



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

**Como citar:** ASBAHR, F. S. F. Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental. *In:* MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 195-212.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p195-212>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# SIGNIFICADO E SENTIDO E A QUESTÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar alguns elementos teóricos sobre as relações entre o processo de atribuição de sentido à atividade de estudo pelos estudantes e a organização do ensino. Esses elementos são síntese das pesquisas que temos feito nos últimos anos sobre o processo de atribuição de sentido pessoal ao estudo (ASBAHR, 2016; 2017). Temos defendido que, para que a aprendizagem escolar ocorra, esta deve ter um sentido para o estudante, o que traz uma questão fundamental ao trabalho docente: como organizar um ensino que faça sentido para nossas crianças?

Tendo esse problema como central, este texto será dividido em três momentos. No primeiro, apresentamos brevemente qual é conceito de sentido pessoal que nos fundamenta. Em um segundo momento, desen-

<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p195-212>

volvemos duas teses que consideramos centrais ao tema da mesa, a saber: 1) a compreensão sobre o conteúdo e a estrutura da atividade principal em cada período é fundamental para pensarmos a organização e a metodologia do ensino (ASBAHR, 2018). No caso do ensino fundamental, o foco deve ser a compreensão acerca da atividade de estudo; 2) para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano (ASBAHR, 2017).

Finalizamos o texto trazendo algumas decorrências pedagógicas das discussões apresentadas, especialmente no campo da metodologia de ensino: o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem e o papel da organização das ações pedagógicas na produção do sucesso.

## **SOBRE O CONCEITO DE SENTIDO PESSOAL**

Tanto na literatura pedagógica como na psicológica, assistimos a um aumento de produções e pesquisas que utilizam os conceitos de sentido e de significado, o que revela uma grande dispersão semântica destes conceitos, sendo usados em várias áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Literatura, etc.), e a partir de diferentes concepções teóricas, como já havíamos anunciado em Asbahr (2014).

Em pesquisa recente (MENDONÇA; ASBAHR, 2018), em que fizemos um levantamento sobre os conceitos de “sentido” e “significado” no âmbito teórico da psicologia histórico-cultural em artigos científicos disponíveis no SciELO (Scientific Electronic Library Online), foram usadas as palavras chave “sentido”, “sentido da escola para o aluno”, “sentido subjetivo”, “sentidos pessoais e significações sociais”, “psicologia histórico-cultural”, “núcleos de significações”, “atividade escolar”, “atividade principal” e “periodização”, e encontramos o seguinte cenário:

**Tabela 1** — Quantidade de artigos selecionados em cada palavra-chave

Palavra pesquisada	Número total de artigos	Número de artigos selecionados
Sentido	114	2
Sentidos pessoais e significações sociais	1	1
Sentido subjetivo	3	2
Periodização	14	1
Sentido da escola para o aluno	1	1
Núcleos de significação	1	1
Atividade principal	2	2
Atividade escolar	1	1
Psicologia histórico-cultural	66	20
Total	203	31

Fonte: MENDONÇA e ASBAHR, 2018.

Em nossa análise, constatou-se que há três formas de conceituação do termo: uma, em que o sentido é entendido a partir do pensamento e da linguagem, citando principalmente a discussão de Vigotski (2009) na obra “A construção do pensamento e da linguagem”; outra, em que é compreendido a partir da relação dialógica existente entre a atividade e a consciência, tomando como referência as discussões de Leontiev (1978; 1983) sobre a estrutura da consciência; e, por fim, entre a unidade do simbólico e emocional, em que os artigos trazem a definição de sentido subjetivo de Gonzalez Rey (2003).

Avalia-se que não há uma coesão no uso dos termos sentido e significado dentro da própria teoria histórico-cultural, o que expressa a discordância entre os autores em relação às suas conceituações. Outro aspecto a ser ressaltado é que nem todos os autores dos artigos analisados conceituam os termos ou explicitam sua concepção epistemológica, o que pode gerar várias interpretações pelo leitor, além de mostrar uma falta de consistência teórica.

No caso deste trabalho, são tomados como referência os conceitos de sentido pessoal e de significado social, compreendidos a partir da

unidade dialética entre a atividade humana e a consciência (LEONTIEV, 1978; 1983). O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas. Assim, nosso ponto de partida é a compreensão de que o sentido pessoal é produzido na relação com a atividade humana e, portanto, para que os sentidos pessoais possam ser analisados, torna-se essencial compreendê-los a partir da estrutura da atividade humana (LEONTIEV, 1978; 1983).

Segundo Leontiev (1983), o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que incita a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação orienta-se como resultado imediato (fim da ação). O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Portanto, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente.

Entende-se que conceito de “sentido pessoal” é central ao tema “metodologia do trabalho pedagógico”, porque permite compreender como é a relação que as crianças estabelecem com a escola e com o estudo, ou seja, possibilita entender a escola a partir da análise dos estudantes. E, nesta perspectiva, traz elementos centrais ao tema da mesa: como organizar a atividade pedagógica de maneira que a atividade de estudo do estudante tenha sentido para os estudantes?

Para responder a esta questão tomamos como ponto de partida duas teses:

1. A compreensão sobre o conteúdo e a estrutura da atividade principal em cada período é fundamental para pensarmos a organização e a metodologia do ensino (ASBAHR, 2018). No caso do ensino fundamental, o foco deve ser a compreensão acerca da atividade de estudo.
2. Para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano (ASBAHR, 2017).

## SOBRE NOSSAS TESES

A primeira delas, sobre a necessária compreensão acerca da atividade principal em cada período de desenvolvimento, traz em seu bojo a “tríade conteúdo-forma-destinatário” (MARTINS, 2013) como exigência ao planejamento de ensino. Compreender a atividade de estudo significa compreender a quem se ensina.

No caso do ensino fundamental, tem-se como atividade principal a atividade de estudo (DAVIDOV; MARKOVA, 1987), o que requer que nos debruçemos sobre sua estrutura e seu conteúdo para pensarmos formas efetivas de organização dos conhecimentos escolares e suas formas de transmissão. Como este é o tema de outra mesa deste evento, apenas anunciaremos algumas características centrais da atividade de estudo para pensarmos a atividade pedagógica:

1. O conteúdo fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, e a finalidade da educação escolar, na perspectiva teórica adotada, é a formação do pensamento teórico, tendo em vista a constituição da personalidade integral dos estudantes. Tal característica traz uma repercussão fundamental à atividade pedagógica: quais são os conteúdos a serem ensinados? A resposta lógica a esta questão é: cabe à escola ensinar os conhecimentos teóricos, nos âmbitos da ciência, da arte, da filosofia, de modo a produzir o desenvolvimento do pensamento teórico de nossos estudantes.
2. A atividade de estudo tem uma unidade de análise: a tarefa de estudo (DAVIDOV; MARKOVA, 1987). A tarefa de estudo expressa a unidade entre forma e conteúdo no ensino e é organizada a partir de um problema de aprendizagem que busca reproduzir o movimento lógico-histórico do conceito e produzir o domínio de um modo geral de ação de estudo pelo estudante. Assim, não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito. Esta discussão nos leva à ques-

tão: Como os conteúdos teóricos serão ensinados? Em nossa análise, as proposições acerca da “Atividade Orientadora de ensino” (MOURA et al., 2010) trazem contribuições importantes.

3. Outra característica fundamental da atividade de estudo diz respeito à sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor, como por se desenvolver entre os estudantes. Inclusive um dos papéis do professor na organização do ensino é organizar as ações de estudo de forma coletiva. Segundo Davidov e Markova (1987), a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação. Esta característica também traz uma repercussão importante à organização pedagógica: a organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. E isso ultrapassa a mera organização da forma de ensinar e traz uma dimensão ética ao ensino: Para quê ensinar? Temos defendido (ASBAHR, 2018) que trabalhar com a organização dos coletivos infantis não significa apenas encontrar formas mais eficazes de organizar o ensino, mas sim, fundamentalmente, trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma ética do coletivo e da solidariedade tão necessária à educação que se pretende socialista. Trabalhar com a organização dos coletivos infantis significa trabalhar com a formação de uma outra subjetividade.

Destacados estes elementos da atividade de estudo, vamos à segunda tese: “Para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano”.

As relações entre motivos da atividade e finalidades da ação e entre significados sociais e sentidos pessoais, bem desenvolvidas por Leontiev (1978; 1983), constituem a chave para entendermos como se constitui a atividade humana de forma geral e, em nosso caso específico, a atividade de estudo.

Leontiev (1983), no anexo da obra *Actividad, conciencia, personalidad*, discute sobre a formação da consciência em sua relação com os processos educacionais a partir de duas questões centrais: *o que* a criança conscientiza daquilo que lhe foi ensinado e *como* esse conteúdo torna-se consciente para a criança.

Com base em estudos empíricos, uma das conclusões mais importantes do autor é que para que o objeto (conteúdo escolar) possa ser conscientizado pelo sujeito deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação.

Não depende sequer nem dos interesses, inclinações ou emoções do sujeito perceptivo, e sim está determinado pelo lugar que ocupa este conteúdo dentro da estrutura da atividade humana: um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo seja conscientizado, é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre em uma relação correspondente ao motivo desta atividade. (LEONTIEV, 1983, p. 203, tradução nossa).

Segundo Leontiev (1983), um dos problemas da atividade didática com crianças é que, em grande parte, as atividades desenvolvidas transcorrem de forma interna, teórica, priorizando finalidades cognoscitivas e gerando ações privadas de sentido. A tese do autor é que a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito. E os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, mas sim educados.

O autor conclui que o êxito na resolução de tarefas está determinado não somente por seu conteúdo objetivo, mas principalmente pelo



motivo que impele a criança a agir, ou seja, pelo sentido que tem a atividade, o que expressa a dependência entre os processos intelectuais e os processos motivacionais da atividade: “o surgimento de novos motivos que originem novos sentidos também revela as possibilidades nascentes na esfera do intelecto” (LEONTIEV, 1983, p. 239, tradução nossa).

Para que a aprendizagem seja consciente, a criança necessita saber por que precisa estudar: “É essencial que a criança compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma, um defensor de sua Pátria etc., que o dever da criança é estudar” (LEONTIEV, 1983, p. 244, tradução nossa).

O que garante a conscientização daquilo que foi estudado é o sentido que tem as ações de estudo para o estudante. E, para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade, o que quer dizer que:

[...] o sentido que adquire para a criança o objeto de suas ações didáticas, o objeto de seu estudo, é determinado pelos motivos de sua atividade didática. Esse sentido também caracteriza o aprendizado consciente de conhecimentos pela criança. Portanto, não basta que se assimile a significação do objeto dado, indiferentemente do que se faça em forma teórica ou prática, é necessário, além disso, que nela se produza uma relação adequada com respeito ao estudado, é necessário educá-la nessa relação. Só se é satisfeita essa condição, os conhecimentos adquiridos se converterão, para ela, em conhecimentos vivos, serão “órgãos de sua individualidade” genuínos e, por sua vez, determinarão sua relação a respeito do mundo. (LEONTIEV, 1983, p. 246, tradução nossa).

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

As duas teses apresentadas trazem consequências metodológicas ao ensino escolar, que desenvolveremos agora.

## **SOBRE COMO ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES À METODOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste momento, traremos sínteses de duas pesquisas sobre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, focando possíveis contribuições à prática pedagógica: o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem (ASBAHR, 2017) e o papel da organização das ações pedagógicas na produção do sucesso escolar (ASBAHR, 2016).

Como vimos, na análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade, o conceito de motivo é central. Em uma de nossas pesquisas (ASBAHR, 2017) sobre a atividade de estudo, destacamos as **ações geradoras de motivos de aprendizagem** como uma importante ferramenta teórico-prática que pode colocar o professor no papel ativo de produtor de novos motivos para os estudantes. São ações que, a princípio, não correspondem a motivos de aprendizagem, pois têm sua origem nas vivências extraescolares, mas, no decorrer de sua execução, produzem tais motivos. De forma geral, relacionam-se com algum interesse do sujeito.

Segundo Leontiev (1988), no decorrer do desenvolvimento da criança, muitas atividades são motivadas, em um primeiro momento, por motivos apenas compreensíveis, mas os resultados de suas ações vão transformando esses motivos em eficazes. A arte da educação seria justamente criar condições para a transformação dos motivos apenas compreensíveis em motivos eficazes:

[...] É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições da casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 1988, p. 70-71).

Analisemos um episódio que evidencia a transformação de motivos: a criança inicia uma ação motivada por questões externas ao estudo

(ir logo para o recreio, desfrutar de uma excursão escolar), mas o resultado da ação, produzido pela intervenção do professor, gera uma transformação de motivos no sentido da apropriação do conhecimento escolar, a criança passa a querer aprender os conteúdos em tela.

Um exemplo emblemático dessas ações geradoras de motivos de aprendizagem refere-se ao caso de Harley, um garoto de treze anos, que já havia reprovado três vezes a quarta série e com um largo histórico de fracasso escolar. Passou o primeiro semestre do ano letivo recusando-se a fazer a maioria das tarefas escolares. As tentativas de aproximação da professora e da pesquisadora eram frustradas e o garoto recusava nossas ofertas de ajuda e os atendimentos individualizados da professora. Além disso, tinha inúmeras ocorrências disciplinares em sua ficha de aluno e era sempre chamado à diretoria.

No segundo semestre, Harley quebra o braço e fica impedido de realizar suas ações rotineiras. Ao mesmo tempo, a professora, em muitas das aulas observadas, alerta à turma sobre a proximidade do fim do ano e a possibilidade da reprovação caso não cumpram suas tarefas adequadamente. Sugere, também, que a pesquisadora acompanhe Harley mais de perto, pois ele é um dos alunos que correm o risco de nova reprovação. Nesse processo de acompanhamento, uma transformação acontece:

*Como Harley não pode copiar, já que está com o braço quebrado, sugiro a ele ler os poemas. Ele aceita. Ele escolhe um dos poemas e lê com dificuldades, confunde alguns sons, como, por exemplo, D com T e D com P. [...] Ele lê uma estrofe e, quando termina, leio o mesmo trecho pra ele de forma corrida. Ele se impressiona: "Olha, rimou". Diz que gostou do poema, que achou bonito. Eu leio a próxima estrofe e fazemos essa dinâmica. Ele lê uma estrofe, eu leio a outra. Quando terminamos, leio o poema inteiro. [...] Lemos todos os poemas e a leitura de Harley melhorava a cada estrofe. Quando ele terminava de ler uma estrofe, pedia para eu lê-la inteira para ver como ficou e perceber melhor as rimas. (Excerto de registro de campo).*

Na sequência, Harley pede ajuda para escrever uma carta de amor usando os poemas lidos, conta que está apaixonado por uma garota da turma. Escrevemos a carta e o garoto, muito feliz, a entrega.

Aqui estamos diante de uma tarefa pedagógica corriqueira, a leitura e a cópia de alguns poemas, que, para Harley, normalmente, tinha pouco sentido e, portanto, gerava ações de recusa até esse momento. Dois elementos novos aparecem nessa ação. Primeiramente, a intervenção da pesquisadora, que, ao perceber a dificuldade de leitura do estudante, cria uma estratégia para que o garoto compreenda o que está lendo e interesse-se pelo tema de estudo. Nessa unidade das ações da pesquisadora e das ações do estudante, inicia-se o processo de constituição de novos motivos para a aprendizagem. A leitura dos poemas começa a fazer sentido. E, então, outro elemento foi fundamental, o interesse de Harley por uma garota da turma motiva-o a escrever uma carta usando os poemas. O conteúdo escolar deixa de ser meramente escolar e torna-se um conteúdo vivo. Essa relação pouco a pouco se estende para outros conteúdos escolares e o garoto passa a pedir o auxílio da pesquisadora, começa a ler com mais fluência e chega a nos convidar para escrever junto com ele.

Nesse exemplo, as ações dos estudantes iniciam-se tendo motivos alheios à atividade de estudo: a iminência da reprovação somada à impossibilidade de Harley realizar suas ações corriqueiras. A intervenção de um profissional experiente professora ou pesquisadora, com intencionalidades pedagógicas definidas, mediada por conteúdos afetivos, produz uma nova qualidade de ação dos estudantes. Aqui aparece, ainda que de forma incipiente, novos motivos para a atividade de estudo dos estudantes.

Ressalta-se, assim, o papel do professor na produção desses novos motivos, na medida em que organiza tarefas de estudo que favoreçam esse processo. Destaca-se que a organização dessas tarefas e ações de estudo deve ser finalidade consciente do professor.

Em outra pesquisa (ASBAHR, 2016), sobre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade artística desenvolvida na disciplina de artes, destacamos o papel das **ações de organização pedagógica** na produção do sucesso escolar.

Em nossas observações, destacava-se como a organização do trabalho pedagógico era explícita e compreendida pelas crianças, tanto no que diz respeito às regras disciplinares, como no que se refere à organização

das ações de estudo e de realização das tarefas propostas pelas docentes da turma, o que nos remete ao estudo de Souza (1999) sobre a relação entre sucesso escolar e os acordos de trabalho.

Nas aulas de artes, a professora da matéria apresentava uma clara organização de trabalho, compreendida e incorporada pelos estudantes: distribuição de materiais, retomada de conteúdos de aulas anteriores e articulação com o conteúdo do dia, explicação passo-a-passo da tarefa a ser realizada, auxílio e orientação às crianças que estavam com dificuldade, valorização do trabalho de cada estudante.

Quanto à disciplina, a professora de artes também apresentava regras claras de comportamento, semelhantes ao que descreve Souza (1999, p. 120): “[...] a ênfase à cooperação; a disciplina entendida enquanto organização para o trabalho e não só como manutenção da ordem”. Em raros momentos presenciamos a professora tentando controlar o comportamento de seus alunos de forma agressiva ou autoritária. Ao contrário, o tom de voz baixo e respeitoso predominava na comunicação entre professora e estudantes.

Na aula da professora regular da turma, também pudemos observar esta organização das ações pedagógicas. A docente demonstrava clareza de seus objetivos pedagógicos e orientava os alunos neste sentido. Segue um exemplo em que a professora sinaliza aos alunos qual é sua expectativa em relação a uma atividade de avaliação:

Professora para a turma: “Estudantes de 5º ano tem que saber se virar para usar o livro didático e isso vai ser cobrado na prova. Por exemplo, na p. 28 está o mapa com a divisão das regiões”. As crianças olham o livro. [...] A professora instrui as crianças sobre o uso do livro didático. Depois, em conversa comigo, explica que tem trabalhado este uso autônomo do livro didático, que acha fundamental a criança aprender a usar o livro, a buscar as informações que precisa. (Excerto de registro ampliado da 7ª observação).

Essa professora criava estratégias, inclusive, para que as crianças aprendessem a organizar-se temporalmente, sinalizando, em diversos momentos, quanto tempo ainda tinham para realizar uma tarefa e incentivando que os alunos se organizassem neste sentido.

Esta organização das ações pedagógicas das professoras gerava ações correspondentes nas crianças que demonstravam, via de regra, estarem envolvidas nas tarefas propostas. Sabiam o que era esperado delas em cada tarefa. Discutiam e socializavam suas produções durante as aulas. Em termos de aprendizagem, todos os alunos desse quinto ano estavam bem alfabetizados e, segundo as docentes, com nível de aprendizagem compatível ao esperado para um quinto ano.

A análise das ações de organização pedagógica aproxima-se da discussão sobre os acordos de trabalho realizada por Souza (1999). Segundo a autora, esses acordos produzem a formação de atitudes compatíveis com a aprendizagem das crianças na escola, o que pode levar à produção do sucesso escolar observada na turma em questão. Podemos destacar a importância de as ações de organização pedagógica fazerem sentido para os alunos: “[...] *não são apenas os conteúdos escolares que precisam ser significativos. As relações e atitudes também precisam ser entendidas pelos alunos. A função organizadora desempenhada pelos acordos de trabalho e sua contribuição na realização de um bom trabalho pedagógico deu-nos evidência disso.*” (SOUZA, 1999, p. 128, grifos da autora).

Outro elemento central à organização das ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em questão é o que denominados de ações coletivas. Presenciamos, em diferentes aulas, tarefas propostas como ações coletivas entre as crianças. O exemplo mais emblemático refere-se ao projeto de final de semestre que envolveu a produção de conto e peça teatral em grupos de crianças. Essa proposta gerou grande envolvimento das crianças com os conteúdos que estavam trabalhando e um intenso trabalho coletivo. Uma das alunas comenta sobre esse trabalho:

Agora eu estou me divertindo bastante, eu estou lá com as minhas amigas. Eu tenho uma ideia, tipo “vamos fazer isso”, aí a outra diz “ah não, essa ideia é melhor”, aí a gente se comunica bastante. Em grupo a gente gosta mais de fazer e todo mundo se ajuda, às vezes tem umas brigas, mas mesmo brigando e se entendendo, no outro dia a gente está tudo amiga de novo, é só temporária a briga. A gente sempre foi amigo e nunca vai deixar de ser amigo. (Excerto da entrevista com Francesca).

Destaca-se, na fala da aluna, o papel do grupo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. E isso é trabalhado de forma intencional pelas professoras, gerando uma turma que parece compreender-se como coletivo de trabalho.

Como vimos, segundo Bozhovich (1985), a motivação social advinda do professor diminui no decorrer da escolarização, mas aumenta o papel do grupo de amigos no processo de desenvolvimento e formação dos motivos.

O fato de que as crianças ocupem-se na escola de uma atividade comum, extraordinariamente importante – o estudo – conduz ao surgimento de determinadas relações: nas crianças origina-se o desejo de estarem juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir as tarefas sociais encomendadas; nelas surge o interesse pela opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que reconheçam seu méritos. [...] Assim, a valorização dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, converte-se paulatinamente em motivos fundamentais da conduta do escolar. (BOZHOVICH, 1985, p. 211, tradução nossa).

Entende-se que um dos papéis do professor na organização do ensino é orientar as ações de estudo de forma coletiva. A atividade de estudo desenvolvida a partir da interação entre as crianças tem demonstrado melhores resultados no que diz respeito ao processo de assimilação do conhecimento, por exemplo, em situações de discussão sobre a origem de determinado conceito (RUBTSOV, 1996). A experiência pedagógica acompanhada na pesquisa relatada coloca em evidência estes conceitos teóricos: o papel do coletivo na produção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Ressalta-se aqui o papel do professor na organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. Bozhovich (1985) destaca que a correta organização do coletivo poderia criar as condições para a plena formação das particularidades psíquico-morais da personalidade da criança.

Voltando para a atividade de estudo, na relação com o coletivo, o estudante pode criar motivos para o estudo, que encontram ressonância no

grupo, já que o social é a referência. É na unidade entre os motivos da atividade de estudo e as ações de estudo que o sentido pessoal se desenvolve.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos trazer alguns elementos que a análise acerca do sentido atribuído pelos estudantes à atividade de estudo pode trazer à organização do ensino, especialmente à questão da metodologia do trabalho pedagógico.

Defendemos que a compreensão acerca das ações geradoras de motivos de aprendizagem e das ações de organização pedagógica é ferramenta teórico-prática ao professor preocupado em produzir uma atividade de ensino que faça sentido aos seus alunos, trazendo princípios didáticos para a organização de um ensino que promova o desenvolvimento (DAVIDOV, 1988).

Esperamos, também, que as problematizações aqui desenvolvidas possibilitem o surgimento de novas e necessárias questões de pesquisa, algumas das quais gostaríamos de compartilhar: Quais são os sentidos atribuídos à atividade de estudo quando os estudantes ingressam na escola? Quais são as mudanças que ocorrem no processo de atribuição de sentido no decorrer da escolarização? Como ocorrem essas mudanças? Qual é o papel da família nesse processo? Quais são os sentidos que as famílias de nossas crianças atribuem à escola e ao estudo?

Para que tais questionamentos possam ser respondidos, são necessárias a realização de estudos longitudinais com estudantes brasileiros desde sua entrada na escola até o término do Ensino Fundamental e/ou Médio. Uma investigação desse porte deve também levar em conta o papel da família dos estudantes na constituição de sua atividade de estudo. Sabemos que uma pesquisa como essa é um desafio imenso e que só pode ser superado em um trabalho verdadeiramente coletivo de investigação. O desafio está posto e o convite para vencê-lo também.



## REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014.
- \_\_\_\_\_. Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 3., 2016, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2016.
- \_\_\_\_\_. “*Por que aprender isso, professora?*” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2017. V. 1. 397p.
- \_\_\_\_\_. Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. V. 1, p. 135-147.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MENDONÇA, A. B. J.; ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. *Revista Obutchénie, Revista de Didática e Psicologia Pedagógica (UFU)*, 2018. (Aceito para publicação. No prelo).
- MOURA, M. O. et. al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 10, p. 205-229, 2010.

RUBTSOV, V. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SOUZA, D.T.R. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 115-129.

VIGOSTKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

