

Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a Formação Inicial de Professores dos Anos Finais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Atividade de Estudo

Stela Miller

Érika Christina Kohle

Como citar: MILLER, Stela; KOHLE, Érika Christina. Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a Formação Inicial de Professores dos Anos Finais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Atividade de Estudo. *In:* FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.). **Formação de professoras e professores da educação infantil:** bases científicas, contextos, desafios e possibilidades. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.23-42. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p23-42>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 1

Implicações da Teoria Histórico-Cultural Para a Formação Inicial de Professores Dos Anos Finais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Atividade de Estudo

Stela Miller

Érika Christina Kohle

Este capítulo objetiva pôr em discussão a proposta da atividade de estudo como um dos conteúdos do processo de formação inicial de professores que trabalharão com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sua relevância está no fato de que a atividade de estudo favorece a apropriação dos conhecimentos teóricos, dos princípios e modos de ação necessários à transformação qualitativa do psiquismo da criança; contribui para o processo de desenvolvimento de sua personalidade, configurando-se como parte das formas de atividade humana que têm potencial transformador.

A inclusão da atividade de estudo como um conteúdo a ser incorporado a alguma disciplina do currículo de formação do professor supõe a apropriação de um conhecimento teórico-metodológico que forneça as bases para a organização da atividade de estudo das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como a atividade que dirige as principais mudanças qualitativas do psiquismo da criança na idade escolar, não se reduzindo, pois, a mais uma técnica a ser aprendida pelo professor e aplicada em sala de aula.

Isso se configura como um desafio, porque, no Brasil, e, particularmente, no Estado de São Paulo, os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas

vêm passando, ao longo dos últimos anos, por sucessivas alterações que promovem um processo de reducionismo de seus conteúdos formativos ao diminuir a carga horária dos conhecimentos teóricos, ou até eliminá-los da grade curricular em função da expansão de conteúdos técnicos e práticos.

Exemplo disso, é o problema da regulamentação, em nível nacional, dos currículos destinados à formação de professores que, segundo Helena Freitas (2020), tem gerado a precarização da formação de profissionais da educação básica:

As mudanças mais significativas e que caracterizam o retrocesso no campo da formação de professores seriam aprovadas em 2017, no âmbito da Reforma do Ensino Médio, com a lei 13.415/2017 que altera vários parágrafos e incisos do Art. 62: 1. retira do artigo 62 da LDB a exigência de a formação realizar-se em Universidades; 2. alinha a formação de professores à BNCC, ao indicar que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular e 3. altera a concepção de profissionais da educação instituindo “notório saber” [...] (Freitas, 2020, p. 99-100).

Por este último dispositivo, qualquer profissional que comprovar conhecer determinado campo de conhecimento poderá lecionar, mesmo não tendo a formação exigida para fazê-lo, promovendo, com isso, alterações no caráter da formação de professores e restrições às possibilidades de sua atuação nas instituições escolares.

Além disso, a Educação pública do Estado de São Paulo contempla sua própria Proposta Curricular, cujos conteúdos são padronizados com o intuito de impor e de manter um conteúdo mínimo a ser estudado em todo o estado de São Paulo, e cujas propostas implicam o estudo de parcelas mínimas de conteúdos disciplinares, configurando um processo alienado que não chega a superar o conhecimento formal com base no senso comum, sem aprofundamento teórico-científico, apenas embalados com roupagem tecnológica para apresentar ares de modernidade, mas sem consequências para a formação do aluno como ser pensante, reflexivo e ativo em seu meio.

Tanto no nível federal da legislação vigente, como no estadual, as brechas para que haja um reducionismo na formação dos educandos são muito grandes e, obviamente, elas serão aproveitadas por aqueles que desejam

participar da abertura da Educação para o mercado, com formação básica obrigatória apenas em português, inglês e matemática, trazendo consequências para a vida profissional dos educadores e para a qualidade da formação dos alunos da Escola Básica.

Em consonância com as diretrizes de Formação docente que já vêm articuladas com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – há uma política de ação instaurada tanto no nível Federal quanto no estadual, que objetiva exercer um controle estreito sobre a atuação dos professores nas escolas da Educação Básica: os professores são submetidos ao trabalho que vem previamente organizado quanto ao conteúdo a ser ensinado, quanto ao modo como ele deve ensinar esses conteúdos e, também, quanto aos materiais que ele vai utilizar para fazer isso, porque ele já vem pronto para ser utilizado em cada aula, tanto para o professor quanto para o aluno, com controle do cumprimento das ações dentro da sala de aula e do tempo pré-estabelecido por esses documentos. Todo esse trabalho depois obviamente vai passar por avaliações externas conforme os diferentes sistemas já previstos oficialmente.

Esse brevíssimo panorama mostra a existência de um projeto de educação destinado à classe trabalhadora, que restringe tanto o processo de formação quanto o processo de atuação dos profissionais do ensino básico e limita o trabalho intelectual do professor, porque o submete a um fazer pedagógico que é imposto de fora e desvaloriza sua capacidade de pensar, de planejar e organizar a sua própria prática; não deixa espaço para inovações, não permite ao professor planejar o seu trabalho em consonância com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, transformando o professor em um mero cumpridor de tarefas.

Tudo isso acontece, mas não sem resistência. Neste ano de 2024, foi realizada, de 28 a 30 de janeiro, em Brasília – DF, a CONAE – Conferência Nacional de Educação, cujo tema central foi *Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantir a educação como um direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Como resultados dessa conferência, houve a proposta de revogação do NEM – Novo Ensino Médio, da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e BNC-Formação – Base Nacional Comum destinada à formação inicial de

professores da educação básica (CNTE, 2024). Para todas essas propostas de revogação, há uma proposta substitutiva.

Além disso, outras propostas relevantes foram feitas: universalização da educação básica, ampliação de matrículas da educação profissionalizante, educação em tempo integral para, pelo menos, 50% dos estudantes, padrões de qualidade para a educação a distância utilizada em casos excepcionais, implantação do custo aluno-qualidade conforme critério de qualidade do ensino a ser ofertado e investimento de 10% do PIB – Produto Interno Bruto – em educação (CNTE, 2024).

Todas essas reivindicações, enviadas ao Ministério da Educação, consideram que a aprendizagem desempenha um papel de extrema relevância para o processo de desenvolvimento da criança. De fato, como afirma Vigotskii (1988, p. 115),

[...] a característica essencial da aprendizagem é 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.

Isso se deve ao fato de que, para cada nova aprendizagem, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, ou iminente – quando algumas funções estão ainda em processo de desenvolvimento e, por isso, torna-se necessário que a atividade de ensino atue nessa zona para ajudar os aprendizes a fazerem o que ainda não conseguem fazer sozinhos e se apropriarem de conhecimentos para, depois, usá-los autonomamente. Diante de tal constatação, a tomada de consciência, por parte do professor, das atividades significativas para as crianças, dos tipos de relações que elas estabelecem com outras pessoas em diferentes contextos sociais, das funções psíquicas superiores em processo de desenvolvimento, passa a ser ponto de partida para as suas propostas para que o processo de ensino-aprendizagem atue na zona de desenvolvimento proximal das crianças, proporcione aprendizagem e impulse o seu desenvolvimento.

Para Vigotsky (1984), o objetivo da atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal não se limita à transferência do conhecimento do adulto à criança, mas é o de proporcionar o processo de ensino-aprendizagem

que leve à criação de novas formas de atividade, na convivência da criança com outros sujeitos durante as ações coletivas. Em outros termos, não é apenas facilitar a ela a aquisição de formas existentes de cultura, mas levá-la ao desenvolvimento de processos criativos, superando a educação como transmissão de conteúdos e de reprodução do passado no presente.

Isso proporciona à criança avanços nos seus patamares de conhecimento, capacidades, atitudes e valores e, conseqüentemente, em sua prática como sujeito inserido nas relações sociais.

É em razão da universalidade de características do ser humano que devemos valorizar a busca do conhecimento, porque é o conhecimento que favorece mais autonomia, mais visão crítica da realidade, mais desenvolvimento das capacidades humanas para ter uma vida digna, emancipada, para atender às demandas concretas da vida (Libâneo, 2020, p. 15).

Avulta, assim, em importância, a função do professor. O que atribui qualidade ao ensino são as práticas escolares, as práticas pedagógicas, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna dos processos de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2020) pelos quais o professor se responsabiliza. O direcionamento desses processos demanda atenção às exigências de uma educação voltada à formação da criança como ser pensante e atuante em seu meio, que desenvolve sua criticidade e sua criatividade.

Tendo em vista esse direcionamento, a prática pedagógica se organiza tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que o processo de educação acontece, uma vez que o meio exerce a função de fonte de desenvolvimento humano, disponibilizando as condições materiais e objetivas necessárias ao desenvolvimento das características essencialmente humanas, tanto da consciência quanto da personalidade.

Como o processo de ensino-aprendizagem se materializa como cooperação entre os sujeitos inseridos nele, ressalta-se a importância do papel do professor como promotor de situações que envolvam as crianças na resolução de questões de seu interesse e que possam gerar nelas a necessidade e a vontade de participar da atividade de estudo dos diferentes conteúdos curriculares, engajando-se na realização de ações conjuntas, intermediadas pelo diálogo

entre todos os participantes desse processo, objetivando a apropriação da cultura e o desenvolvimento das capacidades humanas superiores.

A teoria é de crucial importância na formação do professor, porque ela fornece os fundamentos para a reflexão e organização da prática pedagógica. Esses fundamentos teóricos e metodológicos são como ferramentas que o professor utiliza para realização de uma análise das condições em que desenvolve seu trabalho pedagógico, para pensar a forma pela qual as crianças podem ser conduzidas ao estudo dos conteúdos e o que pode ser feito para superar possíveis limites e dificuldades que se interpõem à condução do processo de sua aprendizagem, pensando transformações a essa prática.

A Teoria Histórico-cultural, a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo podem fornecer ao professor formador, tanto aquele que está na universidade formando os formadores, como o professor da escola básica que forma os seus alunos, esses fundamentos para a organização do processo de ensino-aprendizagem voltado à formação das crianças como sujeitos que podem se apropriar dos conteúdos culturais mais complexos e desenvolver capacidades que lhes permitam melhor compreender a sua realidade e a nela agir de forma consciente e ativa.

Tais teorias fornecem ao educador uma visão de totalidade do desenvolvimento psíquico humano; permitem a reflexão sobre a sua função de orientador dos processos de aprendizagem das crianças, possibilitando, também, conhecer quem são essas crianças, saber quais são as possibilidades que tem para organizar as atividades e atender as suas necessidades e realizar um trabalho que realmente se comprometa com a sua formação humana.

De forma bem abreviada, poderíamos dizer que a Teoria Histórico-Cultural e as que se derivaram dela constituem-se com base no princípio da condicionalidade sociocultural do desenvolvimento humano. Ao nascer, o homem tem apenas o seu corpo biológico e tudo o que ele traz em potencial. O desenvolvimento de habilidades para o manejo de ferramentas, a capacidade para fazer cálculos, resolver problemas, falar, escrever etc., tudo isso vai depender de como o homem se insere ativamente no meio sócio-histórico-cultural em que vive, dentro de determinadas condições objetivas e sempre na interação com o outro, que tem papel crucial no processo de sua formação como seres humanizados, porque também o outro é um sujeito histórico,

social, cultural, que propicia a ele a apropriação dos conteúdos culturais que são, na sequência, objetivados por ele em novos produtos de sua atividade e que serão apropriados por outros sujeitos, e assim sucessivamente.

Esse é realmente um movimento ininterrupto que vai se fazendo ao longo da história com todos os seres humanos. Na escola, as interações sociais se dão, prioritariamente entre o professor e os alunos, e entre alunos e seus pares, mas também com todos os outros participantes da comunidade escolar. O professor como principal interlocutor do aluno em sala de aula, tem a tarefa de organizar o processo de ensino-aprendizagem e também de conduzir esse processo que está intimamente relacionado ao processo de desenvolvimento do aluno.

Lembramos que o desenvolvimento psíquico de todos os seres humanos é sempre compreendido, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, em dois níveis: um nível real ou efetivo de desenvolvimento, em que as funções requeridas já foram desenvolvidas, e a criança pode atuar sozinha, sem auxílio de outra pessoa e, também, a zona potencial que também é chamada de proximal ou iminente de desenvolvimento, em que certas funções requeridas estão em processo de desenvolvimento, definindo as ações que a criança só consegue realizar com ajuda de outras pessoas mais experientes do que ela.

Para Vigotsky (1984, 1996) e Vigotskii (1988), o ensino que é efetivado sobre as possibilidades presentes na zona de desenvolvimento proximal torna possível e faz avançar o desenvolvimento da criança e, portanto, o trabalho pedagógico transformador e desenvolvimental é aquele que atua nessa zona de desenvolvimento, promovendo um diálogo entre o professor e a criança e a criança com seus pares, atuando sobre o objeto de estudo, objetivando a apropriação dos conteúdos da cultura essenciais à sua formação humana.

Não basta, então, que a criança seja colocada em um ambiente onde estejam certos objetos culturais; é preciso que as suas ações sejam realizadas dentro de uma determinada atividade, entendida como “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele (Leontiev, 1988, p. 68), constituindo-se como “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 1988, p. 68).

De acordo com Vigotsky (1984, 1996), a criança realmente aprende quando está ativa em seu processo de aprendizagem. E, nesse processo, precisa se relacionar com o mundo e com os objetos que o compõem, para ser capaz de atribuir sentido ao estudo desses objetos, motivada pelo resultado da atividade que realiza. Só assim a educação, deixando de ser artificial e desvinculada da existência, envolve o sujeito em sua plenitude, inserindo-o ativamente no processo de sua aprendizagem.

Essa é uma condição para que a criança tome consciência do objeto de sua atividade. Segundo Leontiev (1978, p. 193, tradução nossa), um conteúdo torna-se consciente, quando ele ocupa “na atividade do sujeito o lugar estrutural de fim imediato da ação e, desse modo, entraria em relação correspondente com o motivo dessa atividade”. Em outros termos, aquilo de que a criança se apropria é, necessariamente, objeto de sua ação, dentro de uma atividade, ação esta que está voltada para um fim a ser atingido e relacionada ao motivo que gerou a atividade. É essa relação que constitui o sentido que para a criança tem a atividade que realiza.

O sentido que tem uma atividade para a criança é um ponto fundamental para a reflexão do professor, porque a depender do sentido que faz para a criança a atividade que ela está realizando é a forma pela qual ela ingressa na atividade: totalmente, mais ou menos ou então nem chega a querer realizar a atividade que, para ela, não tem um sentido ligado a sua vida, não corresponde a nenhum motivo seu. De fato,

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das condições históricas de sua vida (Leontiev, 1978, p. 217, tradução nossa).

Consideremos um exemplo da área do ensino de língua portuguesa: a criança está escrevendo um texto narrativo com objetivo de registrar uma história que inventou. Qual seria o motivo pelo qual ela se dedica a registrar essa história? Uma possibilidade é que ela queira, juntamente com seus colegas, fazer a publicação de um livro de histórias e depois realizar um evento de lançamento do livro para a comunidade escolar e suas famílias. Para essa

criança, faria parte de sua realidade vivencial ter a experiência da autoria. Esse é o sentido que tem para ela a escrita da história. Com efeito, o sentido é, do ponto de vista de Leontiev (1978), engendrado pela vida.

Importa, então, para o professor, considerar qual o sentido que tem para a criança a sua participação em uma dada atividade. Para os educadores, quer pensando em sua atuação como professores formadores de outros professores, ou como formadores de estudantes do ensino básico, a questão de qual lugar ocupa o conhecimento na vida do estudante, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa a ela, apenas um conhecimento formal que ele adquire, distante de sua real existência, é uma questão relevante para a organização da prática pedagógica, para pensar que tipo de formação é proporcionada a esse estudante e quais as consequências da adoção de uma ou de outra forma de conduzir a sua aprendizagem.

Isso implica que, quando o estudante apenas cumpre uma tarefa imposta de fora, formalmente, como algo distante de sua vida, como algo alheio a seus interesses e a suas necessidades, o objeto dessa atividade não terá um sentido que o vincule a sua vida. Diferentemente, quando a tarefa de estudo realizada corresponde a um motivo seu presente na atividade de que ele está participando, então ele percebe esse estudo como algo que integra a sua vida e tem nela um sentido, e seu conteúdo passa a ser mais um componente que se incorpora como parte do conjunto de determinantes interiores que dirigem a ação do estudante no mundo.

Não basta, então, que a criança observe um fenômeno ou que ela ouça as explicações do professor para que um conteúdo se torne consciente para ela; esse conteúdo precisa corresponder a uma necessidade sua e ser objeto das ações que a criança realiza e que fazem parte da atividade dentro da qual os objetivos correspondentes a cada uma delas estão ligados ao motivo gerador dessa atividade. Temos então que “[...] a criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação” (Davidov, 1999, p. 2).

Em síntese, ao interagir com conteúdos culturais e com outros sujeitos em seu meio, a criança expõe suas necessidades de conhecimento, traz elementos de sua história para planejar a atividade, realiza suas tarefas, busca ajuda do professor e estabelece as bases de um trabalho cooperativo por meio

do qual se apropriará de conhecimentos, desenvolverá habilidades e capacidades e avançará em seu processo de desenvolvimento.

A atividade de estudo, sendo a atividade principal das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, constitui-se como um conteúdo a ser trabalhado no processo de formação inicial dos professores dessas crianças. Antes, porém, de focalizarmos a atividade de estudo em seu detalhamento, mostraremos alguns pressupostos da Teoria histórico-cultural e da Teoria da Atividade que forneceram os fundamentos para a elaboração da Teoria da Atividade de Estudo.

O primeiro pressuposto é o da condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento psíquico superior do homem: o meio é fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2010), e a ação do homem nesse meio e sobre esse meio, na interação com outros homens, gera alterações qualitativas em seu psiquismo. Nesse processo, o homem se constitui como um ser histórico-cultural rompendo com os limites de seu ser biológico.

O segundo pressuposto refere-se ao fato de que, em sua relação com o meio cultural e com as pessoas de seu convívio, o homem desenvolve condutas superiores como escrever, pintar, desenhar, calcular, e suas funções psicológicas superiores específicas, como o raciocínio lógico, a formação de conceitos, a memória e atenção voluntárias, etc. Todas essas condutas superiores desenvolvem-se, primeiro, no plano coletivo, nas relações entre pessoas, e, depois, no plano individual, como um elemento da subjetividade de cada um.

O terceiro pressuposto refere-se à atividade do sujeito: é por sua própria atividade que o homem se apropria do conteúdo cultural e desenvolve essas condutas superiores, e isso acontece de diferentes maneiras nas diversas fases de seu desenvolvimento; na idade escolar, é pela atividade de estudo que ocorre o processo de apropriação dos conteúdos culturais e o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao pensamento teórico – a análise, a planificação mental e a reflexão.

O quarto pressuposto indica que a adequada organização do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes pode gerar o seu desenvolvimento, isto é, pode provocar avanços qualitativos em seu psiquismo (Vigotskii, 1988). No que diz respeito às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, é uma adequada organização do processo de ensino-aprendizagem, por meio da atividade de estudo, que gerará tais avanços.

Por fim, o quinto pressuposto diz respeito ao sentido que tem para a criança a atividade que ela realiza, um sentido que vincula os significados sociais “com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos” (Leontiev, 1978, p. 120, tradução nossa). O engajamento da criança a uma tarefa de estudo depende de que o seu conteúdo seja objeto de uma ação voltada para um fim e relacionada ao motivo que gerou a atividade, pois é nessa relação entre o fim da ação e o motivo da atividade que se constitui o sentido que tem, para o sujeito, a atividade que realiza. Com efeito, “o que define o êxito no processo de resolver a tarefa não é só o conteúdo objetivo, mas que, em primeiro lugar, depende do motivo que impulsiona a criança a atuar ou, dito de outro modo, do sentido que tem para ele essa atividade sua” (Leontiev, 1978, p. 222, tradução nossa). Só assim estão dadas as condições para a criança se apropriar do objeto de estudo, internalizá-lo e utilizá-lo em novas tarefas, em novas situações de vida, o que contribui com o processo de formação de sua personalidade, passando a fazer parte do conjunto de determinantes interiores que dirigem sua ação no mundo.

Esses são alguns dos pressupostos que forneceram os fundamentos da proposta da Teoria da Atividade de Estudo por Elkonin (1987, 2019), Davíдов (1988, 1999, 2019), Repkin (2014, 2019) e seus colaboradores. A partir dessa teoria, é possível pensar a contribuição da atividade de estudo para a organização e a condução de estudos durante o curso de formação inicial de professores, preparando esses profissionais para utilizar a atividade de estudo como um caminho eficaz para a formação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente, veremos como a atividade de estudo foi pensada em termos de uma estrutura que orienta como devem ser trabalhadas as ações dentro de uma tarefa de estudo, que é a base da organização da atividade de estudo e definida por Leontiev (1978) como um dado objetivo a atingir dentro de determinadas condições.

Toda tarefa tem um conjunto de ações a serem realizadas dentro de certas condições, que determinam os modos de realização das ações, ou seja, suas operações. Todo esse processo depende, para ser assimilado pela criança, de um longo percurso de estudos que, pela proposta da teoria, seria realizado do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e aprofundado nos anos subsequentes do ensino básico.

A tarefa de estudo é composta de quatro ações que, juntamente com duas outras, a ação de controle e avaliação, compõem um grupo de seis ações - as quatro primeiras estruturando a tarefa de estudo, e as outras duas realizando o controle e a avaliação das ações da tarefa, tendo em vista trabalhar com as crianças não apenas a assimilação de certos conteúdos, mas também, e, principalmente, determinadas capacidades que elas desenvolvem com o estudo desses conteúdos.

O resultado esperado é que haja mudanças qualitativas em seu psiquismo, tanto no plano da apropriação de conhecimentos, em que elas aprendem modos e princípios de ação, de forma a assimilar um caminho mais adequado para a resolução de problemas, quanto no plano do desenvolvimento das neoformações psíquicas que supõem a atividade das crianças com o conteúdo teórico e científico das tarefas de estudo: a análise, a reflexão e a planificação mental. Em decorrência dessas transformações em seu psiquismo, elas ampliam a sua compreensão do mundo para orientar-se no meio em que vivem, com autonomia, com a capacidade de pensar, de refletir sobre questões que venham a enfrentar e, mais ainda, com capacidade para resolver essas questões ao longo de sua vida.

A primeira ação consiste na análise do objeto de estudo dado à criança na sua forma externa, no plano do concreto sensível, pela qual ela separa “o que, simultaneamente, tem caráter de universalidade, que aparece como base genética do todo estudado” (Daviđov, 1988, p. 147, tradução nossa). Essa é uma primeira abstração que a criança faz e que “contém somente os traços e as relações mais importantes do objeto de estudo e forma uma espécie de estrutura holística em que os detalhes concretos podem então ser integrados e guardados na memória” (Lompscher, 1999, p. 146, tradução nossa). Esse é o primeiro movimento de elaboração mental na busca do conhecimento da organização interna do objeto de estudo, cuja capacidade requerida e que está em processo de desenvolvimento é a análise.

A segunda ação, realizada a partir dessa primeira abstração, é a elaboração de um modelo gráfico, formulado em termos de esquemas, desenhos, fórmulas, etc., que revela a organização interna do objeto. Por esses meios, o sujeito fixa a relação universal encontrada quando da realização da primeira ação de estudo, mostrando visualmente as unidades que, em seu conjunto, representam o objeto em estudo, bem como suas conexões e relações.

O modelo não é meramente um substituto do objeto concreto; ele é “uma forma de abstração científica de índole especial, na qual as **relações essenciais** do objeto [...] estão consolidadas em nexos e relações gráfico-perceptíveis e representáveis de elementos materiais ou sinalizadores” (Davydov, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos no original). Ele apresenta “uma original unidade do singular e do geral, em que se adiantam em primeiro plano, os momentos de caráter geral e **essencial**”. (Davydov, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos no original). Uma das capacidades mobilizadas nesse momento é a planificação mental, capacidade para projetar ideias e lidar com ações no plano mental.

A terceira ação da tarefa de estudo é a transformação desse modelo, pela qual a criança pode estudar as propriedades da relação universal encontrada na primeira ação de estudo. No caso de uma tarefa de língua portuguesa, por exemplo, quando a criança está aprendendo a contar uma história e construiu um modelo esquemático que representa a organização interna desse gênero, uma forma de transformar esse modelo é encontrar, em uma dada história, da qual foi retirada uma parte essencial para o seu entendimento, qual poderia ser o conteúdo dessa parte para o restabelecimento da coerência entre os fatos, restaurando, assim, as propriedades do modelo e tornando conscientes suas propriedades e relações internas.

Nesse processo de transformação do modelo, a criança realiza atos de análise e de síntese, que culminam na compreensão do objeto em sua totalidade. Ao final dessa ação, a criança chega ao conceito que representa a síntese - possível até aquele momento - daquelas qualidades do objeto que estão na base de sua compreensão como uma totalidade, agora compreendido em sua essência e que vai ser utilizado para a realização das tarefas particulares que constituem a quarta ação de estudo.

Por meio da realização da quarta ação de estudo, as crianças “concretizam a tarefa de estudo inicial e a convertem na diversidade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento único (geral), assimilado durante a realização das anteriores ações de estudo” (Davydov, 1988, p. 183, tradução nossa). Em outros termos, elas utilizam a propriedade geral encontrada no objeto de estudo após a realização das três primeiras ações, aos vários casos particulares em que essa propriedade se aplica.

A planificação mental é uma das funções aqui requeridas. No caso do exemplo citado acima, da escrita de um enunciado narrativo história de ficção, a criança poderia planejar a escrita de novos enunciados, como uma história de aventura, de ficção científica, de assombração, etc., que demandam a compreensão do aluno de como se organiza, internamente, esse gênero de narrativa. Nesse movimento de sua atividade, a criança constrói um modo peculiar de resolução da tarefa de estudo que implica a assimilação de um princípio de ação que a oriente na resolução de novas tarefas de estudo.

A quinta ação de estudo é o controle que, como o nome indica, destina-se a manter a coerência operacional das ações, de modo a garantir a integridade do sistema de ações no interior da atividade de estudo. Por meio do controle, a criança aprende a conduzir suas ações dentro da tarefa, para que todas as ações que a compõem sejam realizadas com sucesso e ela possa chegar à compreensão do conceito ao final da atividade.

Essa forma de agir está dirigida, preponderantemente, pela capacidade de reflexão acerca do modo de realização da tarefa, conforme o objetivo a que se pretende chegar. Toda a trajetória concretizada pela criança no decorrer da tarefa pode ser controlada de maneira que consiga, ao final de todo o percurso de formação da atividade de estudo, desenvolver uma conduta autônoma para a resolução de tarefas, sem depender da orientação do professor. A atividade de estudo

[...] desenvolve nos pequenos escolares a capacidade de reflexão permitindo que separem claramente o conhecido do desconhecido e, formando hipóteses sobre o desconhecido, busquem os motivos de suas próprias ações e as ações de seus parceiros na solução conjunta de novas tarefas (esse parceiro pode ser um par ou um professor). A capacidade de fazer perguntas, solicitar informações ausentes, criticar suas próprias ações e opiniões, bem com as dos outros, deixar a tendência de discutir soluções para qualquer problema – estas são manifestações comportamentais do desenvolvimento da reflexão nos escolares de menor idade (Zuckerman, 2015, p. 71-72, tradução nossa).

Isso faz do controle uma ação que contribui grandemente para o processo de formação da atividade de estudo nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como uma atividade que, em sua forma mais desenvolvida,

oportuniza a elas tornarem-se autônomas não só para solucionar problemas que fazem parte de sua formação escolar, mas também aqueles que vão enfrentar fora da escola.

A última ação de estudo é a ação de avaliação, entendida como um exame qualitativo do resultado da assimilação do procedimento geral da ação e também do conceito conforme foi compreendido, até o momento, pela criança. Essa ação é realizada com o objetivo de “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” (Davióv, 1988, p. 184, tradução nossa). Permite, então, evidenciar se o aluno está ou não preparado para passar à resolução de uma nova tarefa de estudo que exija novo procedimento geral de ação. A avaliação supõe as capacidades de análise e reflexão.

Todas essas capacidades desenvolvidas durante o processo de formação da atividade de estudo nas crianças extrapolam a aprendizagem escolar dos diversos componentes curriculares; elas vão para a vida, para a condução de tarefas que exijam analisar fatos, situações, planejar ações, refletir sobre o modo de atuação dos sujeitos em seu meio.

O movimento da atividade de estudo se faz desde que a criança se encontra diante do objeto como um dado sensível, tal como ele se apresenta aos sentidos, realiza sobre ele as ações de estudo e chega, ao final, ao concreto pensado, que é uma síntese das determinações do objeto, que permite enxergar, em suas relações internas, o objeto na sua totalidade, como uma unidade de significação.

De início, logo na primeira ação de estudo, há o processo de redução do material sensível, do concreto aparente, a uma abstração, que é trabalhada durante as ações de estudo subsequentes, conforme nós vimos anteriormente, em um processo de ascensão até o concreto pensado, que é a síntese das determinações do objeto, visto, nesse momento, em sua essência, em sua real existência. Isso dá a possibilidade de compreensão mais complexa e mais aprofundada de todo o objeto, seja ele um objeto de estudo de uma criança nos anos iniciais do ensino fundamental, seja ele um objeto de uma disciplina do curso superior de formação dos formadores.

Em outros termos, o objeto de estudo, dado em sua aparência externa, tal como se apresenta aos sentidos, é reduzido, pela primeira ação de estudo, a

uma formulação mental resultante de uma abstração possibilitada pela análise dos dados do objeto e que revela uma unidade essencial de sua organização. Na sequência, a partir dessa abstração, é feita a modelação gráfica do objeto, para fixar essa unidade em uma representação visual; a transformação do modelo para estudar as propriedades do objeto nele projetadas para, finalmente, o sujeito aprendiz chegar à compreensão do objeto em sua essência.

Do concreto sensível ao concreto pensado, esse é o movimento da atividade de estudo que propicia à criança o desenvolvimento de princípios de ação que a conduzam à capacidade de autonomia na realização da atividade, e não apenas o domínio de conceitos formais, despregados de sua realidade, e memorizados para posterior rememoração e avaliação. Afinal, “Uma verdade científica estabelecida em termos verbais e divorciada da rota pela qual foi adquirida transforma-se em uma casca verbal, mesmo que retenha todos os sinais externos da ‘verdade’” (Ilyenkov, 2007, p. 21, tradução nossa, destaque no original).

São essas ações que dão à atividade de estudo a possibilidade de ser uma ferramenta que pode ser utilizada desde os anos iniciais do ensino fundamental até a universidade para a aprendizagem dos conteúdos teóricos. Nessa trajetória, são desenvolvidas as capacidades ligadas ao pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental, que são as três principais formações psicológicas superiores desenvolvidas durante o processo de formação da atividade de estudo nas crianças em idade escolar.

O conteúdo necessário a esse processo de formação do pensamento teórico e das funções superiores ligadas a ele é o conhecimento teórico e científico. Ao lidar, em sua atividade de estudo, com esse tipo de conhecimento, a criança supera os limites do conhecimento empírico adquirido nas etapas anteriores de seu desenvolvimento e se apropria dos conceitos teóricos, que expressam a síntese de todas as propriedades dos objetos de estudo em suas relações internas, a compreensão dos objetos em sua totalidade, em sua real condição de existência, em sua essência e não apenas em sua exterioridade, tal como se apresentam aos seus sentidos.

Palavra finais com o desejo de continuar a conversa

A atividade de estudo, do nosso ponto de vista, constitui um conteúdo a ser explorado no processo de formação do professor da educação básica

que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, porque fornece a ele as ferramentas necessárias à realização de um processo de ensino-aprendizagem que propicia à criança as condições favoráveis à aprendizagem de conceitos teóricos e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores relacionadas ao pensamento teórico, por meio de ações de estudo de conteúdo teórico e científico.

Observamos, entretanto, que, ao longo do processo de formação da criança, a atividade de estudo possibilita não apenas o desenvolvimento de conceitos, mas também a aprendizagem de princípios de ação, um caminho para a solução de problemas. Afinal, “‘O resultado nu sem o caminho que leva a ele é um cadáver’, ossos mortos, o esqueleto da verdade [...]” (Hegel apud Ilyenkov, 2007, p. 21, tradução nossa, destaque no original). Esse processo capacita a criança a buscar, por conta própria, ao longo da trajetória de formação da atividade de estudo, respostas a questões e solução para problemas, tanto relativos às tarefas escolares, como aquelas que terá de resolver fora da escola,

De todo esse processo, resulta o desenvolvimento de sujeitos autônomos e responsáveis por sua própria atividade, com capacidade para estabelecer objetivos e realizar a seleção de conteúdo, planejar a tarefa de estudo, fazer o controle de suas ações e a avaliação dos resultados de sua atividade. Além disso, desenvolve o pensamento teórico ao lidar com o conhecimento teórico-científico, por meio de ações que consideram esse conhecimento como parte de sua vida e não como um conteúdo formal externo a ela, dado que “no estudo, para não assimilar formalmente o material, requer-se não “cumprir” com o estudo, mas vivê-lo; é necessário que o estudo faça parte da vida, que tenha para o aluno um *sentido vital*” (Leontiev, 1978, p. 233, tradução nossa, grifos no original).

Um trabalho pedagógico assim concebido considera, como uma de suas metas, proporcionar à criança aquisição de conhecimentos teórico-científicos, desenvolver as capacidades relacionadas ao pensamento teórico – análise, reflexão e planificação mental, objetivando, porém, em última instância, provocar transformações substanciais no psiquismo das crianças. Como argumenta Repkin (2014, p. 88), “a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito”.

Referências

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Educação do próximo decênio**. 2024. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/77079-conae-2024-aprova-texto-que-guiara-construcao-de-novo-pne-luta-continuara-com-tramitacao-no-congresso-nacional>> Acesso em 28 fev. 2024.

DAVIDOV, Vasili Vasileivich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica e experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili Vasileivich. O que é Atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**. n.7, 1999.

DAVÍDOV, Vasili Vasileivich. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições de Daniil Borosovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davídov e Vladimir Vladimirovich Repkin**. Paraná: CRV, 2019. p. 191-213.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições de Daniil Borosovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davídov e Vladimir Vladimirovich Repkin**. Paraná: CRV, 2019. p. 149-158.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC da formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. Nossas escolas devem ensinar a pensar! *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4, July–August 2007, p. 9 – 49.

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

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et. al. (Orgs.). **(De) Formação na Escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50.

LOMPSCHER, Joachim.; HEDEGAARD, Mariane. Introduction. In: LOMPSCHER, Joachim; HEDEGAARD, Mariane (ed.). **Learning activity and development**. Oxford: Aarhus University, 1999. p. 10-21.

REPKIN, Vladimir Vladmirovski. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em re-vista**, Uberlândia, v.21, n.1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

REPKIN, Vladimir Vladmirovski. Atividade desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições de Daniil Borosovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davidov e Vladimir Vladimirovich Repkin**. Paraná: CRV, 2019. p. 365-406.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia. USP** [online]. 2010, vol.21, n.4, p. 681-701.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-118.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZUCKERMAN, Galina Anatolievna. O desenvolvimento da reflexão

através da aprendizagem. **Journal of Russian & East European Psychology**, vol. 52, no. 3, 2015, p. 36–73.