

Elementos da prática docente que se constituem desencadeadores de motivos para estudo

Elements of teaching practice triggering motives for studying

Elementos de la práctica docente que se constituyen desencadenadores de los motivos para el estudio

Recebido: 30/01/2023 | Revisado: 09/02/2023 | Aceitado: 10/02/2023 | Publicado: 15/02/2023

Rosimeri Dias de Moura Puhl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1931-2974>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: rosimeri_puhl@sou.unijui.edu.br

Marli Dallagnol Frison

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: marlif@unijui.edu.br

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar elementos da prática docente que se constituem desencadeadores de motivos para o estudo e as implicações desses nos processos de apropriação de conhecimentos científicos e no desenvolvimento humano. Trata-se de um Estudo de Caso desenvolvido em uma escola pública estadual localizada no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e que envolveu 90 estudantes, os quais responderam a um questionário impresso durante o período de aula, que abordou aspectos relacionados às atividades de ensino e de estudo e aos elementos produtores de motivos para a pesquisa. Também foram envolvidos dez professores que atuavam no Ensino Médio, os quais participaram de entrevista realizada na escola. Por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) emergiram duas categorias: a) trabalho e b) formação omnilateral. Os resultados revelam que a atividade de estudo determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade escolar, e mostram que os estudantes precisam ser ensinados a organizar a sua atividade cognoscitiva e que a produção de motivos para o estudo deve estar relacionada à necessidade de o estudante se apropriar do conhecimento histórico-social, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se

Palavras-chave: Apropriação; Desenvolvimento humano; Educação básica; Neoformações.

Abstract

This research aimed to investigate elements of teaching practice that trigger motives for studying and their implications in the processes of appropriation of scientific knowledge and human development. This is a Case Study developed in a state public school located in the Northwest of the State of Rio Grande do Sul, which involved 90 students, who answered a printed questionnaire during the class period, which addressed aspects related to the teaching activities and study and the elements that produce reasons for this research. Ten teachers who worked in high school were also involved, participating in an interview held at the school. Through Discursive Textual Analysis (DTA) two categories emerged: a) work and b) omnilateral training. The results reveal that the study activity determines the emergence of the main psychological neoformations of school age, and show that students need to be taught to organize their cognitive activity and that the production of reasons for studying must be related to the student's need appropriating historical-social knowledge, becoming heirs of culture, becoming humanized.

Keywords: Appropriation; Human development; Basic education; Neoformations.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo averiguar elementos de la práctica docente que se constituyen desencadenadores de motivos para el estudio y las implicaciones de estos en los procesos de apropiación de conocimientos científicos en el desarrollo humano. Se refiere a un Estudio de Caso desarrollado en una escuela pública estadual ubicada en el Noroeste del Estado del Rio Grande do Sul y envolvió 90 estudiantes, a los que respondieron a un cuestionario impreso en el periodo de clase, que trató acerca de los sentidos relacionados a las actividades de enseñanza y a los elementos productores de motivaciones para la investigación. También fueron implicados diez profesores que actuaban en la Enseñanza Secundaria, a los que participaron de entrevista realizada en la escuela. Por medio de la Análisis Textual Discursiva (ATD) surgieron dos categorías: a) trabajo y b) formación omnilateral. Los resultados apuntan que la actividad de estudio determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad escolar, y apuntan que los estudiantes necesitan ser enseñados a organizar a

su actividad cognoscitiva y que la producción de motivadores para el estudio debe relacionarse con la necesidad del estudiante de apropiarse del conocimiento histórico social, volviéndose heredero de la cultura, humanizándose.

Palabras clave: Apropiación; Desarrollo humano; Educación básica; Neoformaciones.

1. Introdução

A questão do desenvolvimento humano, independentemente do grau de escolarização básica, deveria ser importante guia norteadora das atividades de ensino e de estudo, sendo necessário, por isso, ser mais bem compreendida por professores, estudantes e equipes diretivas.

Entendemos que a escola, como instituição social, é fundamental ao desenvolvimento psíquico por sua função e sua representatividade na sociedade, pois, como nos ensina Leontiev (2004, p. 272), “as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas”, cabendo a ela (escola), portanto, criar as condições para que os sujeitos se apropriem da cultura humana.

Segundo esse autor, o homem, no decurso de sua história, por intermédio da atividade produtiva, empregou forças e faculdades mentais para produzir a sua existência. “Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho” (Leontiev, 2004, p. 165). Para Engels (1876), o trabalho é a capacidade básica e fundamental de toda a vida humana, de tal modo que podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Por meio do trabalho, os homens criaram o mundo humano, o mundo da cultura e, dessa forma, humanizaram-se.

Martins e Arce (2007, p. 79) alertam que o desenvolvimento humano não segue “uma sucessão natural, linear e mecânica de experiências desarticuladas, mas sim, a uma formação que correlaciona e complexifica atividades mediadas socialmente”. Com base em Leontiev (2004, 2021), compreendemos que os conhecimentos produzidos e adquiridos pelos homens durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e são transmitidos de geração para geração. Nessa perspectiva teórica, o papel da escola é, então, fundamental para que a pessoa se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas. Nas ideias de Leontiev (2004, p. 272), “para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos de sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles”. Para esse autor, nesse movimento “a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (p. 272).

Não é nossa intenção abordar neste artigo os períodos que constituem o desenvolvimento humano, mesmo que a psicologia histórico-cultural, a partir da análise da atividade principal que o sujeito realiza, ofereça subsídios para a compreensão dos mesmos, sendo eles: comunicação emocional; atividade objetual manipulatória; brincadeira/jogo; atividade de estudo¹; comunicação íntima pessoal; atividade profissional/de estudo (Marsiglia, 2013).

Para Martins e Arce (2007), o conceito de atividade principal no âmbito do desenvolvimento humano fundamenta-se no conceito histórico-social de atividade, segundo o qual “ela é o modo/meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica [...] só pode ser explicada como unidade de sujeito e objeto, de pessoa e contexto físico-social” (p. 47). Para Leontiev (2021), a atividade não é uma reação tampouco um conjunto de reações que fazem o sujeito se movimentar, mas é um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento.

¹ Destacamos que o termo “atividade de estudo” aparece em algumas traduções da obra de Davidov como “atividade de aprendizagem”. Conforme Davidov (1988), não é conveniente identificar a atividade de estudo com a aprendizagem. A aprendizagem está presente em todas as atividades humanas e a atividade de estudo tem conteúdo e estrutura própria.

Martins (2017), com base nas ideias de Petrovski (1985), destaca que é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve, sendo a atividade a “forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas” (Petrovski, 1985, *apud* Martins, 2017, p. 44), e, “ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade.” (*Idem*).

A partir das ideias apresentadas por esses autores e com apoio em Leontiev (2004), entendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo dependente de transformações na atividade dominante, entendida como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas de sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (p. 312).

Em se tratando da atividade de estudo, foco desta nossa investigação, Asbahr (2017, p. 171) alerta sobre a importância de “compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico”. Segundo Davidov (1988, p. 159), a atividade de estudo “determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade”. De acordo com Leontiev (2004, p. 271), “as neoformações são as capacidades e aptidões, os órgãos funcionais que se formam no percurso de desenvolvimento ontogenético”. Esse autor destaca que o cérebro humano se tornou “um órgão capaz de formar órgãos funcionais”.

Com Asbahr (2017, p. 174) defendemos a ideia de que a atividade de estudo não se forma de maneira natural. Apoiadas nessa autora, sustentamos que é preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola: desenvolver uma postura de estudante para que seja possível a apropriação do conhecimento de maneira sistemática e voluntária, sendo um dos elementos centrais nesse processo a formação de motivo para o estudo. Entendidas desta forma, as atividades de ensino e de estudo formam uma unidade dialética porque têm motivos correspondentes: a humanização das pessoas na relação com o gênero humano. Segundo Bernardes (2009), esse motivo expressa-se de modo diferente em cada atividade, dadas as suas especificidades.

No caso da atividade de ensino, o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico-científico elaborado sócio-historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos estudantes por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na atividade de estudo, o motivo é definido pela necessidade de o estudante se apropriar do conhecimento sócio-histórico, tornando-se herdeiro da cultura, humanizando-se (Bernardes, 2009, p. 239).

É nosso pensamento que a intermediação do professor é fundamental para que o estudante entre em atividade de estudo, e, nesse momento, o professor também deve estar em atividade de ensino. Moura (2016) alerta que as ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo.

Considerando o exposto, nosso estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Que elementos da prática docente se constituem desencadeadores de motivos para o estudo e que implicações esses elementos trazem para e nos processos de apropriação do conhecimento científico e de desenvolvimento humano?

Temos como hipótese que quando a atividade de ensino não for planejada, organizada e embasada teoricamente, ela pode não produzir, nos estudantes, motivos para o estudo, e isso fragiliza o processo de apropriação do conhecimento e compromete a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Entendemos, a partir dos autores da psicologia histórico-cultural, que a tomada de consciência por parte de professores e dos próprios estudantes sobre a importância das atividades de ensino e de estudo, atividades principais no período

de escolarização, é fundamental para que ambos, realmente, entrem, coletivamente, em atividade, especialmente no espaço tempo de sala de aula. Enquanto atividade principal nesse período escolar, as atividades de ensino e de estudo precisam ser mais bem compreendidas, exploradas e planejadas pelos professores a fim de que, de fato, oportunizem o desenvolvimento das neoformações nas crianças e adolescentes.

2. Metodologia

A metodologia é por nós compreendida como um processo intelectual de apropriação e de produção de conhecimentos por meio da investigação de um dado contexto e a compreensão sobre uma determinada situação. A pesquisa é qualitativa, uma vez que ela possibilita um olhar diferenciado sobre o problema que está sendo investigado e “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2009, p. 37). É uma abordagem “que reconhece o próprio pesquisador como ser social” (Gutberlet & Pontuschka, 2010, p. 221).

Nossa pesquisa insere-se na modalidade Estudo de Caso, posto que permite, segundo Yin (2001) e Lüdke e André (2013), uma interpretação real do contexto em que a investigação acontece, de modo a compreender a realidade de forma completa e profunda.

O universo da pesquisa foi constituído por 90 estudantes, de idade entre 15 e 19 anos, sendo 37 do primeiro ano, 29 do segundo e 24 do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Para a produção de dados que nos auxiliassem a responder nossa questão de pesquisa, usamos um questionário impresso, com 16 perguntas abertas, aplicado em sala de aula, que abordou aspectos relacionados às atividades de ensino e de estudo e aos elementos produtores de motivos para o estudo. Também foram envolvidos dez professores que atuavam no Ensino Médio no Itinerário Saúde II², os quais participaram de entrevista semiestruturada realizada na escola.

Neste artigo trazemos um recorte da nossa investigação, em que analisamos manifestações expressas por estudantes do Ensino Médio, incluídos em nosso estudo, relacionadas a três perguntas que constituem o questionário aplicado, sendo elas: os motivos que me levam a estudar são...; que atividades propostas/desenvolvidas em sala de aula mais me motivam para o estudo?; e o que mais me motiva em uma aula e faz com que eu realmente me envolva no estudo é... Também foram analisadas as respostas dadas pelos professores a duas das perguntas que constituíram a entrevista semiestruturada: No seu entendimento qual a função social da escola?; e descreva uma estratégia/metodologia de ensino utilizada por você e que você considerou que motivou seus alunos para o estudo.

A escolha por analisar essas perguntas justifica-se pelo reconhecimento de discursos naturalizados que perpassam falas de professores e de equipes diretivas de que: os estudantes não se envolvem no estudo; os estudantes estão desmotivados; os estudantes não têm perspectivas; dentre outros. Isso levou-nos a dar maior atenção a esse tema por entendermos que o estudo requer uma atividade mental e, portanto, o sujeito precisa estar implicado nesse processo, ou seja, deve estar envolvido nele. Produzir outros entendimentos e sentidos sobre o que é o estudo/estudar poderá criar, nos estudantes, necessidades e motivos para realizarem tal atividade.

Destacamos que o Projeto do qual resultou os dados aqui apresentados e analisados teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade em que as autoras estão vinculadas, estando respaldado pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, que regulamentam as questões éticas com seres humanos, considerando a

² Itinerário Formativo é um conjunto de componentes curriculares que compõe a matriz curricular do Novo Ensino Médio e que contempla áreas de conhecimento específicas. O estudante, conforme seu interesse, pode fazer a escolha por um dos itinerários oferecidos pela escola. No caso da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, os itinerários oferecidos eram Saúde II e Tecnologia I.

dignidade humana e a proteção dos participantes da pesquisa. Estudantes e professores incluídos nesta investigação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram enumerados de 1 a 90, e, para garantir o sigilo e preservar a identidade dos estudantes, foi utilizada a letra E maiúscula, seguida do mesmo número indicado no questionário enumerado. Os professores estão identificados pela letra maiúscula P, seguida de um número que identifica cada um deles.

As respostas dadas ao questionário foram todas digitadas e organizadas de modo que em cada uma das questões tivéssemos as respostas de todos os estudantes. Da mesma forma procedemos com a organização das manifestações dos professores expressas nas entrevistas semiestruturadas.

Após leitura e releitura minuciosas das respostas e manifestações dos sujeitos da pesquisa, os dados produzidos foram organizados considerando a Análise Textual Discursiva (ATD). A partir da ATD construímos significados no *corpus* textual do material empírico, pois ela permite ao pesquisador, no movimento da escrita, interpretar as situações que emergem da investigação, dialogar com referências, produzir argumentos e, assim, sistematizar um conhecimento teórico (Moraes & Galiazzi, 2016).

A ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 53-54), “visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos. [...] Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos”.

Moraes (2003) descreve a ATD como uma abordagem de análise que envolve

um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do corpus. Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise definidas no estágio inicial. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que emergem novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente. A explicitação de luzes sobre o fenômeno, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto (p. 209-210).

Posterior à organização dos dados, a interpretação dos mesmos constituiu-se a partir do diálogo estabelecido com autores da psicologia histórico-cultural, como Vigotski (2007), Vygotski (2008), Leontiev (2004, 2021), Martins (2013, 2016, 2017, 2021), Marsiglia (2013), Duarte (2004) e Bernardes (2009), dentre outros que tratam da atividade humana/trabalho, das atividades de ensino e de estudo e da importância de o professor organizar o ensino de modo a criar nos estudantes a necessidade do conhecimento sistematizado.

3. Resultados e Discussão

Sem mais delongas, passamos a socializar alguns entendimentos que produzimos sobre elementos da prática docente que se constituem desencadeadores de motivos para o estudo para adolescentes que frequentam o Ensino Médio. Salientamos que as manifestações dos participantes da pesquisa estarão demarcadas no texto com grifos em itálico. Na sequência, destacaremos entendimentos especialmente relacionados às categorias emergentes do Estudo de Caso em questão: (I) Trabalho e (II) Formação Omnilateral. Para sustentar a categoria *Trabalho* utilizamos-nos das respostas dadas pelos estudantes às questões: Quais são os motivos que me levam a estudar?; e o que mais me motiva em uma aula e faz com que eu realmente me envolva no estudo é... Na categoria *Formação omnilateral* analisamos respostas de uma das perguntas feita aos estudantes, sendo ela: Que atividades propostas/desenvolvidas em sala de aula mais me motivam para o estudo? Nas duas categorias analisamos respostas dadas pelos professores a duas das perguntas que constituíram a entrevista semiestruturada: No seu entendimento qual a função social da escola?; e descreva uma estratégia/metodologia de ensino utilizada por você e que considerou que motivou seus alunos para o estudo. Na sequência apresentamos as duas categorias.

Trabalho

O trabalho é a condição universal para o processo de humanização (Leontiev, 2021). Segundo Santos & et al. (2022, p. 4), “o trabalho é o ato que funda o ser social pois permitiu o salto ontológico da esfera orgânica para a esfera social e, com isso, a gênese do ser humano enquanto ser social está na produção de riqueza material para um determinado fim.” Para Leal & Mascagna (2017, p. 223), “o trabalho é um processo fundante do ser humano e de todas as suas propriedades, posto que tudo o que o homem edifica resulta do seu intercâmbio ativo com a natureza”. Esse processo de humanização é dependente do processo de apropriação da cultura. De acordo com Duarte (2004, p. 50), esse processo de “apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”.

A análise dos dados revela, de modo geral, que os estudantes e os professores envolvidos em nossa pesquisa concebem a escola como um contexto social que favorece a constituição da personalidade humana e contribui para o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias à sobrevivência. Com base em autores da Psicologia Histórico-Cultural (Vygostki, 2008; Leontiev, 2004, 2021) entendemos que, para se tornar plenamente humano, para se humanizar, o homem, como ser social e, portanto, histórico, precisa se apropriar da cultura e dos bens materiais e intelectuais produzidos e acumulados pelas gerações precedentes. Nessa linha de pensamento, Santos & et al. (2022, p. 8), destacam que “o trabalho possui dimensão ontológica, ou seja, é primordial à vida, à cultura, ao social, ao conhecimento e a sua historicidade possui inquietações na vida em sociedade.

Martins (2021, p. 9) compartilha dessas ideias e assegura que “a natureza social não equivale ao mero reconhecimento da importância do entorno social na vida dos indivíduos, mas coloca *sub júdice* a qualidade do pertencimento social das pessoas em relação aos alcances obtidos em seu desenvolvimento”. Para essa autora, é de responsabilidade do ensino sistematizado, “impulsionando formas próprias e específicas de ações, promover novas combinações das funções psíquicas e com isso, transformar gradativamente o sistema psíquico, na base do qual se instituem os comportamentos culturalmente erigidos” (*IDEM*).

Pensamos ser importante compreender que o desenvolvimento psíquico é um processo de transformação de relações interpessoais em relações intrapessoais (Pino, 2000), mediado e condicionado por condições objetivas de vida, pois essa compreensão reconduz a função da educação escolar sobre o desenvolvimento psíquico, haja vista que orientar as apropriações a um nível que exceda o empírico se impõe como condição para o desenvolvimento da consciência. Essas transformações intrapsíquicas dependem de a pessoa se colocar em atividade mental pela necessidade dos conhecimentos que circulam e que deveriam ser ensinados na escola. Essa necessidade, transformada em motivos, é que leva o estudante a entrar em atividade de estudo.

Davidov e Márkova (1987, p. 320) destacam que,

Em relação ao estudo, isso significa que o desenvolvimento psíquico não deve ser deduzido diretamente da lógica da atividade de estudo. Durante sua formação, revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social.

Das manifestações de estudantes sobre os motivos que os levam a estudar, dos 90 questionários respondidos obtivemos 228 respostas, uma vez que alguns deles apresentaram mais de uma resposta à mesma pergunta. A análise revelou que para 34,92% dos estudantes o motivo que os levam a estudar é para conseguir um bom emprego; 19,05% fazem referência a ter um futuro melhor; 18,28% querem ter conhecimento/aprender coisas novas; 5,56% mencionam o desejo de realizarem seus sonhos; 4,76% desejam ser alguém na vida; 4,76% sentem-se motivados a estudar porque querem se desenvolver como

seres humanos. Outros 12,67% manifestaram motivos como: fazer uma faculdade (1,75%); dar orgulho aos pais (0,88%); ser pessoa bem-sucedida (1,33%); dar melhores condições para a família (0,88%); ter um mundo melhor (0,44%); a mãe (0,44%); preparar-se para a vida adulta (0,44%); e evolução (0,44%).

O maior índice de respostas dadas pelos participantes desta nossa pesquisa revela que estudantes frequentam a escola motivados a conseguir um emprego/trabalho, ou seja, visando o ingresso no mercado de trabalho. Outra parcela vai à escola por ter um desejo de realização pessoal e profissional.

Dentre os motivos que levam os estudantes a estudar estão: *“pensar no futuro melhor, bom emprego e faculdade, condições de vida melhores”* (E47); *“Ter um futuro decente, uma carreira profissional, adquirir mais conhecimentos, além da convivência entre pessoas da minha idade”* (E51). O E57 expressa que seus motivos para estudar são para *“ter entendimento, aprender, é ter uma base de ter um bom futuro e conseguir um bom emprego e uma boa vida”*. Para o E19 seus motivos para estudar estão relacionados ao *“aprender coisas novas, futuramente ter um bom trabalho”*; e o E79 expressa que o estudo possibilita *“ter um futuro melhor, dar um orgulho para a família para quando se formar em tal coisa eles ficarem contentes”* (E79).

As manifestações dos estudantes permitem-nos afirmar que as atividades de ensino e de estudo estão fortemente arraigadas ao modelo de sociedade capitalista, modelo este que *“obstaculiza para a maioria dos indivíduos o desenvolvimento por meio de um relacionamento consciente, livre e universal com o gênero humano”* (Leal & Mascagna, 2017, p. 223).

Outros estudantes revelam que os motivos que os levam a estudar são: *“para garantir meu futuro e poder realizar aquilo que sonho, meus objetivos, metas”* (E90); *“Ter uma profissão boa e dar uma ótima condição à minha família”* (E26); *“O maior deles é realizar meus sonhos e meus objetivos, e com isso crescer tanto profissionalmente e também pessoalmente”* (E69); *“Estudar em uma boa faculdade para um dia ter um bom trabalho, me sustentar e realizar meus sonhos”* (E7); *“Aumentar as chances de ter uma carreira profissional bem-sucedida, maior poder de escolha, possibilidade de garantir uma bolsa de estudos, a possibilidade de adquirir mais conhecimento”* (E15).

Evidenciamos, nesses depoimentos, que os motivos que levam os estudantes a estudarem estão relacionados à entrada no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, Leal e Mascagna (2017, p. 225), com base em Tolstij (1989), asseveram que:

A orientação para o futuro e o exercício de uma profissão exigem o desenvolvimento da consciência como elemento central para a realização do indivíduo e de seus ideais, assim como das aspirações para o bem da sociedade, o que está relacionado à formação de ideais sociais e morais desenvolvidos, à capacidade de formular objetivos significativos e de superar a atitude infantil em relação ao mundo circundante e alcançar os objetivos formulados – aspectos que configuram o conteúdo do desenvolvimento pessoal na adolescência.

Nesse movimento de investigação os professores inseridos em nossa pesquisa foram chamados a descreverem uma estratégia/metodologia de ensino utilizada por eles e que motivou seus alunos para o estudo. Segundo o P1, *“Uma metodologia utilizada foi uma pesquisa que encaminhei, na qual eles teriam de realizar sua árvore genealógica, relatando suas origens”*. O P2 coloca que motiva seus alunos a partir da *“modelagem matemática, experimentos, produção de dados, algoritmos e programação, situações de estudo, interdisciplinaridade, noções de matemática aplicada, como a metragem da escola e de sua casa, orçamento familiar”*.

Os depoimentos desses professores remetem-nos às ideias de Saccomani (2016), de que o desenvolvimento do pensamento não é natural, e sua complexificação exige a apropriação dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, colocamos em evidência o papel do ensino no desenvolvimento do pensamento, *“que visa superar o conhecimento cotidiano e imediato, restrito ao empírico. Com efeito, o movimento do pensamento empírico ao teórico não se dá de forma espontânea, mas somente por meio de processos educativos que visem a esse fim.”* (Saccomani, 2016, p. 97). Para essa autora, *“o pensamento teórico forma-se à base de conceitos, portanto subjuga-se ao ensino”*. Nessa linha de pensamento, alertamos sobre a

importância de os professores atentarem a esses elementos durante o planejamento do ensino, para que, de fato, ele produza a transformação dos estudantes e, a partir deles, a sociedade da qual fazem parte.

Com as manifestações dos sujeitos de nossa pesquisa e do que nos ensinam os teóricos da psicologia histórico-cultural, alertamos professores e equipes diretivas, especialmente, sobre a importante função da educação na transformação dos indivíduos – a de contribuir para a formação e enriquecimento de sua consciência –, pois Leontiev (2004) e Vygotski (2008) nos ensinam que a essência do homem é o produto do desenvolvimento histórico e social que precisa ser apropriada e objetivada durante a vida, o que se dá a partir da atividade social: o trabalho.

Leal e Mascagna (2017, p. 223), com base em Márkus (1974), destacam que “a alienação presente no processo produtivo transforma o trabalho em atividade que esvazia o homem, que deve submeter-se cada vez mais à exploração para garantir a sua sobrevivência, sem poder, por via de regras, dedicar-se às atividades enriquecedoras de seu psiquismo”.

Quando questionados sobre “o que mais me motiva em uma aula e faz com que eu realmente me envolva no estudo é ...”, o E55 assim se manifesta: “*pensar no meu projeto de vida, em garantir um bom emprego no mercado de trabalho, nos meus sonhos e metas*”. Para o E79, o que mais o motiva é: “*saber que tenho uma mãe em casa com fé no meu futuro (...) que eu seja um grande profissional depois de terminar os estudos*”. O E90, por sua vez, salienta que é “*para eu poder fazer uma faculdade e construir meu futuro*”. Outros depoimentos expressam motivos relacionados a ter um bom emprego no futuro, pois sentem a necessidade para sua inserção no mundo do trabalho, na sociedade, como forma de identidade e suprir necessidades econômicas, como ressalta o E89: “*Ter um futuro melhor, na questão financeira (qualidade de vida), poder ter conhecimento sobre as coisas (não ser ignorante em vários aspectos), ser uma pessoa com valores culturais e sociais também*”.

Os depoimentos dos estudantes remetem às ideias de Leontiev (2021, p. 219), que nos alerta que:

Os motivos, contudo, não são separados da consciência. Mesmo quando não se toma consciência deles, ou seja, quando a pessoa não se dá conta daquilo que a leva a realizar tais ou quais ações, elas ainda assim encontram seu reflexo psíquico, mas de uma forma especial, isto é, na forma de colorido emocional da ação.

Um conjunto de ideias trazidas pelos estudantes enfatiza que a escolha da profissão é algo que marca fortemente esse período da adolescência, entre a infância e a idade adulta (Leal & Mascagna, 2017, p. 224). Resultados deste nosso estudo apontam para a necessidade de a escola prestar atenção nos motivos apresentados pelos estudantes, pois muitas vezes o que se apresenta ao adolescente em relação à profissão são os elementos aparentes da valorização conferida pela sociedade, as possibilidades de ganhar dinheiro de forma mais rápida, e, sem dúvidas, uma maneira de auxiliar no seu sustento e de sua família.

Com Tolstij (1989, p. 148) alertamos para a importante tarefa da escola no processo de preparação dos indivíduos “para uma diversificada atividade criadora, para a vida e o trabalho”, pois, como refere Duarte (2013), a essência humana comporta o conjunto das forças essenciais, assim como as possibilidades de desenvolvimento que o gênero humano construiu a partir do trabalho.

Concluimos esta categoria afirmando que os depoimentos trazidos e analisados com o apoio de teóricos da psicologia histórico-cultural, alertam sobre a necessidade de a educação escolar “desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atue como mediadores da relação do indivíduo com a realidade” (Abrantes & Martins, 2006, p. 7). Nesse processo de constituição humana pode-se afirmar que é por meio das interações com a cultura que os sujeitos vão se constituindo e desenvolvendo as funções psicológicas superiores (Pezzi & Frison, 2021, p. 8). É nessa linha de pensamento que apresentamos a segunda categoria.

Formação omnilateral

Esta categoria trata da formação omnilateral, entendendo-a como “formação do homem completo, consciente do processo que desenvolve, dominando-o, e não sendo dominado por ele. Trata-se de um desenvolvimento completo em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (Leal & Mascagna, 2017, p. 231-232).

Nesta categoria analisamos respostas da pergunta que compunha o questionário e que solicitava aos estudantes que respondessem sobre: Que atividades propostas/desenvolvidas em sala de aula mais me motivam para o estudo? Também analisamos respostas dadas pelos professores a duas das perguntas que constituíram a entrevista semiestruturada. A primeira questiona sobre qual a função social da escola e a outra solicita que o professor descreva uma estratégia/metodologia de ensino utilizada por ele e que considerou que motivou seus alunos para o estudo.

Os dados do contexto investigativo sugerem que da educação escolar depende que estudantes conquistem o autodomínio da conduta, o pensamento por conceitos, a capacidade imaginativa, os sentimentos e os valores éticos e estéticos, atributos representativos do máximo desenvolvimento do gênero humano. Essas observações vão ao encontro da ideia que o P8 expressou na entrevista quando solicitado a descrever uma estratégia/metodologia de ensino utilizada por ele e que o mesmo considerou que motivou os seus alunos para o estudo: “*Aula prática. Relacionando a teoria com a prática através da experimentação sobre uma situação cotidiana dos alunos, desenvolvendo, assim, a capacidade de observação e reflexão sobre os conceitos trabalhados*” (P8). Para o P7, o que mais motivou os alunos foi trabalhar com “*produção de autorretrato baseado em poema do Graciliano Ramos*”, e o P1 destaca: “*uma metodologia utilizada foi uma pesquisa que encaminhei, na qual eles teriam de realizar sua árvore genealógica, relatando suas origens*”.

As palavras de P1, P7 e P8 vão ao encontro das ideias de Martins (2016, p. 84), de que “a aprendizagem ocorre do concreto ao abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a análise pela mediação da análise”. Nesse sentido, entendemos a importância de o docente ensinar a partir de situações da vivência de estudantes e professores, para que possam ser negociados significados produzidos por eles sobre o assunto tratado em sala de aula. Reconhecemos, sem sombras de dúvida, o papel que os conhecimentos cotidianos exercem no processo de ensino, mas alertamos que o ensino não pode manter-se neles, pois, como leciona Saviani (2011, p. 201), “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Com o apoio dos teóricos estudados alertamos que o ensino não pode se orientar do cotidiano, mas “do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos espontâneos.” (Martins, 2016, p. 84).

Sobre a função social da escola, o P2 refere-se: “*no que tange à transformação do aluno adolescente em um adulto bem posicionado na sociedade com capacidade de criticar e opinar com base em argumentos sólidos*”. O P6 destaca que “*a função social da escola na formação do aluno é prepará-lo, conectando o conhecimento com as vivências do aluno para o mercado de trabalho*”.

Os depoimentos de estudantes sobre atividades propostas/desenvolvidas em sala de aula que mais motivam para o estudo, na sua maioria, estão relacionados ao concreto, como expressa o E89: “*As atividades práticas sempre são as que mais motivam. Fazer experimentos, criar debates, com ideias e opiniões, sempre me dão um ânimo a mais*”. Ou, ainda, “*As atividades práticas, as palestras de assunto interessante*” (E7). Para o E69 as aulas que mais o motivam para o estudo são aquelas que contemplam “*trabalhos realizados em sala, palestras, debate, conversas apresentação de trabalho para os demais colegas*”. Também, para o E87, aquelas aulas que preveem “*atividades em que o professor me faz sentir a paixão pelo seu trabalho, diálogos com a turma sobre o conteúdo que está sendo estudado, com a criação de resumos, por exemplo*”.

As manifestações de professores e estudantes fornecem significativos indícios de que o ensino oferecido no contexto desta investigação enfatiza a construção do pensamento empírico, produzido por meio daquilo que é imediatamente percebido acerca da realidade, portanto sendo necessário ir além do que é aparente nos objetos e fenômenos. Sobre esse tipo de pensamento, Martins (2013, p. 165) destaca que a ele compete “a função de analisar e estabelecer diferenciações primárias na realidade e possibilita domínios abstratos de razoável amplitude”. Compartilhamos com Saccomani (2016, p. 93) a ideia de que “o objetivo da educação escolar não é permanecer no pensamento empírico, subjugado à aparência dos fenômenos, mas enriquecê-lo visando à sua superação em direção ao pensamento teórico.

Nesse contexto, apontamos para um ensino que promova a formação omnilateral, que, como refere Marx (2010), seja capaz de desenvolver a formação humana completa na busca de uma *práxis* consciente, capaz de unir teoria e prática para o entendimento do mundo social e político para além das aparências, com a possibilidade de sua transformação.

De acordo com Martins (2013, p. 104-105), entendemos que:

explicitar a natureza do psiquismo humano não equivale à informação da importância da sociedade na vida dos indivíduos – representa muito mais do que isso. Determina sabê-la expressa, interiorizada na personalidade humana, ou seja, demanda o reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividade, que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pensamento social de cada pessoa.

Há indícios de que, ao desenvolver as atividades de ensino e de estudo, com a realização de atividades ligadas à vida cotidiana, estudantes e professores desenvolvem potencialidades em níveis de capacidades humanas muito aquém das possibilitadas pelo ensino e pelo estudo orientados pelos conhecimentos científicos, sem, contudo, que se desconsidere a realidade objetiva.

De acordo com Saccomani (2016, p. 94), “a superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico exige um sistema de abstrações e mediações com a realidade que ultrapassem a experiência imediata do indivíduo, pois o pensamento empírico vincula-se às experiências cotidianas”.

Depoimentos de professores e de estudantes apontam para a necessidade de o professor se colocar em um movimento crítico e reflexivo de busca pelo sentido para a sua atividade docente, pois, como asseveram Moura *et al.* (2010, p. 162), é imprescindível que o professor tenha conhecimento das dimensões filo e ontogenéticas que constituem o ser humano. Da mesma forma, torna-se fundamental o conhecimento das potencialidades do ensino escolar como um instrumento da atividade prática que pode intervir no processo de transformação de práticas sociais e como instrumento que medeia o desenvolvimento das neoformações.

Resultados deste nosso estudo permitem afirmar que os principais motivos que levam estudantes a se implicarem nas atividades de estudo estão vinculados a questões relacionados ao trabalho. Marx (2010) faz críticas às concepções de trabalho vinculadas à produção de bens, desconsiderando o papel fundamental que o trabalho desempenha no processo de humanização do homem como constituidor das capacidades humanas, conforme defendem autores da perspectiva histórico-cultural, dentre eles Vygotski (2008) e Leontiev (2004, 2021) dentre outros. Marx (2010, p. 111-112) assim manifesta-se:

O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em produção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho.

Não foi pretensão, neste artigo, abordar as origens históricas e os fundamentos que se fizeram presentes no decorrer da história da educação e nem os modelos ou utopias formativas que foram apropriadas e ressignificadas ao longo do tempo na busca por uma educação que produza a humanização dos homens nos máximos limites possíveis. Pensando no objetivo de nossa investigação, consideramos que da educação escolar depende o nível de desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, e para que esse desenvolvimento supere o imediatismo e a vida cotidiana é necessário que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa apropriação exige a realização da atividade mental, que consiste na transformação de relações interpessoais em relações intrapessoais, processo esse denominado de internalização (Vygotski, 2008) ou de apropriação (Leontiev, 2004).

4. Considerações Finais

Resultados da pesquisa indicam que a maioria dos estudantes frequenta a escola motivada pelo desejo e necessidades de ingressarem no mundo do trabalho. Consideramos, entretanto, que o ser humano dificilmente conseguirá dominar os processos mais complexos e profundos da realidade sem o pensamento conceitual, cabendo aos professores e aos estudantes essa responsabilidade. Nesse sentido, consideramos que o ensino e o estudo devem oferecer as condições necessárias para transcender os limites da visão de mundo, espontaneamente formada na vida cotidiana.

A presente pesquisa destaca que é um desafio imprescindível à escola pensar em como promover um ensino que contribua no processo de transição da etapa da adolescência para a vida adulta. Entendemos que a inserção no mundo do trabalho e as considerações sobre o futuro e o exercício profissional constituem aspectos significativos da situação vital do adolescente, e, nesse sentido, há de se compreender que, para além da necessidade financeira, esse período (adolescência) é de aprendizagem e formação da sua personalidade.

Ao entendermos que o homem se diferencia das demais espécies animais pela atividade “trabalho”, por ela ser constitutiva do próprio homem, com Tolstij (1989) afirmamos que a escolha da profissão deveria envolver a tomada de consciência acerca da importância do trabalho na vida do homem e na organização da sociedade, considerando-se o significado social da escolha como elemento de participação e contribuição para a coletividade e seu desenvolvimento.

Consideramos ser necessário pensar na atividade de ensino que se preocupe com a formação omnilateral do ser humano de formação de caráter omnilateral, fundamentado na reflexão crítica e em uma *práxis* transformadora que possibilite o desenvolvimento da autonomia, da formação da subjetividade e a emancipação dos sujeitos.

O que os dados indicam é que há um modelo de ensino já cristalizado na rotina de trabalho do professor, no qual pudemos observar a forte influência da lógica formal reforçada pelo empirismo. Há a necessidade de a escola, seus professores e estudantes entenderem o conceito ensinado como uma representação abstrata do objeto, compreendendo que a sua apropriação exige dos estudantes, essencialmente, a percepção da relação entre o objeto e sua representação mental.

Apoiadas nas ideias dos autores que sustentam nossas reflexões, entendemos que os conhecimentos produzidos pelos homens ao longo da história estão objetivados nos instrumentos físicos e simbólicos. Desta forma, os instrumentos físicos favorecem e ampliam a capacidade do homem de interagir com o mundo/natureza, e os instrumentos simbólicos exercem, também, essa função na medida em que ampliam as possibilidades de raciocínio, planejamento, imaginação, criação, dentre outras neoformações. Cabe aos professores, portanto, direcionarem a atividade de ensino de modo que os estudantes sintam a necessidade dos conhecimentos ensinados na escola com vistas à apropriação dos instrumentos físicos e simbólicos, desenvolvendo-se de forma omnilateral pela atividade humana/trabalho.

O estudo aponta para a necessidade de desenvolver pesquisas que investiguem sobre questões tais como: O que pensam os professores sobre os conhecimentos que ensinam? Quais as contribuições desses conhecimentos no processo de constituição da personalidade humana? Quais são os espaços reais que proporcionam momentos de discussões e reflexões

junto com os estudantes, sobre os motivos que os levam a frequentarem a escola? Que ações se fazem necessárias para qualificar a atividade de ensino de modo a produzir nos estudantes necessidade dos conhecimentos científicos?

Corroboramos com as ideias de Prezzi & Frison (2022, p. 4) de que “na qualidade de instituição social, a escola ocupa um lugar central no desenvolvimento das funções psicológicas das crianças”. No entendimento dessas autoras, “é preciso que os professores tenham essa consciência de que o desenvolvimento das FPSs e a apropriação da cultura pela criança estão relacionados às ações de ensino que sejam intencionalmente desenvolvidas, e que, por meio da mediação (por intermédio dos instrumentos e signos), favoreçam a aprendizagem e, com ela, potencializem o desenvolvimento do psiquismo” (Prezzi & Frison, 2022, p. 4-5).

Agradecimentos

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

Referências

- Abrantes, A. A. & Martins, L. M. (2006). *Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento*. Educ. Marx., n. 1. http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf.
- Asbahr, F. S. F. (2017). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 171-192.
- Bernardes, M. E. M. (2009). Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas: ABRAPEE, v. 13 (2), 235-44. <https://www.scielo.br/j/pee/a/qDnK4cN9tmQPLMwkBYPTYbp/?lang=pt>.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- Davidov, V. V. & Márkova, A. (1987). La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V. V. & SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 316-337.
- Duarte, N. (2004) Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24 (62), 44-63. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. (3. ed. rev.). SP: Autores Associados.
- Engels, F. (1876). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Gutberlet, J. & Pontuschka, N. N. (2010). Pesquisa qualitativa sobre consumo: experiências interdisciplinares. *Olhar de Professor*, 2(13), 217-224.
- Leal, Z. F. R. G. & Mascagna, G. C. (2017). Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 221-237.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. Mireveja.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. (2a ed.) Livros Horizonte.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2a ed.) EPU.
- Markus, G. (1974). *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Paz e Terra.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. (4ª reimpressão). Boitempo.
- Marsiglia, A. C. G. (2013). Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: Marsiglia, A. C. G. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados, 213-245.
- Martins, L. M. (2021). Prefácio. In: Fribida, F. G. B.; Facci, M. G. D. & Barro, S. M. S. *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à Psicologia e à educação*. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações. https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/unir_54-copiar-min.
- Martins, L. M. (2017). Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 13-34.

- Martins, L. M. (2016). Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. In: Matos, N. S. D, Malanchen, J. & Pagnoncelli (org.). *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia crítica*. Campinas, SO: Armazém do Ipê, 49-94.
- Martins, L. M. & Arce, A. (2007). A educação infantil e o Ensino Fundamental de 9 anos. In: Arce, A. & Martins, L. M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar*. Alínea, 37-62.
- Martins, L. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Autores Associados.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211. <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>.
- Moraes, R. & Galiazzi, M. (2016). *Análise textual discursiva*. (3a ed. rev.). Editora Unijuí.
- Moura, A. et al. (2010). A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: Moura, M. O. *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 93-125.
- Moura, M. O. (org.). (2016). *A atividade na teoria histórico-cultural*. (2a ed.), Autores Associado.
- Pezzi & Frison (2022). O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo: compreensões à luz da perspectiva histórico-cultural. *Research, Society and Development*, v. 11 (8), 1-13. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/30473-Article-351059-1-10-20220612%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/30473-Article-351059-1-10-20220612%20(4).pdf)
- Pino, A. (2000). *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. Educação & Sociedade, São Paulo: Cortez. Ano XXI (71), 45-78. <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf>
- Saccomani, M. C. da S. (2016). A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski, SP: Autores Associados.
- Santos & et al. (2022). Trabalho e ser social: uma análise crítica acerca da relação onto-histórica. *Research, Society and Development*, v. 12 (2), 2023.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11a ed.). Autores Associados.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edade*. Moscou: Editorial Progreso.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7a ed.). Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2a ed.). Bookman.