) a generalização lógica; e (3) a vivência subjetiva do sujeito com o objeto.

Vygotsky destaca que a aquisição de conceitos científicos exige mediação sistemática, contexto institucionalizado — como a escola — e um sujeito ativo na construção do conhecimento. Diferente dos conceitos espontâneos, adquiridos de maneira difusa no cotidiano, os conceitos científicos são sistematizados, abstratos e articulados por uma lógica interna. “O conceito científico não surge de forma empírica, mas é formado através da atividade consciente do pensamento, impulsionado por um problema e orientado para a generalização” (Vygotsky, 2001, p. 149).

A atividade de estudo, ao organizar o ensino com base em tarefas teóricas, permite que os alunos desenvolvam operações mentais complexas, como a análise comparativa, a modelação simbólica e a construção de sistemas conceituais, todas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico.

CONDIÇÕES DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

Para que a atividade de estudo promova, de fato, o pensamento teórico, é necessário que algumas condições didáticas estejam asseguradas:

- a) a seleção de conteúdos fundamentais, capazes de revelar as relações essenciais dos fenômenos;
- b) a organização de situações-problema que exijam a reconstrução conceitual pelo aluno;
- c) o uso de modelos teóricos, gráficos, esquemas e representações que mediem a abstração;
- d) a promoção de interações discursivas, com ênfase no diálogo, na argumentação e na linguagem conceitual;
- e) a prática constante de reflexão metacognitiva, com acompanhamento do processo de aprendizagem.

Essas condições exigem uma reconfiguração do trabalho pedagógico. O professor precisa ir além da explicação tradicional e do uso de exercícios repetitivos e deve assumir o papel de condutor do pensamento, orientando, provocando e desafiando os alunos em sua trajetória cognitiva.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS

Investir no desenvolvimento do pensamento teórico por meio da atividade de estudo representa não apenas uma escolha metodológica, mas também uma postura ética e política diante do processo educativo. Em um contexto em que muitas propostas pedagógicas são reduzidas à ideia de habilidades e competências para o mercado, resgatar o papel da escola como promotora da autonomia intelectual e da consciência crítica é um ato de resistência.

Como afirmam Martins e Pasqualini (2020, p. 7),

[...] a aprendizagem teórica não apenas forma estruturas cognitivas superiores, mas possibilita ao sujeito a compreensão crítica da realidade, a capacidade de análise, de antecipação e de ação transformadora. É, portanto, elemento essencial para a formação de um cidadão pleno.

A proposta da atividade de estudo assume que o sujeito é capaz de aprender conteúdos teóricos desde os primeiros anos escolares, desde que as condições didáticas adequadas sejam asseguradas. Isso exige políticas educacionais que valorizem a formação docente, o tempo pedagógico e o conhecimento sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que a atividade de estudo, concebida sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e das contribuições de Leontiev e Davíдов, constitui uma forma superior de organização do ensino, cujo objetivo é promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes desde os anos iniciais da escolarização. Trata-se de uma concepção pedagógica que ultrapassa a lógica da instrução mecânica e da mera transmissão de conteúdos, propondo uma reconfiguração profunda da prática docente e do papel da escola.

Compreender a educação como prática mediada, intencional e historicamente situada significa assumir que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre espontaneamente, mas depende da criação de condições pedagógicas específicas. A

atividade de estudo, nesse sentido, representa a mediação concreta entre o sujeito e o objeto de conhecimento, possibilitando a internalização de conceitos científicos, a formação de estruturas lógicas e a elevação da consciência ao nível da generalização abstrata.

Diferentemente de outras formas de aprendizagem baseadas na repetição, na memorização ou no treinamento de habilidades fragmentadas, a atividade de estudo tem como eixo central a construção ativa do conhecimento, a partir da problematização, da análise e da modelação conceitual. Esse processo exige do estudante não apenas atenção e esforço, mas sobretudo o engajamento intelectual em tarefas que desafiem seu modo de pensar, levando-o a operar com categorias abstratas e a compreender relações causais, funcionais e sistêmicas.

Para que isso ocorra, entretanto, é imprescindível que a escola e o professor estejam comprometidos com uma concepção de ensino que tenha como finalidade o pleno desenvolvimento humano. Isso implica romper com práticas pedagógicas tradicionalmente conservadoras, baseadas na reprodução de saberes e na manutenção de hierarquias cognitivas, que excluem crianças e jovens de camadas populares do acesso ao conhecimento sistematizado.

Além disso, é necessário reconhecer que a implementação da atividade de estudo como princípio organizador do ensino não se dá de maneira espontânea ou natural. Ela demanda investimento na formação docente, na produção de materiais didáticos apropriados, na reorganização do tempo e do espaço escolar e, sobretudo, em políticas públicas que valorizem o trabalho educativo como um processo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Como demonstrado ao longo do texto, a proposta de Davídov não se limita a um método de ensino, mas expressa uma concepção antropológica, ética e epistemológica que confere ao ser humano a capacidade de se transformar a partir da apropriação ativa da cultura. Isso significa que toda criança, independentemente de sua origem social, é capaz de desenvolver o pensamento teórico, desde que lhe sejam garantidas as condições materiais, sociais e pedagógicas para tal. Trata-se, portanto, de uma aposta na potência formativa da escola e no papel transformador do conhecimento.

Nesse sentido, a atividade de estudo deve ser compreendida como mais do que uma metodologia didática: ela é um projeto político de formação humana. Ao organizar o ensino com base na lógica da investigação, da construção conceitual e da mediação teórica, contribui-se para a constituição de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e transformar a realidade que os cerca.

Como aponta Libâneo (2011, p. 385), “[...] a didática, ao se apoiar na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, propicia ao professor o entendimento de que sua tarefa vai além de ensinar conteúdos: trata-se de formar modos de pensar, estruturas de pensamento, hábitos mentais e atitudes críticas diante do mundo”.

Diante disso, é possível afirmar que o ensino fundamentado na atividade de estudo não se configura como uma alternativa entre outras, mas como uma necessidade histórica diante dos desafios que se colocam à educação contemporânea. Em tempos marcados por retrocessos educacionais, empobrecimento curricular e intensificação de políticas de controle e padronização, reafirmar a centralidade do pensamento teórico, do conhecimento científico e da mediação docente é também um ato de resistência.

Conclui-se, portanto, que retomar o estudo da teoria da atividade e da proposta de ensino desenvolvida de Davídov é fundamental para aqueles que acreditam na educação como prática de liberdade, como espaço de formação plena e de superação das desigualdades sociais. Cabe às instituições formadoras, aos sistemas de ensino e aos próprios educadores

incorporarem essa perspectiva em seus projetos pedagógicos, de modo a garantir que toda criança tenha o direito não apenas de aprender, mas de se desenvolver integralmente como sujeito histórico e cultural.

REFERÊNCIAS

- CEDRO, Wilsa Lourdes; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga; ROSA, José Edson. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/santo/Downloads/cedro.pdf> Acesso em: 16 mar. 2025.
- COPPE, Maria Regina; DALAROSA, Ana Ângela. A perspectiva curricular à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, 2021. DOI: [10.20396/rho.v21i00.8660386](https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8660386). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660386>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- DAVÍDOV, Vasili Vasilievitch. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Progreso, 1988.
- ENGESTRÖM, Yrjö. *Non scholae sed vitae discimus*: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/santo/Downloads/Engestr.pdf>. Acesso em: 17 de maio 2025.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GRYMUZA, Ana Maria Guimarães; RÉGO, Rodrigo Gonçalves. A Teoria da Atividade: uma possibilidade no ensino de Matemática. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 117-138, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- 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**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 371-387, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Livia; PASQUALINI, Cláudia. A aprendizagem teórica como condição para a formação crítica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 5-21, 2020.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A teoria da atividade como referência para a organização do ensino**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996. (Texto mimeografado).
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.
- RESENDE, Adriano Cesar. **Organização do ensino e a atividade de estudo**: teoria e prática no contexto escolar. Campinas: Alínea, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 11-42.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: a teoria político-pedagógica de Paulo Freire. Campinas: Autores Associados, 2011b.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Data da submissão: 05/08/2025

Data da aprovação: 19/02/2026