

Atividade de estudo e superação do modelo tradicional de ensino: contribuições davidovianas

Cléber Barbosa da Silva Clarindo¹, Stela Miller²

Resumo

Este artigo tem por objetivo pôr em discussão as contribuições de Vasily Vasilovich Davídov (1930-1998) acerca dos pressupostos do modelo de ensino dito tradicional, contrapondo-o a outra perspectiva pedagógica que possa contribuir no processo de superação dos problemas da escola de educação básica, relativos aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Primeiramente, explicita os princípios norteadores da escola tradicional quanto à organização e à estruturação do sistema educacional, bem como as limitações do processo de ensino nela desenvolvido. Na sequência, em contraposição a essa abordagem, apresenta a proposta do autor sobre a atividade de estudo e o ensino desenvolvimental, seus princípios e suas características. Evidencia, em suas argumentações, e, finalmente, conclui pela possibilidade da contribuição dessa perspectiva no processo de superação dos limites da escola tradicional.

Palavras-chave: educação; ensino tradicional; Davídov; atividade de estudo; ensino desenvolvimental.

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília.

E-mail: cleber_clarindo@hotmail.com

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília. Docente do mesmo Programa.

E-mail: stelamil@terra.com.br

Learning activity and the overcoming of the traditional teaching model: Davidov's contributions

Cléber Barbosa da Silva Clarindo, Stela Miller

Abstract

This paper aims to call into question the contributions of Vasily Vasilovich Davíдов (1930-1998) about his assumptions of the traditional teaching model and proposal of a new pedagogical approach that can contribute to the process of overcoming the problems faced by the elementary school. First, it makes explicit the guiding principles of the traditional school for the organization and structure of the educational system as well as the limitations of the teaching process that it develops. Then, in contrast to this approach, it presents the principles and characteristics of Davidov's proposal of learning activity and developmental teaching. Finally, it concludes that this perspective can give a contribution to the overcoming process of the traditional school limits.

Keywords: education; traditional teaching; Davíдов; learning activity; developmental teaching.

1 Introdução

Neste artigo, temos por objetivo pôr em discussão as contribuições do psicólogo russo Vasily Vasilovich Davídov³ (1930-1998) acerca dos pressupostos do modelo de ensino dito tradicional, além de contrapor a esse modelo outra perspectiva pedagógica que possa contribuir no processo de superação dos problemas da escola de educação básica, no que tange, especificamente, aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Davídov, eminente teórico russo que comandou estudos a respeito do ensino desenvolvimental (expressão formulada ao longo dos trabalhos experimentais realizados pelo grupo de pesquisadores por ele coordenado que significa educação que visa ao desenvolvimento da psique do aluno, em função de sua participação nos processos de ensino e de aprendizagem escolares) sistematizou a Teoria da Atividade de Estudo como parte fundamental da proposta do ensino desenvolvimental, organizada conforme os princípios “de uma psicologia que entende que não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana – sem o intencionalmente organizado trânsito do patrimônio cultural da humanidade de geração a geração.” (DELARI JÚNIOR, 2013, p. 16-17).

Foi aluno e orientando do precursor dessa proposta, o também eminente pesquisador ucraniano, radicado na Rússia, Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), contemporâneo e seguidor das ideias de Lev Semenovich Vigotski⁴, estudioso elaborador da Teoria Histórico-Cultural, que concebe o desenvolvimento humano como um produto das ações dos homens sobre os objetos culturais, em suas relações com os demais sujeitos sociais, de acordo com as suas condições materiais históricas concretas de vida. Essa concepção defende que é nesse processo que são desenvolvidas as condutas e as funções ditas superiores, específicas do gênero humano, como a leitura, a escrita, o desenho, o raciocínio lógico, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o controle da vontade, dentre outras. Isso se expressa, de forma sintética, na Lei Genética Geral do desenvolvimento cultural, assim formulada por Vigotski: “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.” (VYGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa).

Elkonin, Davídov e seus colaboradores, ao elaborarem os pressupostos da atividade de estudo como elemento fundamental do ensino desenvolvimental, seguiram não apenas os princípios teóricos de Vigotski acerca da relação entre ensino e desenvolvimento psíquico, mas também a proposta de Aleksei Nikolaevitch Leontiev, colaborador de Vigotski que, por um longo período de sua vida e obra, aproximadamente entre

3 Utilizaremos a grafia Davídov no corpo do texto e, conforme a referência à obra do autor o exigir, utilizaremos Davídov ou Davýdov.

4 A referência a Vigotski, neste artigo, é feita de acordo com a forma como vem grafada na edição de seus livros: Vigotski, Vigotskii e Vygotski. Quando o nome não estiver vinculado a uma obra, grafaremos Vigotski.

meados da década de 1930 e final da década de 1940, elaborou a Teoria da Atividade, alicerçando suas ideias “na relação de interdependência que estabelece entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 82).

Ao colocarmos em discussão as ideias de Davídov acerca do ensino desenvolvimental, buscamos compreender e enfatizar a necessidade de uma perspectiva pedagógica que possa levar à superação dos problemas enfrentados pela escola básica atual, em termos do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, já que o atual sistema educacional e suas bases teórico-metodológicas estão alicerçados na didática e na psicologia tradicionais, que não têm conseguido dar conta de uma educação que busque empreender uma relação vital dos estudantes com o mundo dos conhecimentos científicos pensados como meio de desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, que visa, por meio da análise, da reflexão e por ações mentais de planificação, alcançar as relações existentes entre os elementos que constituem um dado fenômeno, compreendendo-o em sua essência – ou, nas palavras de Davídov (1987), por não responder às exigências da revolução técnico-científica dos nossos dias. A relação teórica dos estudantes com os conhecimentos torna-se possível, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, pela organização da atividade pedagógica com base nos pressupostos do ensino desenvolvimental, cujo elemento central é a atividade de estudo, com características e componentes que o diferenciam radicalmente do ensino que ainda é ministrado, via de regra, em nossas escolas públicas, onde se concentra a maioria dos alunos da escola básica.

No intuito de compreender e de enfatizar a necessidade desse modelo didático-pedagógico, primeiramente explicitaremos os princípios norteadores da escola tradicional, conforme Davídov (1987), relativos à organização e à estruturação do sistema educacional, bem como as características do ensino alicerçado na compreensão didático-pedagógica desse tipo de escola, para, em um segundo momento, contrapor as ideias de homem, mundo, educação e desenvolvimento expressas nos parâmetros organizadores da escola tradicional às ideias expressas naqueles que organizam o ensino que visa ao desenvolvimento do aluno. Para a efetivação desse objetivo, será preciso esclarecer o conceito davidoviano de atividade de estudo e de ensino desenvolvimental, seus princípios e suas características que permitem superar aqueles que orientam a escola tradicional.

Partindo dessas conceituações e contraposições entre a escola tradicional e o ensino desenvolvimental, chegaremos à afirmação da atividade de estudo como meio essencial para que as crianças dos primeiros cinco anos do ensino fundamental se apropriem de novos modos de lidar com o conhecimento, o que demanda, obrigatoriamente, pensar novos métodos e modelos didáticos para sua efetivação.

2 O modelo pedagógico tradicional

Pode ocasionar estranhamento ainda a adoção da expressão “escola tradicional” para a escola atual, pois as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas tentam claramente, pelo menos em discurso, distanciarem-se do modelo pedagógico tradicional. Tal tentativa evidencia-se em propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os currículos oficiais dos estados e os currículos de municípios que se utilizam de termos e de conceitos como autonomia, papel ativo da criança no processo de aprendizagem, desenvolvimento integral da criança, entre outros jargões conceituais que hoje invadem os currículos dos sistemas educacionais.

Além disso, as relações de produção que atualmente caracterizam a nossa sociedade exigem seres humanos mais versáteis, que tenham capacidade de adaptação às novas situações para o mundo do trabalho. A educação, nesse contexto, deve cumprir a tarefa de formar homens com autonomia para aprender de maneira rápida novos conhecimentos e para desenvolver novas habilidades.

Entretanto, na prática, vemos que os discursos se efetivam na manutenção do *status quo*, e a escola tradicional permanece como ferramenta objetiva dessa manutenção, pois, mesmo com esses revestimentos de autonomia e de versatilidade dos sujeitos da aprendizagem, propostos nos currículos atuais, as relações teórico-metodológicas na práxis didático-pedagógica da escola, em essência, estão estruturadas pelos preceitos da escola tradicional.

Mas o que dizer da escola tradicional? E por que tantas críticas a esse modelo pedagógico?

Para Saviani (1999), a escola tradicional surgiu, em meados do século XIX, com a constituição dos “sistemas nacionais de ensino”:

Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino (SAVIANI, 1999, p. 17-18).

Porém, a escola que teria como tarefa “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1999, p. 18) a todos os cidadãos, como forma de eliminar a ignorância e, com isso, a marginalidade, contribuindo, assim, para a consolidação da sociedade democrática, acaba por não conseguir atingir seu objetivo de universalização, uma vez que o acesso à escola não atingia a todos. Além disso, muitos dos que conseguiam frequentá-la não

tinham sucesso, e “nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional” (SAVIANI, 1999, p. 18).

Para Gasparin (2002, p. 1), as críticas que são feitas à escola tradicional devem-se ao fato de que ela é tida como “[...] mera transmissora de conteúdos estáticos, de produtos educacionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais”.

Apesar da camuflagem teórica dos currículos que adotam termos e expressões como autonomia, posição ativa frente ao conhecimento, sujeito construtor do conhecimento, entre outras terminologias presentes nos currículos escolares brasileiros, os preceitos fundamentais e os métodos da escola tradicional estão muito fortalecidos nos conteúdos e métodos da escola de nossos dias.

Mas, quais os princípios que caracterizam a escola tradicional que, em essência, estão em sua origem e que permanecem até a atualidade? Para Davídov (1987), são eles: o caráter sucessivo da aprendizagem, a acessibilidade, o caráter consciente e o caráter visual, direto ou intuitivo da educação.

Davídov (1987, p. 145) sustenta que esses princípios foram convertidos como o “Alfa e o Ômega do pensamento pedagógico”, ou seja, perpassam toda a história da educação e estão naturalizados e pautados nas relações cotidianas e de senso comum. Nesse contexto, torna-se indispensável explicitá-los, pois são fundamentais para se compreender a busca pela superação dos problemas enfrentados ainda hoje pela escola básica, no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem.

2.1 Princípio do caráter sucessivo da aprendizagem

O caráter sucessivo da aprendizagem é moldado em dois momentos. O primeiro é evidenciado nas estruturas das disciplinas dos primeiros anos do ensino escolar: elas mantêm os vínculos com os conhecimentos cotidianos de antes de as crianças entrarem na escola. Conforme Davídov (1981), os professores valem-se da experiência dos pré-escolares com os conhecimentos dos fenômenos e das coisas, sem ampliar e sem precisar esses conhecimentos, utilizando-os como base para a assimilação dos conteúdos do currículo escolar. Tal concepção leva ao discurso comumente ouvido nas escolas: temos de manter as vinculações com aquilo que o aluno conhece. Essa é a expressão máxima desse primeiro momento.

O segundo momento do princípio do caráter sucessivo da aprendizagem é caracterizado pela não diferenciação clara das especificidades e particularidades de cada etapa do ensino na apropriação dos conhecimentos. Como consequência, não há um vínculo dos conteúdos das disciplinas com as necessidades qualitativas do desenvolvimento psíquico do estudante ao longo da vida escolar, mas apenas uma complexificação

quantitativa desses conteúdos. À medida que ocorre a progressão curricular, ampliam-se quantitativamente, mantendo seus aspectos formais de origem; “portanto, a transformação dos conceitos pode consistir só em **precisá-los**, em **defini-los melhor**, em **renovar os exemplos ilustrativos**, e assim sucessivamente” (DAVÍDOV, 1981, p. 109, tradução nossa, grifos do autor).

Em síntese, há uma aproximação exagerada do caráter cotidiano dos conhecimentos em relação ao seu caráter propriamente científico, levando, conseqüentemente, à indiferenciação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos e os científicos, o que, segundo Davídov (1987), está plenamente de acordo com os objetivos finais da escola tradicional.

2.2 Princípio da acessibilidade

A acessibilidade enfatiza que o estudante utiliza unicamente as capacidades já formadas e presentes em seu desenvolvimento para se apropriar dos conteúdos e dos conhecimentos da vida escolar. Ou seja, para ocorrer o processo de aprendizagem de uma determinada etapa da vida, as qualidades psíquicas fundamentais para a efetivação da aprendizagem devem estar maturadas e prontas.

Esse princípio é fruto do menosprezo de dois aspectos importantes que interferem de modo decisivo no desenvolvimento dos estudantes que estão entrando no processo formal de educação: o primeiro refere-se às especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil e sua condicionalidade histórico-social. Para a abordagem tradicional da educação, o desenvolvimento psíquico depende fundamentalmente do desenvolvimento biológico dos indivíduos: as capacidades de determinada etapa não podem ser superadas sem que as funções psíquicas necessárias estejam já amadurecidas.

O segundo aspecto menosprezado pela acessibilidade é o da relação entre educação e desenvolvimento. A didática e a psicologia tradicionais não compreendem o processo educativo como uma oportunidade de formação de novas capacidades nos escolares: a educação deve sempre agir no nível de desenvolvimento daquelas já estabilizadas e efetivadas. Em consequência, há o empobrecimento dos conteúdos das disciplinas, que levam em conta somente o que os alunos já têm em seu nível de desenvolvimento real; em outros termos, essa concepção menospreza “tanto a natureza histórica concreta das possibilidades das crianças como as ideias sobre o verdadeiro papel da educação no desenvolvimento” (DAVÍDOV, 1987, p. 147, tradução nossa), opondo-se, dessa forma, à proposta do ensino desenvolvimental.

2.3 Princípio do caráter consciente do ensino

De conformidade com o caráter consciente do ensino, para que um conteúdo possa se transformar em objeto da consciência do aluno, precisa ser compreendido por ele. Porém, uma questão se impõe: qual o sentido de compreensão para a escola tradicional?

O processo de compreensão, para a escola tradicional, supõe, em primeiro lugar, que “todo conhecimento se apresenta sob a forma de abstrações verbais claras e sucessivamente ampliadas”; em segundo lugar, que “cada abstração verbal deve ser correlacionada pela criança com uma imagem sensorial completamente definida e precisa” (exemplos, ilustrações etc.) (DAVÍDOV, 1987, p. 148, tradução nossa), o que conduz à formação do pensamento empírico-classificador. Ou seja, há dois caminhos pelos quais se constitui esse tipo de pensamento:

[...] um **de baixo acima** e outro **de cima abaixo**. No primeiro deles se baseia a abstração (conceito) do formalmente geral, que por sua essência mesma não pode expressar em forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho **de cima abaixo** essa abstração satura-se de imagens gráficas do objeto correspondente, se **enriquece** e adquire substância, mas não como estrutura mental, e sim como combinação de descrições ilustrativas dela e de exemplos concretos (DAVÝDOV, 1981, p. 201, tradução nossa, grifos do autor).

A formação das particularidades empíricas classificadoras do pensamento do aluno é, pois, uma consequência evidente dos métodos de ensino utilizados pela psicologia pedagógica tradicional. Não negamos a importância do pensamento discursivo, mas ele deve ser superado qualitativamente no processo de apropriação, como propõe Davidov:

[...] a formação nos escolares de menor idade, no processo de ensino, do pensamento discursivo empírico é uma tarefa obrigatória e importante, porque a **compreensão** entra necessariamente nas formas mais desenvolvidas do pensamento, transmitindo a seus conceitos precisão e determinação. O problema consiste em encontrar vias tais de ensino em que a compreensão se converta em um momento da razão e não adquira um papel dominante e autônomo, tendência que está presente nas ideias acerca da compreensão como pensamento em geral. (DAVÍDOV, 1988, p. 109, tradução nossa, grifos do autor).

O caráter consciente do ensino e, conseqüentemente, a forma como se entende a compreensão dos conhecimentos têm limites; o conceito aqui é meramente formal, não se transforma em uma ação mental, ou seja, os processos materiais não se transformam em processos psíquicos (GALPERIN, 1986). A compreensão e a consciência, na didática tradicional, ficam no meio do caminho do processo de internalização dos conhecimentos, ou seja, da consciência; na lógica da teoria empírica do conhecimento, reduz-se a apropriação dos conceitos à mera externalização verbal dos conhecimentos, processo este que é derivado do caráter empírico-classificador dessa teoria.

2.4 Princípio do caráter visual, direto ou intuitivo do ensino

O caráter visual, direto ou intuitivo do ensino se estrutura em quatro conteúdos que são, para os partidários da psicologia pedagógica tradicional, a essência do processo educativo. Para essa concepção: 1) todo conceito tem em sua base a comparação das multiplicidades sensoriais dos objetos ou fenômenos, ou seja, para o caráter visual do ensino, a comparação dos elementos sensoriais constitui os fundamentos necessários para análise das propriedades dos fenômenos; 2) a comparação no sentido proposto pela prática pedagógica tradicional leva à separação dos traços comuns das propriedades externas dos objetos e fenômenos; 3) as propriedades dos traços comuns são fixadas pela palavra, determinando a abstração como conteúdo do conceito; assim, as representações sensoriais sobre os traços externos dos objetos formam o verdadeiro significado da palavra; 4) o pensamento para o caráter visual do ensino tem como tarefa principal fazer o estabelecimento de relações entre os gêneros (traços gerais) e as espécies (traços particulares) dos conceitos, segundo o grau de generalização dos seus traços, tendo no material sensível a fonte da formação do ato de pensar.

Por todas essas características, o princípio do caráter visual, direto ou intuitivo do ensino, como afirma Davidov (1987), é extremamente simples, até banal, não fosse pelo fato de sua aplicação prática ser tão séria e nefasta para o desenvolvimento infantil – e trágico como está expresso na realidade de nossas escolas. Ele

[...] confirma não apenas a base sensorial dos conceitos, como também os reduz aos conceitos empíricos, constituintes do pensamento de tipo racionalista discursivo-empírico, classificador, em cuja base se encontra somente o reflexo das propriedades externas, sensorialmente dadas dos objetos. Trata-se de um sensualismo clássico, unilateral, próximo ao de Locke; neste ponto o empirismo da educação tradicional encontrou seu fundamento adequado na interpretação gnosiológica e psicológica da **sensibilidade** dada pelo sensualismo clássico, intimamente ligado ao nominalismo e ao associacionismo, os outros pilares da didática e psicologia tradicionais. A orientação para o princípio de caráter visual é o resultado regular desta posição da escola tradicional, a qual com todos seus conteúdos e todos os seus métodos de ensino projeta exclusivamente a formação, nas crianças, do pensamento empírico (DAVÍDOV, 1987, p. 149, tradução nossa, grifos do autor).

Não negamos aqui o papel fundamental que os conhecimentos empíricos têm na formação humana para lidar com o cotidiano; porém, “a orientação unilateral para com o pensamento empírico leva a que muitas crianças não recebam na escola os meios e procedimentos do pensamento científico, teórico (o pensamento racional-dialético, para dizê-lo com palavras de Hegel)” (DAVÍDOV, 1987, p. 149, tradução nossa).

A compreensão dos quatro princípios acima explicitados, que constituem as bases norteadoras da escola tradicional, põe em evidência, quando pensamos sobre suas implicações pedagógicas, que há grandes limitações desse enfoque para o desenvolvimento das capacidades de análise da concreticidade do mundo pelas crianças

em idade escolar, pois, por ser esse tipo de ensino voltado para relações empíricas com o meio circundante, pauta-se pela via externa das interações dos sujeitos com os fenômenos da vida, limitando-as ao plano do real sensível e, conseqüentemente, inviabilizando novos horizontes, novas formas de pensar e de agir no meio em que vive o ser humano.

Nesse contexto, concordamos com Davídov (1987, p. 149, tradução nossa), quando afirma que “na escola tradicional o princípio do caráter científico só se declara”, pois, nela, os conceitos científicos não são meios especiais de reflexo da realidade, ou seja, não são procedimentos mentais que possibilitam que as crianças em idade escolar compreendam os fenômenos em seu movimento dialético, movimento este que está pautado na ascensão do abstrato ao concreto, um processo que supõe a formação de abstrações e generalizações não apenas empíricas, mas também teóricas, pelas quais as primeiras são superadas, por incorporação, por meio de um tipo superior de pensamento – o pensamento teórico – que está alicerçado nas generalizações e nas abstrações teóricas. Esse é um passo superior para o desenvolvimento humano que a escola tradicional não consegue possibilitar aos escolares.

3 O ensino desenvolvimental como ferramenta de superação dos princípios da escola tradicional

Para a Teoria Histórico-Cultural, o caminho para um ensino que saia dos limites do senso comum e dos limites da escola tradicional é um ensino de caráter desenvolvimental. Porém, para compreender o conceito de ensino desenvolvimental, é necessário, primeiro, ter clara a concepção de que aprendizagem é condição fundamental para o desenvolvimento – postulado central dos trabalhos de Vigotski e norte dos estudos dos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural.

No âmbito dessa Teoria, a aprendizagem é um processo que gera transformações qualitativas na psique do aluno. Nas palavras de Vigotskii:

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Ao propor o papel diretor da aprendizagem sobre o desenvolvimento, Vigotski refuta a concepção de que o desenvolvimento das capacidades das crianças está apenas relacionado à idade, à maturação biológica do sujeito. Para esse autor, um ensino que possibilite novos meios e ferramentas de apropriação da cultura, dos significados

dos fenômenos e dos conhecimentos científicos pode formar novos caminhos para o desenvolvimento infantil; ou seja, para Vigotski, o desenvolvimento das condutas superiores humanas não é de natureza cronológica, que ocorre por fases sucessivas guiadas pelas idades e por processos maturacionais: só pode se desenvolver em graus crescentes de complexidade aquele sujeito que tem oportunidade de participar ativamente de um processo de ensino que lhe permita aprender e transformar-se qualitativamente.

Isso supõe um ensino que deve possibilitar a apropriação de conhecimentos relevantes à educação dos sujeitos, pois os conteúdos do processo de ensino exercem grande influência na formação das novas funções psíquicas superiores. Daí Vigotski defender a ideia de que nem todo ensino pode ser considerado capaz de transformações radicais no desenvolvimento infantil; só o bom ensino consegue formar nas crianças novos meios e funções de relação como o mundo da cultura e do conhecimento humano: “A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2009, p. 334), que é definida pela “diferença entre o nível das tarefas realizáveis como auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (VIGOTSKII, 1988, p. 112).

Quando o ensino incide sobre esta zona de desenvolvimento e se organiza de modo a assegurar a atividade da criança sobre o objeto de estudo, sob a orientação do professor, ele pode provocar a aprendizagem da criança e promover seu desenvolvimento.

A tríade formada pela criança, pelo objeto de estudo e pelo professor é fundamental, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, para o entendimento do processo que põe em relação a atividade do aluno e seu desenvolvimento psíquico. A ação do outro – o professor – em interação com o sujeito da aprendizagem é crucial para que esse se aproprie do objeto de estudo e para que desenvolva as habilidades próprias do conteúdo que aprende, bem como as capacidades relacionadas ao uso desse conhecimento para a solução de problemas com os quais possa se defrontar em sua trajetória de vida.

Descarta-se, nessa proposição, a atividade espontânea da criança em relação ao objeto de estudo, como acontece, por exemplo, na proposta da educação escolanovista, resultante de um movimento de educadores brasileiros do início do século XX que se posicionavam contrariamente às diretrizes da escola tradicional. Ao considerar a criança como sujeito do processo de aprendizagem, essa proposta atribui “uma decisiva importância à actividade da criança, às suas necessidades, e a tudo o que a interessa: à sua curiosidade e à sua sensibilidade, factores fundamentais do seu desenvolvimento mental e moral” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 94), que se efetiva pelo movimento espontâneo da criança no meio imediato em que atua, sem que o adulto interfira para criar nela novas carências e novos motivos e interesses direcionados

intencionalmente a aprendizagens fundamentais à formação das complexas condutas humanas desenvolvidas social, histórica e culturalmente. Essa proposta prevê que, “além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança” (DUARTE, 2001, p. 40-41), desconsiderando, assim, a condicionalidade histórico-cultural da formação do ser humano.

Diferentemente desse ideário, na perspectiva histórico-cultural, é fundamental que, na relação com o outro mais experiente, a criança se aproprie dos conteúdos culturais considerados relevantes a sua formação. Nesse contexto, revestem-se de importância os meios pedagógicos que sejam eficientes na condução do processo de aprendizagem que se adiante ao desenvolvimento; é preciso buscar ferramentas educacionais que possibilitem à criança o novo, o que elas não conhecem e capacidades que ainda não possuem, ou seja, que ela possa ter um ensino que, de fato, gere desenvolvimento – um ensino desenvolvimental.

De acordo com Davídov (1988), o ensino pode ser assim chamado quando promove transformações no sujeito da atividade educativa, ou seja, quando consegue provocar mudanças qualitativas no psiquismo do aluno, gerando, desse modo, níveis mais complexos de desenvolvimento. Para ele,

[...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma ou outra soma de fatos conhecidos, mas ensinar-lhes a se orientar independentemente na informação científica e em qualquer outra. Porém isso significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento [...] (DAVÍDOV, 1988, p. 3).

Acreditamos que esse tipo de ensino impulsionador do desenvolvimento do aluno coaduna-se com a proposta davidoviana de atividade de estudo que se apresenta, de nosso ponto de vista, como a via mais adequada de as crianças em idade escolar inicial se apropriarem dos conceitos científicos em sua essência, desenvolvendo o pensamento teórico e superando o princípio do caráter sucessivo do ensino da escola tradicional, que preza pela apropriação quantitativa dos conhecimentos com base nos conhecimentos empíricos, trabalho pelo qual se desenvolve na criança, como afirmamos acima, o pensamento empírico-classificador.

O desenvolvimento do pensamento empírico nos escolares é

[...] uma das causas objetivas de que o ensino escolar influa debilmente no desenvolvimento psíquico das crianças, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, porquanto o pensamento empírico se origina e pode mais ou menos desenvolver-se fora da escola, já que suas fontes estão vinculadas à vida cotidiana das pessoas (DAVÍDOV, 1988, p. 6).

Com efeito, o pensamento empírico resulta da generalização da experiência sensorial dos sujeitos, realizada por meio de sua atividade prática, sendo esta generalização expressa em palavras pelas quais são classificados os dados observados nas diversas instâncias da vida material desses sujeitos.

Embora resultante do conhecimento direto da realidade, o pensamento empírico tem amplas possibilidades cognoscitivas: “Assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e na designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive as que em um momento determinado não são observáveis, mas que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios” (DAVÍDOV, 1988, p. 124). Entretanto, esse tipo de pensamento traduz a existência humana em seu caráter imediato, em sua exterioridade, o que permite ao sujeito um conhecimento que a revela em sua aparência. Em outras palavras, os fatos e os dados do mundo real são captados, por meio do pensamento empírico, em sua imediaticidade aparente. A relação teórica com os fenômenos do meio objetivo em que vivem os sujeitos, ao contrário, favorece a compreensão desses fenômenos, pelo “processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (DAVIDOV, 1988, p. 125). Com isso, os sujeitos conseguem superar os limites impostos pela visão imediata dos fenômenos, indo além de sua aparência; eles os veem em sua essência.

E como se pode conseguir isso na realização da prática pedagógica das escolas?

A atividade de estudos tem, conforme Davídov (1988), uma estrutura que permite que os alunos vivenciem o processo de origem e de desenvolvimento dos conceitos científicos. Há uma coordenação de ações cujo objetivo está voltado à formação de um modo de agir sobre os conteúdos que levam ao desenvolvimento, no aluno, da capacidade de domínio do procedimento geral da formação de tais conceitos. Vivenciando esse processo, o aluno não só aprende o procedimento, mas também, e principalmente, transforma qualitativamente seu psiquismo em níveis cada vez mais complexos.

São seis as ações que estruturam a atividade de estudo, cada uma delas “composta das correspondentes operações, cujo conjunto muda conforme as condições concretas em que se resolve uma ou outra tarefa de estudo [...]” (DAVÍDOV 1988, p. 181, tradução nossa).

A primeira delas refere-se à análise dos dados objetivos do conteúdo que foi designado como o objeto específico da tarefa de estudo. Essa ação prevê “a transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de revelar certa relação universal do objeto dado, o que deve ser refletido no correspondente conceito teórico” (DAVÍDOV 1988, p. 182, tradução nossa). É o começo do processo de sua formação.

Depois de cumprida essa fase, o aluno realiza a segunda ação de estudo, em que deve fixar essa relação universal descoberta pela análise preliminar, elaborando

um modelo que pode ser configurado de forma objetual, gráfica ou com letras. Essa formulação modelar feita por meio de símbolos e signos fixa as características internas do objeto que não são observáveis diretamente pelo sujeito, funcionando como “o elo interno imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVÍDOV, 1988, p. 182, tradução nossa).

A estrutura do modelo visual elaborado pelo aluno remete, de forma simplificada e esquemática, à estrutura do objeto real que ele está analisando. Daí serem os modelos compreendidos como

[...] uma forma de abstração científica de índole especial, em que as **relações essenciais** do objeto destacadas intencionalmente estão consolidadas em nexos e relações gráfico-perceptíveis e representáveis de elementos materiais ou sinalizadores. Implicam uma original unidade do singular e do geral, em que se destacam em primeiro plano os momentos de caráter geral e **essencial** (DAVÍDOV, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos do autor).

Constituído o modelo, o aluno realiza a terceira ação de estudo, que consiste na transformação do modelo visando ao estudo das propriedades da relação universal organizadora do objeto, obtida por sua análise inicial. Com a realização dessa ação, o aluno consegue compreender a dinâmica das conexões internas do objeto, captando, com isso, o seu movimento interno.

Como resultado dessas três ações de estudo, o aluno obtém a generalização substancial do objeto, necessária à realização da quarta ação de estudo, pela qual o aluno aplica a propriedade geral do objeto de estudo aos casos particulares nos quais é cabível a utilização dessa propriedade.

A quinta ação da atividade de estudo é a ação de controle destinada a manter a coerência operacional das ações conforme as condições nas quais ela é executada, assegurando, com isso, a integridade do sistema de ações próprio dessa atividade.

A ação de avaliação é a sexta ação atividade de estudo, e “permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

Nessa trajetória de realização da atividade de estudo, por meio de suas ações, forma-se o pensamento teórico do aluno, constituído, como vimos, por meio da análise e da transformação dos objetos, visando à compreensão dos vínculos internos das propriedades desses objetos, o que permite ao sujeito encontrar a conexão real que organiza o objeto como parte de um sistema.

O pensamento teórico, diferentemente do empírico, não opera por representações, mas por conceitos. É compreendido como “a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações que, em sua

unidade, refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material” (DAVÍDOV, 1988, p. 126, tradução nossa).

Por privilegiar a relação teórica do aluno com o conhecimento, a atividade de estudo desenvolve nele as capacidades de reflexão sobre os fenômenos da realidade objetiva, de sua análise e de realização de ações mentais de planejamento, permitindo-lhe compreender como as suas propriedades se configuram em um sistema de vinculações de caráter universal, e, por isso mesmo, possibilitando-lhe, no processo de domínio da estrutura geral dessa atividade, uma autonomia nos estudos, na resposta a novos desafios, na resolução de novos problemas. Promove, enfim, o que vimos chamando de “ensino desenvolvimental”.

O ensino desenvolvimental, contrapondo-se ao princípio do caráter sucessivo do ensino da escola tradicional, entende que os ganhos qualitativos do aluno com a atividade de estudo se inserem em um processo que prevê para cada etapa, os meios e as formas diferentes de os alunos se relacionarem com os conhecimentos; conseqüentemente, formas e meios diferentes de organizar o processo educativo. Fica patente, então, que

[...] em todo ensino deverá conservar-se a vinculação e **sucesso** dos conhecimentos, porém deve tratar-se de um vínculo entre os estágios qualitativamente diferentes do ensino, diferentes tanto pelo conteúdo como pelos procedimentos utilizados para fazer chegar esse conteúdo às crianças (DAVÍDOV, 1987, p. 150, tradução nossa, grifo do autor).

Em outras palavras, os conteúdos e o método de trabalho do professor, desenvolvidos em sala de aula com seus alunos, precisam ser essencialmente alterados, para que a aprendizagem do aluno, de fato, possa gerar as transformações qualitativas desejadas em seu psiquismo.

Com a realização da atividade de estudo, também se supera o princípio da acessibilidade, pois o caráter desenvolvimental dessa atividade centra suas atenções na estruturação e na organização de ações, tal como explicitamos anteriormente, para exercer influência no conteúdo e no ritmo do desenvolvimento das crianças em idade escolar inicial. É com essas estruturações e organizações das ações realizadas pelas crianças que a atividade de estudo consegue produzir como resultado a formação de seu pensamento teórico, de modo especial, e, de modo geral, o desenvolvimento de sua personalidade. Em resumo:

O **princípio da acessibilidade** deve ser transformado no princípio da educação que desenvolve, ou seja, em uma estruturação tal da educação em que se pode dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre este. Tal ensino deve realmente **arrastar consigo** o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e as premissas do desenvolvimento psíquico que podem ainda estar faltando do ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura (DAVÍDOV, 1987, 150-151, tradução nossa, grifos do autor).

Diferentemente da abordagem tradicional da educação, para a qual o desenvolvimento psíquico das crianças submete-se ao desenvolvimento biológico, dependendo dele para que elas possam pôr em andamento um processo de aprendizagem, o trabalho com a atividade de estudo considera as possibilidades de desenvolvimento próprias da zona de desenvolvimento proximal (ou imediata) e as insere em situação de resolução de situações-problema com o auxílio do professor, de forma mais direta e incisiva a princípio, e mais distanciada, à medida que as crianças vão ganhando em autonomia na realização da atividade.

Com essa proposta de estrutura e organização das ações, a atividade de estudo propõe uma relação entre o processo de ensino e de desenvolvimento distinta daquela adotada pela escola tradicional, para a qual o processo educativo deve considerar sempre o nível de desenvolvimento das capacidades já efetivadas pelos alunos, ou seja, o seu nível de desenvolvimento real, na medida em que trabalha com as funções ainda em fase de desenvolvimento, isto é, na zona de desenvolvimento proximal (ou imediata), e com a atividade coletiva, que considera um adulto mais experiente, geralmente o professor, em interação com os que estão em processo de aprendizagem.

O ensino desenvolvimental, tal como o vimos concebendo, leva também à superação do princípio do caráter consciente do ensino próprio da visão da escola tradicional, para a qual um conteúdo só é passível de ser conscientizado se for compreendido pelo sujeito, entendendo esta compreensão como a capacidade para declarar conhecimentos memorizados e relacionados a exemplos e ilustrações. A esse entendimento opõe-se “o princípio da atividade como fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos” (DAVÍDOV, 1987, p. 151, tradução nossa), próprio do ensino desenvolvimental.

Com efeito, só assim o verdadeiro caráter consciente do ensino se constitui, uma vez que, quando realiza a atividade de estudo, a criança tem possibilidade de compreender a origem do conhecimento e de realizar as transformações nos objetos que são capitais para os estudantes remodelarem e recriarem suas propriedades essenciais, que são convertidas em conceitos. Além disso, “o objetivo da atividade de estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação.” Dessa forma, “a tarefa de estudo está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento – dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado” (REPKIN, 2014, p. 93).

Na atividade de estudo, a dicotomia entre conhecimento teórico e prática desaparece, pois, ao se apropriarem das formulações conceituais, as crianças compreendem as qualidades essenciais dos objetos, e são essas qualidades essenciais que possibilitarão às crianças buscarem as soluções das tarefas práticas.

No caráter objetal da atividade de estudo e do ensino desenvolvimental está a superação de outro princípio da educação tradicional, o visual direto ou intuitivo, pois, ao atuarem com os objetos de estudo, as crianças desvendam a ideia geral que os organiza para, depois, representar essa ideia sob a forma de modelo concebido por elas e chegar ao conhecimento das relações que organizam suas características essenciais, que são expressas no resultante conceito. Isso difere da forma como ocorre na visão tradicional de ensino, pela qual a formulação conceitual resulta da comparação entre as características externas dos objetos ou dos fenômenos em estudo, levando ao conhecimento do objeto ou do fenômeno em sua aparência, como explicitamos anteriormente.

Há, ainda, outro aspecto a se destacar quanto à superação do caráter visual direto ou intuitivo do ensino tradicional: no ensino desenvolvimental, busca-se que os estudantes, primeiro, se apropriem do conteúdo geral de um conceito, para que, depois, identifiquem as suas manifestações particulares nos fenômenos. Esse caminho, que vai do geral ao particular, configura-se na realização concreta do sistema do pensamento teórico, pois pensar teoricamente é saber solucionar tarefas por meio de um sistema geral que vai ser base para resolver as particularidades de várias situações semelhantes configuradas como problemas. Em oposição, a abstração resultante da comparação entre as propriedades externas dos objetos e fenômenos, que configura o conceito empírico, segue o caminho que vai do particular ao geral e se fixa na palavra, desenvolvendo, por esse meio, o pensamento discursivo do aluno.

4 Conclusão

Concluimos, pelo exposto, que a atividade de estudo pode ser considerada uma forma adequada à organização do ensino que objetiva impulsionar o desenvolvimento das crianças dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, pois, pela atividade de estudo, formam-se nelas

[...] as bases da relação teórica com a realidade. O desenvolvimento dessa relação teórica com a realidade permite ao homem **sair** dos limites da vida cotidiana observada diretamente; o introduz no amplo círculo dos acontecimentos mediatizadamente representados que transcorrem no mundo e também nas relações das pessoas (DAVÍDOV, 1988, p. 162, tradução nossa, grifo do autor).

Por possibilitar às crianças a apropriação de conteúdos teóricos e o desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas, a atividade de estudo permite-lhes compreender o mundo em que vivem não em sua aparência, mas em sua essência, instrumentalizando-as com uma forma qualitativamente nova de solucionar os eventuais problemas com que se defrontam em suas interações sociais.

Vimos que, pela atividade de estudo, o aluno analisa o objeto de estudo em suas peculiaridades internas, reflete sobre o modo pelo qual essas peculiaridades estão organicamente integradas, configurando um sistema, e realiza as ações mentais

requeridas para a execução de sua tarefa de estudo. Nesse processo, mais do que dominar um modo de ação sobre o objeto, o aluno consegue se apropriar das proposições fundamentais que o organizam e que se generalizam para outros modos de ação para os quais elas se aplicam.

De acordo com Repkin:

Podemos ensinar modos de ação, e podemos ensinar os princípios de ação. São coisas diferentes. Princípios permitem que uma pessoa de forma independente produza séries inteiras de ações. Uma pessoa não muda como sujeito porque domina modos de ação. Mas, quando ela domina princípios, ela muda como sujeito, porque ela adquire a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de tarefas (REPKIN, 2014, p. 93).

Podemos afirmar, então, que a atividade de estudo, por possibilitar o domínio dos princípios de ação sobre os fenômenos, leva o aluno à autotransformação, a níveis de desenvolvimento cada vez mais complexos. Em outras palavras, “o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade” (REPKIN, 2014, p. 87).

Daí considerarmos não ser suficiente a escola oportunizar ao aluno o domínio de conteúdos e de modos de ação sobre eles; é preciso propiciar-lhe o domínio dos preceitos que orientam modos de ação sobre os objetos, para que ele possa agir de forma autônoma na solução de novas tarefas de estudo. Por meio da atividade de estudo, é possível concretizar essa tarefa, pois sua estrutura e sua organização permitem “a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

Consideramos, assim, que a atividade de estudo é um caminho adequado para que sejam superados os limites próprios do ensino tradicional, que supõe o domínio dos conteúdos escolares por meio de abstrações e de generalizações empíricas, orientado ao desenvolvimento do pensamento discursivo, “sem assegurar as devidas e circunstanciadas condições para formar nos escolares os componentes do pensar teórico” (DAVÝDOV, 1981, p. 205).

Por meio da atividade de estudo, é possível efetivar uma educação capaz de promover mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do aluno, ou seja, de promover um ensino, de fato, desenvolvimental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

_____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DAVÝDOV, V. V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DELARI JÚNIOR, A. Prefácio. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 15-43.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GALPERIN, Y. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 114-118.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67-110.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvimental e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor Dis., 2000. v. 3.

Recebido em: 03/06/2016

Aprovado em: 01/04/2018