



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



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

O fundamental no ensino fundamental:

ensinar a pensar
Stela Miller

Como citar: MILLER, S. O fundamental no ensino fundamental: ensinar a pensar. *In:* PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 109-124.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p109-124>



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

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

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

O FUNDAMENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINAR A PENSAR¹

Stela Miller

INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente um momento em que está em curso um processo de reforma educacional, encabeçado pelo Governo Federal, que deverá causar relevantes alterações na organização e no funcionamento da educação básica, em especial para a educação pública, bem como implicações para a formação de professores. Uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi pensada para instruir a composição curricular das escolas de ensino básico em todo o território nacional, gerando reações distintas entre educadores, grupos e organizações sociais, reações essas expressas em questionamentos sobre a sua real necessidade, seus possíveis impactos no processo de formação de crianças e jovens, e sua efetiva capacidade para solucionar os graves problemas que enfrentamos com relação

¹ Texto da apresentação feita durante a 16ª. Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, na mesa “Ensino Fundamental – o que nele é fundamental?” (16 de agosto de 2017).
<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6.p109-124>

ao nível de aproveitamento de estudos demonstrado por grande parte de nossos alunos do ensino fundamental, e também do ensino médio, que não consegue rendimento satisfatório em avaliações relativas a conteúdos considerados básicos como língua portuguesa e matemática.

Assuntos como o tratamento que será dado aos componentes curriculares (disciplinas ou áreas de conhecimento?), quais componentes serão priorizados, total de carga horária para os cursos, ensino à distância, dentre outros, são pautados em discussões sobre as reformas que estão sendo efetivadas em face das incertezas e indefinições em torno dessas questões.

Reflexões acerca desses assuntos nos levam a pensar sobre as consequências que podem advir dessas reformas para a formação de crianças e jovens. Uma questão específica, que afeta a todos os educadores preocupados em realizar um trabalho que de fato contribua com a formação de seus alunos, orienta este artigo: como a escola, com sua organização curricular e suas condições materiais de existência, pode proporcionar a realização dos processos de ensinar e aprender de modo a fazer avançar o desenvolvimento dos aprendizes, isto é, de modo a de fato gerar mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico dos alunos?

Dentre as várias possibilidades existentes na produção teórica sobre as questões educacionais, uma proposta de ensino que faz avançar o desenvolvimento do aluno – o chamado ensino desenvolvimental – pode ser considerada como uma alternativa para mudar o rumo da atividade pedagógica em sala de aula, focalizando-a na aprendizagem de conceitos, no desenvolvimento de habilidades e capacidades que ocasionam mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do aluno. Tal proposta será o ponto central do desenvolvimento do presente artigo.

A proposta referida acima já foi concebida há algum tempo – no período que abrange as décadas de 1950 a 1990 –, por pensadores russos, Elkonin, Davídov e seus colaboradores, que, durante um longo processo de estudos, pesquisas e atividades experimentais acabaram por desenvolver um sistema de ensino capaz de viabilizar a aprendizagem do aluno, formando nele um método para a solução de problemas, desenvolvendo habilidades relacionadas aos conteúdos que são objetos de suas ações, e

capacidades novas, tais como a análise, a reflexão e planejamento, transformando qualitativamente sua psique.

Elkonin desponta como pioneiro na elaboração dessa proposta; ele foi um estudioso da Teoria histórico-cultural, idealizada por L. S. Vigotski, com quem conviveu durante quatro anos – de 1931 a 1934, quando este último veio a falecer. Nessa época, Elkonin trabalhava em Leningrado, no Instituto Estatal de Pedagogia Herzen, cidade onde Vigotski costumava dar conferências. Em 1933, Elkonin assistiu a um desses eventos, cujo tema era “O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança”, que acabou por se transformar na pedra fundamental de seu arcabouço teórico. Distante do campo educacional e científico desde 1936, quando perdeu seu cargo de Vice-Diretor do Instituto Central de Pedagogia, Elkonin retorna a essas atividades, em 1953, assumindo trabalho como colaborador científico sênior no Laboratório de Psicologia da Idade Pré-escolar do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da então República Socialista Federativa Soviética Russa (DAVÍDOV, 1996).

A partir do ano de 1959, quando foram feitas observações em classes dos primeiros anos do ensino fundamental (1º. ao 5º. ano em nosso caso) em algumas escolas de Moscou, Elkonin e seus colaboradores deram início à pesquisa que geraria a proposta para uma educação desenvolvente.

A intenção dessa investigação era verificar se os alunos eram inseridos em atividade de estudo, vista como uma manifestação especial da atividade em geral, desempenhando a função de atividade principal que regula e governa as principais mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do escolar de menor idade.

Os pesquisadores estavam interessados em observar se a atividade que os alunos realizavam nas escolas aproximavam-se ou não da atividade de estudo, cuja particularidade distintiva a caracteriza como uma atividade destinada à formação, no escolar, de um modo de agir cientificamente sobre os conteúdos de sua aprendizagem, assimilando novos conceitos, desenvolvendo habilidades e capacidades, como a análise, a reflexão e a planificação mental, capacidades que estão na base da formação do pensamento teórico e criativo, levando à formação de um procedimento de realização dessa atividade, ou seja, de criação de um método de estudo que

capacita o aluno a buscar, no final do processo, ele mesmo, as respostas às suas indagações, gerando, em última instância, mudanças qualitativas no próprio aluno.

Feitas as observações, Elkonin e seus colaboradores chegaram à conclusão de que a atividade de estudo, tal como a concebiam, ou não se apresentava no trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas, ou era realizada de forma superficial. Buscando as razões para esses resultados, eles concluíram que: (1) as leis da atividade de estudo integral não eram estudadas pelos psicólogos, mas apenas aspectos particulares dessa atividade, “por isso não foram revelados nem suas estruturas objetivas, nem o processo de sua formação e nem seu papel preponderante no desenvolvimento psíquico dos alunos das classes iniciais” (DAVÍDOV, 1996, p. 3); (2) o conteúdo do ensino destinado aos escolares de menor idade não tinha correspondência com as exigências da formação da atividade de estudo; (3) as escolas observadas trabalhavam com a assimilação de conteúdos próprios da vida prática, e não realmente com a atividade de estudo; (4) e, finalmente, concluíram que seria necessário mudar os métodos de investigação no campo da psicologia infantil e pedagógica, passando das investigações constatadoras para a implantação do modelo de organização pedagógica com base na atividade de estudo, isto é, era necessário elaborar um método que promovesse um experimento formador para pôr em prática um método de trabalho que gerasse aprendizagem e mudanças qualitativas nos alunos (DAVÍDOV, 1996).

Com essas conclusões em mente, toda a equipe liderada por Elkonin deu início ao trabalho com a atividade de estudo em uma classe experimental da escola Número 91 da cidade de Moscou, ocasião em que repensaram o conteúdo da atividade de estudo e delimitaram as condições nas quais os alunos a realizariam.

Esse trabalho experimental foi feito tendo como referência a tese de Vigotski segundo a qual na base do desenvolvimento intelectual das crianças está o conteúdo dos conhecimentos apropriados por elas; em outras palavras, os teóricos da atividade de estudo consideraram a relação entre aprendizagem e desenvolvimento defendida por Vigotski e que dá origem à ideia do ensino desenvolvimental.

Em continuidade aos estudos de Elkonin, que, a partir de 1961 passou a trabalhar em seu laboratório de psicologia de adolescentes, Davidov e seus colaboradores se dedicaram ao aperfeiçoamento da proposta da atividade de estudo, tendo como desafio planejar e desenvolver o trabalho pedagógico com toda a escola Número 91 que, a partir de 1963, passou a ser considerada uma instituição experimental.

A atividade de estudo foi então estruturada como base do ensino desenvolvimental, isto é, do ensino que transforma o aluno na medida em que este se envolve na realização das tarefas de estudo ao longo do processo de sua formação.

Este artigo objetiva mostrar, em um primeiro momento, a relação entre a proposta da atividade de estudo, como um elemento central de um ensino que objetiva a transformação do aluno, e sua capacidade de desenvolvê-lo e formá-lo como um sujeito capaz de, pelo desenvolvimento do pensamento teórico, compreender a realidade e nela agir de forma crítica, e, em continuidade, explicitar a forma pela qual a atividade de estudo se estrutura de modo a propiciar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de formular questões e problemas, planejar ações para resolvê-las e colocá-las em prática buscando as suas soluções no processo de sua formação, gerando com isso, a autonomia no pensar e no agir.

A ATIVIDADE DE ESTUDO (AE) E A FORMAÇÃO DO ALUNO

Em seu livro *O ensino escolar e o desenvolvimento psíquico*, Davidov (1988, p. 3, tradução nossa, grifos no original) faz a seguinte declaração:

A tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Mas 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 impulsione o desenvolvimento [...].

Para comentarmos a declaração do autor, vamos dividi-la em duas partes, começando, então, pela parte que contém a negação: “A tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra”. (DAVÍDOV, 1988, p. 3, tradução nossa, grifo no original).

Refletir sobre essa questão nos leva a formular, pelo menos, uma questão: “Para que ensinamos o que ensinamos?”, ou em outras palavras, “Quais os objetivos a atingir com o conjunto das ações realizadas em sala de aula?”

Toda a atividade humana é voltada para a obtenção de determinadas finalidades; agimos sempre motivados a alcançar um propósito, uma meta. Na atividade pedagógica não é diferente: toda ação docente está dirigida à obtenção de fins previamente elaborados nos planos de ensino do professor.

Em seu sentido mais amplo, a finalidade da escola é prover ao aluno o acesso a um conjunto de conhecimentos considerado fundamental a sua formação, para que possa desenvolver, por esse meio, habilidades, capacidades, atitudes, hábitos e valores essenciais a sua inserção ativa no meio em que vive.

Essa tarefa, entretanto, nem sempre se cumpre adequadamente, pois, de modo geral, a escola tem trabalhado com a memorização formal dos conhecimentos como ponto mais importante da formação escolar, visando a sua posterior rememoração e expressão verbal nos processos avaliativos por que passam os alunos.

E, no entanto, o que de fato importa na formação do aluno é considerar como pode esse conhecimento desenvolver no aluno a capacidade de compreensão da realidade, de si próprio como participante ativo dessa realidade e o que pode ele fazer com o conhecimento adquirido para transformar-se como subjetividade e transformar o meio, dotando-o dos meios mais adequados à vida em sociedade.

Trabalhar prioritariamente com a memorização e rememoração de conteúdos gera sujeitos com dificuldades de utilização do material assimilado para relacionar-se criativa e fecundamente com a realidade, produ-

zindo um efeito incapacitante sobre suas mentes, impedindo-os de pensar de modo independente (ILYENKOV, 2007). Em primeiro lugar, porque todo conteúdo que deve ser memorizado é supostamente uma verdade incontestável, algo que não deve ser questionado e, portanto, não se transforma em objeto de problematização, de busca de respostas e de soluções, que implica julgar, analisar, inter-relacionar ideias, enfim, pensar. Em segundo lugar, porque só se torna objeto da consciência do sujeito e transforma-se em aquisição sua, em mudança qualitativa, em desenvolvimento aquilo que é objeto da ação do sujeito (LEONTIEV, 1978); então, se o aluno foi levado a memorizar conteúdos, estes farão parte de sua consciência como um arsenal de conhecimento a ser resgatado no momento propício; além disso, a capacidade de memorizar se desenvolve, mas não a de pensar, de refletir sobre uma questão, de incorporar essa forma de agir ao seu modo de vida em sociedade. Como argumenta Leontiev (1978, p. 194, tradução nossa, grifos no original), “[...] o único modo de reter algum conteúdo como objeto da própria consciência consiste em *atuar* em relação a esse conteúdo; caso contrário, deixa imediatamente de ser levado em conta, sai do ‘campo da consciência’”.

Por conseguinte, a escola só consegue formar mentes pensantes, quando conduz o processo de ensino dos conteúdos culturais:

[...] de tal forma que, no decorrer desse processo, a criança deva ser constantemente forçada a treinar não só (e até não tanto) a “memória”, mas também a capacidade de resolver, independentemente, tarefas que exigem o pensamento no sentido próprio e preciso da palavra – os “poderes de julgamento”, a capacidade de julgar se um determinado caso encaixa-se previamente ou não nas “regras” dominadas [...] (ILYENKOV, 2007, p. 17).

Para além da questão do uso prevalente da memorização e da rememoração de conteúdos aprendidos sobre a capacidade de utilizá-los para agir conscientemente no mundo, há também duas outras questões que estão na base da organização do trabalho do professor com seus alunos em sala de aula e representam um aspecto fundamental no desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem. São elas: “Que tipo de conteúdo oferecer aos estudantes?” “Como trabalhar esses conteúdos com eles?” Tais questões são também fundamentais, pois, dependendo de quais são os conteúdos

das atividades e a forma pela qual são trabalhados, serão uns ou outros os resultados em termos de seu desenvolvimento.

Uma alternativa possível é, como anunciamos antes, o trabalho com a atividade de estudo, que tem como conteúdo o conhecimento teórico, para cuja apropriação o aluno realiza ações teóricas com base nas capacidades análise, de reflexão, e experimento ou planejamento das ações mentais necessárias à realização da tarefa de estudo. Por meio dessas ações teóricas, o aluno desenvolve formas complexas de relação com o conteúdo objetivo do seu meio, superando as formas cotidianas, de caráter empírico que permitem dominar apenas os aspectos exteriores, imediatos dos fenômenos.

O pensamento empírico expressa o conhecimento do imediato na realidade, do aspecto que se manifesta pela categoria da existência presente, isto é, pelo movimento na esfera da exterioridade do objeto, que possibilita ao sujeito discriminar e designar propriedades dos objetos e suas relações.

A função principal da generalização conceitual empírica é identificar os aspectos comuns do objeto em cada caso concreto e singular, desenvolvendo a capacidade de separar traços identificadores precisos e unívocos desses objetos dentro das classes gerais de objetos, por meio da distinção, separação, comparação, ou seja, de suas propriedades formais. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336).

Isso tem uma notável relevância para a vida dos sujeitos, pois é um conhecimento que lhes permite uma orientação no mundo da natureza e mundo produzido culturalmente. Porém, não é suficiente para dar-lhes uma compreensão mais aprofundada dos fatos e fenômenos da realidade circundante, uma vez que o pensamento empírico permite ao sujeito captar a realidade em sua exterioridade, em sua aparência, mas não consegue revelar a essência dos fenômenos percebidos. Para se chegar a ela é preciso lançar sobre os fatos e fenômenos da realidade um olhar analítico, realizar uma reflexão acerca das propriedades que os caracterizam, estabelecendo um sistema de relações que organiza não apenas o fato ou fenômeno em si, mas também em suas relações com outros fatos e fenômenos. Em outros

termos, é preciso promover, no aluno, o desenvolvimento do pensamento teórico para uma compreensão mais aprofundada e crítica da realidade.

O pensamento empírico–classificador requer dois caminhos para sua constituição:

[...] 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 no original).

Por essas características, o pensamento empírico permite ao sujeito chegar à generalidade formal dos objetos estudados, e desenvolve o que se pode chamar de pensamento “discursivo-empírico”, uma vez que “o meio indispensável para fixar o conhecimento empírico é a palavra-termo” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 176-177, tradução nossa).

Diferentemente do pensamento empírico, o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial: ele reproduz, na atividade com os objetos, a forma universal das coisas. É por isso que por meio dele torna-se possível enxergar o fato, o fenômeno, o objeto para além de sua superficialidade, de sua exterioridade, e chegar ao entendimento das relações que marcam a sua existência, o seu movimento no mundo, isto é, a sua essência.

O conhecimento teórico da realidade e, por esse meio, o desenvolvimento do pensamento teórico, dialético, são elementos centrais na proposta do ensino desenvolvente, que têm como forma de organização e estruturação a atividade de estudo.

A ATIVIDADE DE ESTUDO (AE) E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE PENSAR

Passemos agora à segunda parte da afirmação citada,

[...] 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, tradução nossa, grifo no original).

Organizar o ensino visando ao desenvolvimento da capacidade de pensar supõe mais do que ensinar a dar respostas, supõe ensinar a fazer perguntas, levantar questionamentos e formular problemas.

A situação problema caracteriza-se como uma situação que não pode ser solucionada apenas com os conhecimentos já adquiridos e com os métodos já dominados pelo aluno, ou, em outros termos, levando em conta unicamente o nível de desenvolvimento real em que se encontra o sujeito; ela se resolve, acima de tudo, quando considera sua capacidade de aprender com o outro, ou seja, as possibilidades de aprendizagem presentes na zona de desenvolvimento proximal, não desprezando o que já foi apropriado pelo aluno, mas atuando sobre ele para ir além, para mudar qualitativamente o psiquismo do sujeito.

Na organização do processo de ensino, a atividade de estudo do sujeito é estruturada em ações voltadas a objetivos e realizadas dentro de determinadas condições, constituindo as tarefas de estudo que, em seu conjunto, estão direcionadas à discussão de uma situação problema, para a solução da qual faz-se necessário fazer indagações, formular questões e fazer propostas de soluções. Por meio das capacidades de análise, reflexão e planejamento das ações mentais – neoformações que são desenvolvidas com a realização dessa atividade – a atividade de estudo ensina os escolares a pensar e supera a aprendizagem feita por repetição e memorização.

Por meio da atividade de estudo as crianças,

[...] devem assimilar a relação teórica com a realidade, que permite levar em conta a lógica das propriedades e leis objetivas dessa realidade. Sobre a base dessa vinculação as crianças podem assimilar os conceitos científicos iniciais da linguística, da matemática e de outras disciplinas

escolares. Tal assimilação pressupõe o estudo, pelas crianças, das condições de origem dos correspondentes conceitos, o que, por sua vez, forma neles os sistemas de ações mentais que permitem operar adequadamente com esses conceitos. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 176-177, tradução nossa).

Em sua proposta para a atividade de estudo, Davidov propôs uma estrutura com seis ações organizadas de forma a evidenciar a tarefa de estudo (concebida como a unidade dessa atividade: um objetivo dado em determinadas condições para a realização da ação para a qual esse objetivo aponta) e as ações de controle e de avaliação do trabalho desenvolvido.

A *primeira* delas diz respeito à análise do conteúdo de estudo para separar nele uma relação geral inicial. Lidando com a transformação dos dados reais do objeto de estudo, esta ação atua como base genética e fonte de todas as peculiaridades do objeto integral, uma vez que dela resulta o encontro com a relação universal que ordena o objeto real em seu movimento existencial.

Esse é o ponto inicial do desenvolvimento do pensamento teórico: diante de um conteúdo de estudo, o aluno faz sobre ele um primeiro nível de análise – olhar para os elementos que constituem esse objeto e obter daí uma ideia geral que o organize. Apesar de ser um momento em que está em jogo o trabalho com os dados da realidade objetiva, ele não se caracteriza como uma fase empírica do desenvolvimento teórico, uma vez que, já nesse momento, o objetivo não é o de fazer uma classificação do objeto conforme suas características, mas, diferentemente, fazer um primeiro nível de abstração substancial, que objetiva encontrar a ideia geral que organiza esses dados, preparando os momentos seguintes que culminarão com a formação do conceito teórico que exprime a essência do objeto estudado.

A *segunda* ação de estudo põe o aluno em situação de construção de um modelo simbólico, que objetiva, por meio de uma forma objetiva, gráfica ou com letras, a fixação da relação inicial deduzida dos dados objetivos analisados na primeira ação e se constitui como o elo interno do processo de assimilação dos conteúdos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação.

O conteúdo do modelo, simbólico em sua essência, fixa as características internas do objeto que não são observáveis diretamente, desencadeando um processo de transformação, por meio da análise e da planificação das ações mentais exigidas para tal, dos dados que se apresentam no início do processo; em outras palavras, o objeto é reproduzido por meios de símbolos (materiais, gráficos) que o idealizam e o expressam em termos de suas relações internas, de sua essência, promovendo a passagem do objeto ao plano mental, interiorizando-o.

Essa é uma ação de crucial importância para o desenvolvimento do aluno porque, “os modelos de estudo constituem o elo interno imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVÍDOV 1988, p. 182, tradução nossa). Nos modelos, os sistemas formados pelos símbolos e pelos signos constituem os meios pelos quais o aluno organiza a análise das relações internas do objeto de estudo e reflete sobre ele. Eles funcionam como “meios materiais de idealização e estruturação da materialidade científica” (DAVÍDOV, 1981, p. 312, tradução nossa).

Nas palavras de Davíдов, os modelos revelam-se

[...] 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 no original).

Por meio deles, o aluno perfaz uma trajetória que vai dos dados sensíveis que analisa no início da atividade de estudo para a sua elaboração mental, idealizada, que lhe permite entender o sistema de relações que organiza o objeto em sua essência, o que se torna possível realizando a próxima ação de estudo.

Na realização da *terceira* ação de estudo, o aluno é levado a transformar o modelo construído para estudar as propriedades da relação universal que organiza o objeto de estudo. “Essa relação, nos dados reais da tarefa, parece estar ‘oculta’ por muitos traços particulares o que, em

conjunto, dificulta seu exame especial” (DAVÍDOV, 1988, p. 183). Realizando a ação de transformação do modelo, os alunos podem perceber as características do objeto em seus vínculos unificadores, tomando, com isso, consciência da forma pela qual, concretamente, o objeto de estudo está organizado.

Essa ação proporciona a base sobre a qual os alunos formam o conceito e constroem o procedimento geral de solução de tarefas particulares, vivenciando, desde o início, um processo que vai dar ao aluno um caminho para a solução de problemas, um método de resolução de questões postas pela prática social.

A *quarta* ação de estudo consiste na construção de um sistema de tarefas particulares a serem resolvidas pelo procedimento geral assimilado durante a realização das ações anteriores. Por meio dela, os alunos concretizam a tarefa de estudo.

O caráter eficaz desse procedimento verifica-se, justamente, na solução de tarefas particulares; os escolares enfocam-nas como variantes da tarefa de estudo inicial e imediatamente, como se fosse “de pronto”, separam em cada uma a relação geral, orientando-se pela qual podem aplicar o procedimento geral de solução assimilado. (DAVÍDOV, 1988, p. 183, tradução nossa, grifo no original).

O caminho percorrido pelos alunos, desde o começo da tarefa de estudo, orienta-se do geral para o particular, do concreto real para o concreto pensado; eles descobrem, com isso “as condições de surgimento do conceito que eles vão assimilando (para que e como se separa seu conteúdo, por que e em que este se fixa, em que casos particulares se manifesta depois)” (DAVÍDOV, 1988, p. 183-184, tradução nossa). O conceito assim formado – o conceito teórico – é, “ao mesmo tempo, o reflexo mental do reflexo material e a ação mental de reproduzi-lo mentalmente” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 337).

A *quinta* ação de estudo é o controle do cumprimento das ações de estudo. No processo de desenvolvimento dessas ações, em que o aluno aprende a realizar o procedimento geral de solução de tarefas particulares, a ação de controle é executada com a função precípua de “assegurar que esse procedimento tenha todas as operações indispensáveis para que o

aluno resolva exitosamente a diversidade de tarefas concretas particulares” (DAVÍDOV, 1988, p. 216, tradução nossa).

A ação de controle

[...] permite às crianças, conservando a forma geral e o sentido das quatro ações anteriores, modificar sua composição operacional na dependência das condições particulares de sua aplicação, das peculiaridades concretas do material (graças a isso as ações se convertem em aptidões e hábitos). (DAVÍDOV, 1988, p. 187, tradução nossa).

Estreitamente ligada à ação de controle das ações de estudo, a avaliação se configura como a *sexta* ação, visando a constatar se houve ou não assimilação do procedimento geral resultante da solução da tarefa de estudo e estimar sua adequação ao objetivo final dessa tarefa.

A ação de avaliação objetiva “pôr em evidência se a criança está preparada para passar a resolver uma nova tarefa de estudo, que exige um novo procedimento de solução” (DAVÍDOV, 1988, p. 216, tradução nossa). Está em jogo verificar qual foi o grau de formação do procedimento geral utilizado na tarefa anterior para que um novo procedimento possa ser posto em prática na solução da próxima tarefa de estudo.

Nas palavras de Davídov (1988, p. 184, tradução nossa, grifo no original):

A ação de avaliação 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. Ao mesmo tempo, a avaliação não consiste na simples constatação desses momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que “informa” aos escolares se resolveram ou não a tarefa de estudo dada.

As ações de controle e de avaliação requerem que os alunos reflitam sobre suas ações, e examinem seus fundamentos tendo em vista os objetivos estabelecidos para cada uma delas. Essa reflexão configura-se como uma condição essencial para que as ações de estudo se estruturem e mudem de forma adequada durante a realização da atividade de estudo.

Todas essas ações de estudo vão sendo formadas ao longo do processo de desenvolvimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, inicialmente sob a direção mais direta do professor, em trabalho coletivo e, paulatinamente, tornando-se individualizada e feita de forma mais autônoma pelos sujeitos, de modo a causar neles mudanças qualitativas em seu psiquismo que são fundamentais à formação de sua personalidade:

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade, constitui-se e se desenvolve uma importante neoformação psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planificação). (DAVÍDOV, 1988, p. 176, tradução nossa).

Em outros termos, por inserir os alunos em situação de estudo que exige deles a realização de ações teóricas sobre os conhecimentos, analisando os dados de cada tarefa de estudo, refletindo sobre eles, questionando, formulando perguntas pertinentes e realizando ações mentais que encontrem respostas adequadas a elas, objetivando a compreensão dos fatos em sua concreticidade existencial, a atividade de estudo leva a mudanças no psiquismo dos alunos, promovendo, de fato um “ensino desenvolvente”, conforme a expressão de Davíдов e seus colaboradores.

Como bem ressalta Repkin, “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”.

CONCLUINDO

Podemos afirmar que o fundamental no ensino fundamental “é ‘ensinar a pensar’, em primeiro lugar desenvolvendo a capacidade de propor (fazer) questões corretamente. A ciência em si começou e começa toda vez com isto – propondo uma questão à natureza, formulando um problema [...]” (ILIENKOV, 2007, p. 17, tradução nossa, grifos no original).

Essa capacidade é essencial para nos inserimos criticamente na nossa realidade, para avaliarmos as condições dentro das quais vamos de-

envolver nossas ações e decidir que escolhas faremos, enfim, para desenvolvermos nossa subjetividade, nossa consciência e nossa personalidade.

A proposta da atividade de estudo, como uma atividade que transforma o aluno, desenvolvendo nele o pensamento teórico e capacidades como as de análise, reflexão e planificação das ações mentais necessárias à realização das tarefas de estudo, e, em consequência, a capacidade de questionar, de formular problemas e buscar alternativas de solução, enfim a capacidade de pensar, conforma-se, assim, como uma alternativa de trabalho pedagógico com alto potencial de gerar nos sujeitos da aprendizagem as mudanças responsáveis por fazer avançar o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

_____. Da história do estabelecimento do sistema de educação desenvolvimental (Sistema de D. B. Elkonin, V. V. Davidov). *Revista Vestinik da Associação de Ensino Desenvolvimental*, Campinas, n. 1, 1996.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 173-192.

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

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar! *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul. ago., 2007.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

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