

UNESP
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Cleber Barbosa da Silva Clarindo

**ATIVIDADE DE ESTUDO COMO FUNDAMENTO DO
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO
DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR INICIAL**

Marília
2015

UNESP
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Cleber Barbosa da Silva Clarindo

**ATIVIDADE DE ESTUDO COMO FUNDAMENTO DO
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO
DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR INICIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra Stela Miller.

Marília
2015

Clarindo, Cleber Barbosa da Silva.

C591a Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial / Cleber Barbosa da Silva Clarindo. – Marília, 2015.

151 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 145-151.

Orientador: Stela Miller.

1. Educação de crianças. 2. Ensino fundamental – Estudo e ensino. 3. Métodos de ensino. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD 372.21

Banca Examinadora

Texto apresentado para defesa de dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: _____

Dra. Stela Miller

Examinadora: _____

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Examinador: _____

Drº. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

DEDICÁTORIA

Às Mulheres da Minha Vida

Luzia

Thaís

Andréia

Adriana

Ana Laura

Vinielli

AGRADECIMENTOS

À minha companheira, futura esposa, e amiga de todas as horas Thaís Borella, pois juntos buscamos e realizamos esse sonho.

À minha orientadora Stela Miller, pois suas ações durante esses anos demonstram a personificação dos conceitos da Teoria Histórico – Cultural em cada gesto seu, apostando e tendo convicção de minhas potencialidades, fato que foi imprescindível para superação das dificuldades e dos obstáculos enfrentados na realização desta dissertação. Além disso, por sua atuação profissional ética que carregarei comigo como exemplo em todos os momentos da minha vida como motivação para lutar por uma educação transformadora.

A Luzia Barbosa da Silva, mulher forte, trabalhadora e mãe exemplar que junto com minhas irmãs Andréia e Adriana foram alicerces de todas as minhas grandes conquistas, graças a quem tenho hoje a possibilidade de estar concluindo esta dissertação.

Ao meu querido pai, José Clarindo (*in memoriam*), a quem agradeço pelos ensinamentos de como me comportar em relação às dificuldades da vida.

Aos meus sobrinhos queridos, Vinielli, Ana Laura e Marco Vinícius.

Ao Grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural pelas aprendizagens coletivas que muito contribuíram para esta dissertação.

Aos meus amigos, Gustavo, Matheus, Vanessa, Natália, Carol, Karina, Mel e Camila, Diego, Wesley pela amizade de todas as horas.

Ao Prof. Dr. Tuim Viotto, por ser parte e motivador de minha vida acadêmica, ao me apresentar a Teoria Histórico – Cultural o que conseqüentemente transformou minha visão sobre o mundo e sobre o homem.

À Profa. Dra. Cyntia Giroto por estar presente em todos os momentos importantes ao longo de minha história na FFC-UNESP- Marília, e por ter sido tão solícita e cuidadosa nas bancas de qualificação e defesa.

Aos meus alunos da Escola Estadual Abel Augusto Fragata com quem vivo diariamente as dificuldades dos processos educativos impostos pela nossa sociedade.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida desde a educação infantil até a universidade.

Ao CNPQ pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília e vinculada à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, tem como objetivo geral compreender e evidenciar como a atividade de estudo, por meio de seu conteúdo - o conhecimento teórico - possibilita as grandes transformações no modo pelo qual as crianças em idade escolar compreendem e analisam o mundo dos fenômenos, das relações e dos bens culturais humanos. Tal formulação é decorrente da compreensão de que, a atividade de estudo, entendida pelos teóricos da Teoria Histórico-Cultural como a atividade principal de crianças em idade escolar, tem grande importância na formação das forças intelectuais e cognitivas dessas crianças, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, porque desenvolve nelas uma relação teórica com o mundo. Por meio do conhecimento teórico desenvolvem-se, no escolar, novas capacidades que lhe possibilitam o desenvolvimento de uma nova forma de ação para concretizar sua relação com o mundo humano. Tal compreensão contrasta com a realidade de nossas escolas públicas as quais, via de regra, não têm conseguido desenvolver nos estudantes essas capacidades. Partimos da hipótese de que a atividade de estudo é uma opção adequada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que objetiva desenvolver nos estudantes novas formações psicológicas superiores que possibilitem a apropriação do que há de mais elaborado na cultura humana e, com isso, um novo modo de pensar e agir no meio em que vivem. Caracteriza-se como um estudo teórico para o desenvolvimento do qual foram realizadas as ações de localizar, reunir e analisar teorizações contidas em publicações, textos, artigos e livros de autores da Teoria Histórico-Cultural que discutem as questões centradas na atividade de estudo, pensamento teórico e o papel do ensino no desenvolvimento das crianças. Neste contexto, nossa pesquisa tem como principal resultado a constatação de que as crianças em idade escolar têm historicamente reservas cognitivas para se apropriarem das formas de pensamento teórico, no entanto é necessária uma educação de caráter desenvolvente, baseada em fundamentos científicos, para que o processo educativo se torne revolucionário ao desenvolvimento infantil nessa idade.

Palavras-chave: Educação. Atividade de estudo. Pensamento Teórico. Teoria Histórico-Cultural. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Dissertation presented to the Program of Postgraduate Education Program in the Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista - UNESP – Marília, aims to understand and show how learning activity, through its content, the theoretical knowledge, enables the major changes in the way the school children understand and analyze the world of phenomena, relations and human assets. This formulation is due to the realization that learning activity, understood by theorists of Cultural-Historical Theory as the main activity of the school children, has a great importance in the formation of intellectual and cognitive strengths of these children in the early years of elementary school, because it develops in them a theoretical relationship toward the world. By means of the theoretical knowledge new capabilities are developed in the subjects, that enable them develop of a new form of action to realize their relation with the human world. Such understanding contrasts with the reality of our public schools which, as a rule, have failed to develop these skills in students. We hypothesized that the learning activity is a suitable option for the development of pedagogical work that aims to develop in the students higher psychological new formations that allow the appropriation of the most elaborate contents existing in human culture and, with it, a new way to think and act in the environment where they live. This study is characterized as a theoretical one; for its development actions were realized to locate, gather and analyze theories contained in publications, texts, articles and books by authors from Cultural-Historical Theory that discuss the issues focused on learning activity, theoretical thinking and the role of the teaching process in children development. In this context our research has as its main result the finding that school children have historically cognitive reserves to appropriate forms of theoretical thinking, however a developmental education is needed, based on scientific grounds so that the educational process becomes revolutionary for child development at this age.

Keywords: Education. Learning Activity. Theoretical thinking. Historical-Cultural Theory. Primary education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 - ATIVIDADE DE ESTUDO COMO PROBLEMA DA ESCOLA	16
2.1O desenvolvimento do processo educativo e suas relações com os meios de produção.	17
2.2 A escola atual e suas contradições	32
3 - A ATIVIDADE COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	45
3.1 O trabalho como atividade fundante do desenvolvimento humano	46
3.2 A estrutura da atividade como meio de compreensão do conjunto das atividades humanas	54
3.3 - A periodização da atividade como meio de compreensão do movimento processual de desenvolvimento humano	64
3.3.1 Atividade de comunicação emocional como fonte primária de desenvolvimento das crianças recém-nascidas	66
3.3.2 Atividade objetual manipulatória	71
3.3.3 Atividade de jogo de papéis sociais	74
3.3.4 Atividade de comunicação socialmente útil	77
3.3.5 Atividade profissional – estudo	79
4-ATIVIDADE DE ESTUDOS COMO IMPULSIONADORA DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR	83
4.1 As condições para o desenvolvimento da atividade de estudos	84
4.2 Do pensamento empírico ao pensamento teórico	89
4.2.1 O pensamento empírico	97
4.2.3 O pensamento teórico	99
4.3. A estrutura da atividade estudo como via para o desenvolvimento do pensamento teórico	102
5-VIAS PARA SUPERAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA TRADICIONAL E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE	119
5.1 Dos princípios da escola tradicional aos princípios da educação desenvolvente	122
5.1.1 Do princípio da sucessão qualitativa dos conteúdos	124
5.1.2 O Caráter diretor da educação no processo de desenvolvimento	126
5.1.3 A atividade como princípio da consciência	127
5.1.4 O caráter objetual do processo educativo	129
5.2 A organização do sistema de ensino na atividade de estudo	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
7 REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO.

Não é de hoje que existe uma busca por práticas pedagógicas eficientes para o desenvolvimento nos estudantes de capacidades e habilidades necessárias para a apropriação dos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento humano em determinadas condições históricas e sociais. Neste contexto, fica evidenciada que a educação sistematizada é uma preocupação histórica de qualquer sociedade que tenha seus meios de produção desenvolvidos.

Em nossa sociedade, caracterizada pelos grandes avanços científicos e tecnológicos, a educação sistematizada torna-se cada vez mais fundamental para o desenvolvimento econômico e social. Essa condição material determina o desenvolvimento dos processos educativos, mas, contraditoriamente como em qualquer relação da sociedade na era do capital, a educação também torna-se mercadoria e as relações entre os homens se efetivam pela exploração da força de trabalho. Conseqüentemente, as formas de apropriação dos meios de produção estão pautadas pelas desigualdades de condições de apropriação dos conhecimentos, fato que permite a poucos nos processos educativos se apropriarem da totalidade dos conhecimentos culturais mais elaborados historicamente pela humanidade.

A escola é o reflexo claro da sociedade em que vivemos nos dias atuais, onde nem todos têm realmente a possibilidade da apropriação efetiva dos conteúdos das formas de pensar da humanidade. Neste contexto, a atividade de estudo como atividade diretora das crianças em idade escolar é a forma pela qual as crianças deveriam assimilar esses conhecimentos, uma vez que, por sua estrutura, ela permite que os estudantes se constituam como sujeitos que compreendem o mundo em sua universalidade.

Questionamo-nos, então: como superar as contradições de uma sociedade que tem uma enorme riqueza cultural em todos os sentidos, e, ao mesmo tempo, uma divisão desigual no processo de apropriação dessa cultura como fonte ilimitada de desenvolvimento? Entendemos que compreender as vias de superação das contradições é um dos caminhos para as possibilidades de uma educação verdadeiramente comprometida com o processo de humanização das novas gerações. Neste sentido, este texto busca a compreensão e, principalmente, evidenciar a atividade de estudo como um possível caminho para o desenvolvimento e efetivação de processo educativo humanizador nos anos iniciais de escolarização.

A compreensão da atividade de estudos como atividade principal das crianças em idade escolar aparece concretizada nos trabalhos de Vasily Vasilyevich Davýdov (1930-1998), suas problematizações sobre as influências dos conhecimentos científicos nos processos de desenvolvimento das crianças em idade escolar tem origem primeiramente nas contribuições de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), que após a revolução soviética de outubro de 1917, sistematizou sua concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano a partir das categorias marxistas de análise, e posteriormente nas teorizações de Alexis Leontiev (1904-1979) acerca do aprofundamento das questões da atividade como essência do desenvolvimento psíquico humano.

Outra grande influência nos trabalhos de Davídov foi Daniil Borissowitsch Elkonin (1904-1984) que em suas pesquisas sistematizou as ideias de Vigotski sobre a questão da periodização do desenvolvimento infantil. A partir dessas influências foi possível a Davídov compreender e organizar teórica e experimentalmente processos pedagógicos que colocassem em evidência a estrutura, as características e as especificidades que possibilitam que a atividade de estudo seja a atividade diretora das crianças em idade escolar. Tal perspectiva educativa proposta por Davídov, denominada de educação desenvolvente tem como principal objetivo a formação nos estudantes dos fundamentos do pensamento teórico, pensamento esse que se constitui como resultado da apropriação dos conhecimentos científicos.

Notamos, ao fazemos uma revisão bibliográfica em relação a atividade de estudo, que, no Brasil, houve um crescimento considerável nos últimos anos na produção de pesquisas em educação referenciadas pelos preceitos teóricos e experimentais de Davídov. Podemos citar algumas dessas pesquisas como, por exemplo, a Dissertação de Scarpim (2010) intitulada *Modelagem inicial para o ensino de geometria euclidiana plana segundo a teoria da atividade de estudo*, que parte da teoria marxista do conhecimento presente nos trabalhos de Davídov sobre a atividade de estudo para construir um modelo pedagógico para o ensino de geometria Euclidiana. Marino Filho (2011) por sua vez em sua tese de doutorado com o título de *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*, procurou compreender como na atividade de estudo se desenvolvem os processos de criação das necessidades e motivações das crianças em idade escolar em relação aos conhecimentos científicos, demonstrando que esses últimos só se configuram como atividade vital para o sujeito quanto estão diretamente relacionados com a vida social deste.

Já Magagnato (2011) em sua dissertação de mestrado denominada *Fundamentos teóricos da atividade de estudo como modelo didático para o ensino das disciplinas científicas*, busca compreender as especificidades que tornam a atividade de estudo meio de modelação didática para as disciplinas científicas escolares, pois a organização dos conteúdos científicos em modelos pedagógicos são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento das capacidades psicológicas dos estudantes em idade escolar. Outra pesquisa que podemos destacar é a de Josélia Euzébio da Rosa que defende em 2012 sua tese de doutorado intitulada *Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas*. A autora em sua pesquisa de natureza teórica investiga as possíveis conexões e relações entre os sistemas de significações do conceito de número, partindo da proposição davidoviana que compreende o ensino desenvolvente como forma de superação do divórcio existente entre as significações aritméticas e a algébricas impostas na educação tradicional.

Recentemente, Hobold (2014) defende sua dissertação de mestrado denominada *Proposições para o ensino da tabuada com base nas lógicas formal e dialética*, em seu texto ela faz a análise das contraposições entre às práticas de ensino de matemática brasileira e os pressupostos pedagógicos presentes na atividade de estudo, tendo como objeto de estudo o ensino da tabuada. A autora chega aos seguintes resultados em sua investigação: o movimento conceitual proposto pelas duas proposições de ensino seguem direções opostas do ponto de vista da lógica que as fundamenta. Em outras palavras enquanto a prática pedagógica para o ensino da tabuada brasileira tem como fundamento a lógica formal tradicional, a proposição davidoviana é expressa pelas vias da lógica dialética. Essas pesquisas apresentadas são apenas uma amostra dos estudos que têm na atividade de estudo seu aporte teórico. Podemos citar ainda Madeira (2012), Brunelli (2012) e Souza (2013): todos de uma forma ou outra têm na concepção de atividade de estudo a base de suas pesquisas.

Livros e capítulos de livros também foram produzidos recentemente discutindo as questões de como criar condições para os estudantes se apropriarem dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da personalidade infantil em sua totalidade humana. Destacamos alguns desses livros, como por exemplo, Moura (2010) que em livro de sua organização intitulado *Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*, traz como eixo central de discussão a relação entre a prática pedagógica e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Longarezi e Puentes (2013), por sua

vez, organizam a obra *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, que tem como unidade temática a problematização da educação desenvolvimental pela via dos vários autores soviéticos que se preocuparam com o ensino voltado para as máximas potencialidades de desenvolvimentos dos estudantes entendidos com seres integrais.

Em relação a livros que tratem da concepção de educação desenvolvente em que esteja implícito a concepção de atividade de estudo, podemos destacar duas obras recém-lançadas neste ano de 2014 e organizadas por autores do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural – GPIPTHC”. O primeiro intitulado *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*, organizado por Miller; Barbosa e Mendonça (2014) e o segundo *Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar* têm como organizadores, Cação; Mello e Silva (2014) são frutos dos debates proferidos em várias Jornadas do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Campus de Marília e do 1º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural. Esses dois livros têm como temática o aprofundamento da concepção de educação e o desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para educação escolar buscando relacionar as reflexões às possibilidades de transformação das práticas pedagógicas como necessárias ao processo de humanização dos estudantes.

Neste contexto, de crescente produção acadêmica sobre as possibilidades da atividade de estudo como via para o desenvolvimento de práticas pedagógicas geradoras de novos meios de relacionamento das crianças com o mundo dos conhecimentos humanos e a conseqüente melhoria dos seus modos de pensar essa realidade, nossa pesquisa se insere, pois ao buscarmos compreender o papel da atividade de estudo no desenvolvimento do pensamento das crianças poderemos evidenciar a importância da organização dos processos pedagógicos de desenvolvimento infantil, fato que pode contribuir para superação da organização do ensino atual que não está dando conta de possibilitar às nossas crianças a assimilação das formas de pensamentos mais elaborados de nossa sociedade.

Como é possível notar em notícias recentes sobre os níveis de apropriação dos alunos dos conteúdos escolares, estas nos trazem que alunos do 3º ano do ensino fundamental têm dificuldades para calcular troco, fazer contas “de cabeça” e ler as horas, além de ler e escrever textos, revelando, com isso, que a atividade de estudo não

tem sido efetivada pela escola. A Prova ABC (avaliação em larga escala que avalia o nível de alfabetização dos sistemas educacionais brasileiros), por exemplo, avaliou alunos do 3º ano do ensino fundamental das várias regiões do país com relação às habilidades em matemática, leitura e escrita. Foram considerados pouco satisfatórios os resultados dessas habilidades nas escolas públicas: apenas 48,6%, 43,9% e 32,6% dos alunos tiveram o desempenho esperado, respectivamente, para leitura, escrita e matemática (CANCIAN; BEZERRA, 2011), evidenciando a necessidade ainda sentida, de se encontrar um caminho mais efetivo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Perguntamo-nos, então: como a atividade de estudo, com seu conteúdo – o conhecimento teórico – pode ser considerada uma possibilidade para a resolução desse problema?

Diante dessa constatação, consideramos relevante o estudo proposto, como forma de reflexão sobre as possibilidades da atividade de estudo ser fonte de desenvolvimento do pensamento teórico, já que os anos iniciais do ensino fundamental constituem-se como o momento propício para que as crianças sejam apresentadas ao mundo dos conhecimentos científicos, transformando as relações com a realidade e, conseqüentemente, suas capacidades de compreender, pensar e agir quando inserida no mundo das relações humanas e dos fenômenos da realidade. Almejamos, então, com esta pesquisa, concretizar os seguintes objetivos: compreender e evidenciar como a atividade de estudo, por meio de seu conteúdo - o conhecimento teórico - possibilita as grandes transformações no modo pelo qual as crianças em idade escolar compreendem e analisam o mundo dos fenômenos, das relações e dos bens materiais e espirituais da cultura humana. Ademais, esperamos: 1) Compreender os conceitos de atividade de estudo e pensamento teórico propostos pelos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural; 2) Explicitar, a partir dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural acerca do tema, as influências da atividade de estudo no desenvolvimento do pensamento teórico das crianças em idade escolar; 3) Evidenciar a forma pela qual o desenvolvimento do pensamento teórico pode levar ao desenvolvimento psíquico das crianças em idade escolar.

Como proposto no projeto de pesquisa, utilizamo-nos dos procedimentos técnicos próprios da pesquisa teórica, que supõem um estudo da bibliografia de apoio, bem como a identificação e a localização das fontes de informações, consulta às obras

de referência sobre a atividade de estudo como objeto a ser pesquisado, tendo em vista a reunião das informações necessárias para sua análise e sistematização.

A pesquisa teórica, segundo Demo (2000, p. 20), é a forma de pesquisa que é

[...] dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos e, em termos mediatos, aprimorar práticas... tendo em vista a relevância crucial de saber manejar criticamente conceitos e suas práticas; trata-se de desconstruir teorias, para construí-las em outro patamar e momento.

Do ponto de vista de Vilaça (2010, p. 64), “em Educação, a pesquisa teórica visa, entre outras possibilidades, ao aprofundamento de estudo de conceitos, biografias de educadores, discussões de visões de ensino-aprendizagem”.

Tendo como base os referenciais da Teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa é resultado de ações de localização, reunião e análise das teorizações contidas em publicações, textos, artigos e livros de autores dessa teoria que discutem as questões centradas na atividade de estudo, pensamento teórico e o papel do ensino no desenvolvimento das crianças.

Pelo referencial teórico proposto, foram feitas as análises dos conceitos e fenômenos referentes ao tema proposto, buscando a “representação que capta o momento da interação geral dos fenômenos em suas manifestações”, considerando, entretanto que o primordial “consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediatização, porque só esse processo conduz à completa diversidade das manifestações do todo” (DAVIDOV, 1988, p. 131). Só nesta perspectiva os fenômenos não estão dispostos apenas de modo contemplativo e sim de forma a desvendar as conexões internas que revelam as contradições de seus elementos.

Assim pelo exposto acima o segundo item desta dissertação tem como objetivo à compreensão da gênese e da constituição dos processos educativos como meio essencial de apropriação da cultura humana e como conseqüente via fundamental para as crianças assimilarem as formas socialmente mais elaboradas de reflexo da realidade. Essas formas de reflexo da realidade estão alicerçadas em nossa sociedade no pensamento teórico, como produto da criação e acumulação dos conhecimentos científicos. Portanto, a compreensão da atividade de estudo implica essencialmente pensar dialeticamente o desenvolvimento dos processos educativos ao longo da história

da humanidade e os meios pelos quais as novas gerações se apropriam das conquistas das formas de pensar da humanidade.

Entendemos que o primeiro movimento para captar as origens da atividade de estudo é ter claro como se deram as relações que possibilitaram o desenvolvimento da educação como forma típica de transmissão às novas gerações do mundo dos objetos e fenômenos culturais humanos, escola configurando-se como uma instância criada e organizada para permitir a apropriação desses rudimentos culturais às novas gerações, tendo vínculos estreitos com as necessidades econômicas, sociais e ideológicas de um determinado tempo histórico. Neste primeiro momento todos os esforços serão para evidenciar que a história da atividade de estudo deve sempre ser compreendida pelas relações produtivas humanas, ou em outras palavras, é pelos meios de produção que são geradas as necessidades educativas, que, ao longo da história, transformam-se para se adaptar às novas realidades produtivas de uma determinada sociedade.

O terceiro item tem como objeto de análise a compreensão da capacidade humana que possibilitou a transformação da natureza e a própria transformação do homem. Assim, nos interrogamos sobre quais qualidades fazem o homem se diferenciar dos outros animais, possibilitando a ele o progresso, os saltos qualitativos que historicamente foram capazes de múltiplas produções culturais, dentre elas as ciências e a educação, que dão ao homem o patamar de ser pensante e racional, distinguindo-se de qualquer outra espécie que já viveu em nosso planeta.

Atividade é essa característica essencial humana que liberta o *homo sapiens* das limitações biológicas dominantes na vida animal. Pela atividade o homem está vinculado à natureza por outro tipo de relação, agora pautada no processo criativo e transformador desta. Portanto, compreender as especificidades, a estrutura e a forma de organização das atividades humanas é outro ponto fundamental para compreender a atividade de estudo como fonte de desenvolvimento das crianças em idade escolar.

Neste contexto, o quarto item terá como finalidade deixar clara a relação entre atividade de estudos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes em idade escolar inicial. Para conseguir alcançar esse objetivo será necessário compreender as especificidades que permitem à atividade de estudo se estabelecer como a produtora de desenvolvimento dos estudantes em idade escolar. Para atingir a finalidade da tarefa proposta acima, vamos considerar quais as principais características do processo que gera a mudança para atividade de estudos como atividade principal do desenvolvimento do tipo de pensamento dos escolares. A segunda ação a ser realizada é a busca pela

compreensão dos caminhos que levam à formação do pensamento teórico como fruto da atividade de assimilação dos conhecimentos resultantes da produção científica, contrapondo a suas características essenciais a forma dominante que está presente na educação atual, o pensamento empírico, evidenciando os meios para a superação das práticas pedagógicas presentes nos processos educativos de nossa sociedade, superação essa que entendemos como essencial para o real desenvolvimento das capacidades teóricas de relação com mundo, como buscaremos demonstrar em nosso texto.

O quinto item por sua vez, terá como objetivo demonstrar a quais princípios a atividade de estudo, como uma das formas de educação desenvolvente, deve se organizar para transformar os modos de pensar dos estudantes em idade escolar. Para a obtenção dessa compreensão, discutiremos, inevitavelmente, os princípios que organizam a atividade de estudo e como esses se opõem aos princípios didático-pedagógicos da escola tradicional; para, posteriormente, fazemos a reflexão acerca de como a atividade de estudo, com suas características, intenções e estrutura, pode considerada uma via para levar os estudantes a aprender e se desenvolver, a partir da organização pedagógica ao longo de toda a vida escolar do aluno.

Neste contexto, nossa pesquisa objetiva reafirmar o compromisso social de uma educação que realmente possibilite o desenvolvimento máximo das capacidades humanas a todas as crianças em idade escolar inicial, e é por elas que assumimos o compromisso de refletir, pesquisar e contribuir no entendimento dos processos educativos. Tal contribuição se efetivará apenas quando as proposições centradas na educação desenvolvente tornarem-se parte do cotidiano de nossas crianças e, principalmente, tomarem parte das reflexões diárias dos professores. O primeiro passo é propiciar aos professores o conhecimento das possibilidades do ensino desenvolvente que, no caso dos anos iniciais de escolaridade, se concretiza na atividade de estudo. Neste contexto, entendemos que a maior contribuição de nossas reflexões é colocar em evidência a atividade de estudo como possibilidade pedagógica para superação das relações de ensino e aprendizagem dos dias atuais.

Tal evidência da atividade de estudo como meio de desenvolvimento das crianças em idade escolar só é possível com a compreensão da atividade humana como essência de todos os avanços do homem como ser social e histórico.

2 ATIVIDADE DE ESTUDO COMO PROBLEMA DA ESCOLA.

O presente item está dedicado à compreensão das origens e constituição dos processos educativos como forma fundamental para assimilação dos bens culturais necessários para as novas gerações se apropriarem das formas socialmente mais desenvolvidas de pensamento. Tais formas de pensamento estão constituídas em nossa sociedade no pensamento teórico, que é fruto do processo de acumulação histórica dos conhecimentos científicos. Neste contexto, para compreender a atividade de estudo é essencial pensar o espaço, que no processo histórico de desenvolvimento da humanidade, foi criado para possibilitar às novas gerações a apropriação das conquistas históricas da humanidade, no caso, a escola.

Entendemos que para compreensão da gênese da atividade de estudo é essencial ter claro o processo de desenvolvimento da educação, pois a educação é a instituição que foi criada e designada especificamente para transmissão dos bens culturais às novas gerações, a partir das necessidades econômicas, sociais e ideológicas de um determinado tempo histórico. Assim, a filogênese da atividade de estudo deve sempre ser compreendida pelas relações produtivas humanas, pois é do processo produtivo que se originam os processos educativos, e, ao longo da história, transformam-se para se adequar às formas de produzir contemporâneas de determinada sociedade. Davídov (1988, p.159) deixa claro que:

Para compreender a essência da atividade de estudo é necessário seguir o processo de sua formação na história da sociedade. Já temos falado que na aurora da história humana surgiu um fenômeno social particular, a cultura, destinada a desenvolver uma tarefa sócio – pedagógica tal como a criação, conservação e transmissão a gerações em crescimento dos modelos (padrões) das habilidades produtivas e das normas de comportamento social (Tradução nossa).

É a partir da produção humana que acreditamos ser possível entender o caráter das relações educativas humanas, e, conseqüentemente, a relação entre escola e atividade de estudo e as contradições existentes ao longo da constituição da instituição escolar. Tal compreensão é de fundamental importância para ser defender a escola como espaço potencial de uma educação desenvolvente, ou seja, uma educação que eleve ao máximo a apropriação dos fundamentos, conhecimentos, capacidades e habilidades da consciência social constituída historicamente.

2.1 O desenvolvimento do processo educativo e suas relações com os meios de produção.

Na sociedade primitiva, as relações entre o processo produtivo e a educação têm ligação íntima, pois, era fundamental que as novas gerações aprendessem o modo de produzir o alimento, caçar e construir as ferramentas essenciais para sobrevivência dessas sociedades. Nota-se, que, nesta sociedade, com meios de produção simples em relação aos dias atuais, já há um processo de ensino e educação, mesmo estando pautado nas relações imediatas e práticas da vida cotidiana em que todos os integrantes da sociedade são responsáveis por transmitir os modos e habilidades dessa organização social.

Sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção, e com frequência, alguma outra instituição que não a própria produção em que se efetuou esse processo. Nas sociedades primitivas podem ser os jogos ou as fratrias de adolescentes, marcando seu desenvolvimento por algum que outro rito de iniciação. Em alguns casos, a iniciação de crianças e adolescentes é reponsabilidade dos adultos em geral ou dos anciões; em outras, de estruturas mais ou menos fechadas de parentesco ou da família, que é de qualquer forma uma estrutura ampliada (ENGUITA, 1989, p.105).

Fica evidente que a educação primitiva se caracteriza pelo ajustamento das novas gerações aos aspectos físicos e sociais do ambiente, ou seja, é na concretização das necessidades mais básicas como a da caça para a alimentação, do abrigo para fugir das condições climáticas e do vestuário para o aquecimento corporal, que a relação educativa se estabelece. O fato de as novas gerações terem de aprender os modos de produção era determinante para as sociedades primitivas manterem sua sobrevivência. Nesta condição inicial e de relação direta do homem com a natureza, segundo Monroe, (1983, p.1), a educação nas sociedades primitivas pode ser caracterizada como uma “educação prática não organizada”, onde as relações sociais diretas e a vivência cotidiana eram os espaços pedagógicos de aprendizagem das crianças, ou nas palavras de Ponce, (2010, p.18-19, grifos do autor):

Na comunidade primitiva, as mulheres e crianças estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deveriam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro

membro da comunidade. *A sua educação não estava confiada a ninguém especial, e sim à vigilância difusa do ambiente.* Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como sua mãe andava sem cessar de um lado para outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente.

Os historiadores da educação como Monroe (1983) e Ponce (2010) afirmam que a educação da vivência prática nas relações com os adultos é característica da sociedade primitiva, pois segundo Ponce, em uma sociedade em que não existe hierarquia “o dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento” (2010, p. 21). Tal prática pedagógica é fruto da concepção de mundo que é derivada dos ínfimos modos de produção da sociedade primitiva e que se baseia no animismo, ou seja, na crença de que todo objeto ou forma material da natureza, seja ela animada ou inanimada, possui alma e espíritos iguais ao humano. Tal modo de pensar e vivenciar as relações com o mundo só poderia existir em uma sociedade sem classes ou hierarquia, e com o desenvolvimento das ferramentas de trabalho que limitava a acumulação de bens, ou seja, tudo que era produzido em sociedade era consumido comunalmente.

A propriedade coletiva coloca os homens em relações idênticas em relação aos meios e frutos da produção, sendo estes últimos, portanto, refletidos de maneira idêntica na consciência individual e na consciência coletiva. O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de “bem”, por exemplo, um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos membros. Por este fato, as significações lingüísticas elaboradas socialmente que cristalizavam o sentido social objetivo dos fenômenos podia igualmente constituir a forma imediata da consciência individual destes mesmos fenômenos (LEONTIEV, 2004, p.121, grifos no original).

No processo histórico de desenvolvimento humano ocorre a complexificação das relações produtivas; conseqüentemente os processos educativos seguem as necessidades que surgem nesta nova etapa do desenvolvimento social e histórico da humanidade. Ponce (2010, p.22) afirma que o “conceito de educação, como função espontânea da sociedade” era adequada apenas para sociedade baseada na pequena coletividade e sustentada pela propriedade comum da terra, mas não dá mais conta das

necessidades de uma sociedade dividida em classes. Neste contexto, a divisão social em classes constitui novos meios de produção e novas relações educativas.

Ponce (2010) afirma também que o germe da divisão social em classes está na própria sociedade primitiva, e, segundo o autor, tem uma dupla origem: “o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada” (2010 p.22). O rendimento escasso do trabalho como uma das características da divisão da sociedade em classes tem sua origem nas limitadas técnicas produtivas: as ferramentas utilizadas para produção, principalmente no cultivo da terra, levaram a uma embrionária divisão das funções laborais dos deveres da comunidade entre executores e administradores; um grupo de indivíduos era responsável por trabalhos sociais que já não tinham ligação com o trabalho material propriamente dito, como a distribuição da produção, a organização sobre a direção da guerra e os líderes religiosos entre outras tarefas que não tinham o caráter produtivo direto.

Consequentemente, outro grupo deveria executar ações que dariam conta de manter a produção e a subsistência da comunidade; tal processo exigia fisicamente desses indivíduos, ocasionando a limitação na participação em outras funções dentro da comunidade. É neste contexto que se inicia a diferenciação do trabalho braçal do trabalho intelectual, ou nas palavras de Ponce (2010, p.24) “a direção do trabalho intelectual se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo em que as forças mentais se separam das forças físicas”. Segundo Leontiev (2004, p. 294),

A divisão social do trabalho tem igualmente como conseqüência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertença (sic) a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte*, estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes (Grifos no original).

O segundo fator preponderante para efetivação da sociedade dividida em classes é o nascimento da propriedade privada, fruto do processo de desenvolvimento das técnicas produtivas humanas, como por exemplo, a domesticação de animais para uso na agricultura. As novas tecnologias propiciaram um aumento revolucionário na produção, levando a comunidade a produzir mais que o necessário para sua subsistência, tornando, assim, possível a realização de trocas, uma vez que o produto excedente

poderia se permutado por outro escasso, e, neste intercâmbio, surge a diferenciação de riqueza entres os homens. Criam-se as possibilidades para que o trabalho humano seja mais eficaz, produza mais, e ao mesmo tempo alivia-se a sobrecarga física do processo produtivo de alguns indivíduos: estes têm agora a possibilidade da reflexão sobre as técnicas e meios de produção, criando as condições para o desenvolvimento de novos instrumentos de trabalho.

O trabalho agora tem em si, pelo aumento de seu rendimento, um grande valor para as comunidades. Com o aumento da produção é necessário ter um número efetivo maior de pessoas para produzir, e, assim, ao vencer outras comunidades nas guerras, não se matava mais os adversários e sim usava-se do trabalho escravo dos indivíduos das tribos adversárias para aumentar os excedentes de produção. A produção neste momento passa a ter um duplo caráter: em um primeiro momento, para subsistência da comunidade e, em segundo, para a criação de riqueza, que não é mais administrada e usufruída como propriedade comum, e sim como propriedade privada das famílias que no passado tinham a função de organizadores e administradores dos bens da comunidade, e agora passam a manter as relações hierárquicas e para isso transmitem hereditariamente as funções administrativas.

Engels (2004) nos explica o processo de transformação da sociedade comunal em sociedade de classes e o conseqüente nascimento da propriedade privada com magnífica clareza e síntese quando afirma que:

Todos os modos de produção que existiam até o presente só procuravam o efeito útil do trabalho em sua forma mais direta e imediata. Não faziam o menor caso das conseqüências remotas, que só surgem mais tarde e cujos efeitos se manifestam unicamente graças a um processo de repetição e acumulação gradual. A primitiva propriedade comunal da terra correspondia, por um lado, a um estágio de desenvolvimento dos homens no qual seu horizonte era limitado, em geral, às coisas mais imediatas, e pressupunha, por outro lado, certo excedente de terras livres, que oferecia determinada margem para neutralizar os possíveis resultados adversos dessa economia primitiva. Ao se esgotar o excedente de terras livres, começou a decadência da propriedade comunal. Todas as formas mais elevadas de produção que vieram depois conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas. Em conseqüência, os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos (ENGELS, 2004, p.26).

O antagonismo entre as classes dominantes e classes oprimidas assinaladas acima se reproduz nos processos educativos, quando a educação de oprimidos e dominantes tomam rumos diferentes, já não é a vida comunal que se constitui como processo pedagógico e sim o lugar que cada indivíduo ocupa na produção. A educação que antes era função de toda sociedade, agora está marcada pela diferenciação, ou seja, as características da educação primitiva com base no caráter integral e homogêneo são substituídas por relações de privilégios de um grupo sobre outro; assim “não é possível confiar a educação das crianças à orientação espontânea do seu ambiente” (PONCE, 2010, p.28). A educação sistêmica e organizada tem origem nesse processo com a função de manter o *status quo* das classes dominantes.

Não é necessário dizer que a educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 2010, p.28-29, grifos no original).

Para manutenção e reafirmação dessa realidade no processo de transformação da sociedade primitiva e comunal para uma sociedade dividida em classes com base na exploração de uma classe dominante sobre uma submissa, faltava um elemento institucional de grande importância e eficácia na defesa da riqueza adquirida pela nova forma de produção baseada na propriedade privada e na exploração dos trabalhadores. Tal instituição se configura no Estado. Por Estado entendemos o conjunto de interesses privados de origem econômica da sociedade civil, que tem em suas bases o caráter classista de manutenção e da exploração das classes trabalhadoras. O Estado tem as funções neste contexto de legitimar pela natureza de suas leis e representações o *status quo* da sociedade nascente, ou seja, perpetuar as relações de dominação e submissão entre as classes em detrimento das relações comunais do agora decadente mundo primitivo. Engels demonstra o processo de constituição e ascensão da instituição Estado, quando afirma:

Resumindo: a riqueza passa a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições da gens são pervertidas para justificar-se a aquisição de riquezas pelo roubo e pela violência.

Faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílicas, que não só assegurasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que em uma só palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado. (ENGELS, sd, p.87-88).

Este novo modo de relação produtiva já está bem desenvolvida na sociedade escravista do mundo antigo; é na Grécia que o Estado constituído pela divisão de classes e pela propriedade privada se estabelece como figura institucional que gere as relações entre as classes, conseqüentemente os reflexos nos processos educativos são nítidos. Notamos a presença clara do Estado na educação grega em Esparta e Atenas, Jaeger (1994, p. 109) afirma que “A criação mais característica de Esparta é o seu Estado, e o Estado representa aqui, pela primeira vez uma força educadora no mais vasto sentido da palavra”, educação que nesse momento histórico já está convertida em uma esfera autônoma da vida social.

Exemplos claros desta autonomia social dos processos educativos, as cidades gregas de Atenas e Esparta, como indica Cambi (1999, p. 82) apresentavam dois métodos radicalmente opostos de processos educativos de seus cidadãos, mas representavam ao mesmo tempo duas opções “alternativas” nas palavras do próprio autor do espírito grego.

No Estado espartano a educação era voltada para a formação do cidadão guerreiro. Neste contexto as crianças espartanas eram retiradas de suas famílias a partir dos sete anos e até os dezoito anos viviam em instituições especiais, denominadas de escolas – ginásios, nestes espaços os processos de ensino dos meninos era baseado na aquisição dos princípios da força e da coragem, o treinamento nos ofícios das armas era fundamental para uma sociedade guerreira, a educação espartana buscava formar como senso moral o espírito comunitário e da disciplina, assim a obediência é virtude fundante, o ensino da leitura e da escrita era pouco valorizado, e era aprendido apenas o necessário.

A educação para as meninas também tem como principio básico o desenvolvimento dos nobres sentimentos da virtude e da glória dos ideais espartanos, a

atividade física era fundamental para as mulheres se prepararem para a maternidade, levando ao endurecimento do corpo, em outras palavras, a mulher tinha que preparar fisicamente seu corpo como o objetivo essencial de criação de filhos vigorosos para Estado. Em resumo, o objetivo da educação espartana das classes dominantes pode ser caracterizado da seguinte forma:

[...] dar a cada indivíduo tamanha perfeição física, coragem e o hábito de obediência completa as leis, que o tornassem o soldado ideal, insuperável em bravura; um soldado em que o indivíduo estivesse absorvido pelo cidadão. Foi o mais bem sucedido dos planos extremos de educação por imposição. O Estado espartano possuía uma estabilidade e um recorde de triunfos militares inigualáveis por qualquer Estado grego; o homem espartano era a bravura, o vigor, a tenacidade e o domínio de si mesmo, o que muitas vezes faltava aos outros gregos [...] (MONROE, 1983, p. 34).

O processo produtivo de uma sociedade agrícola, baseado na constituição do homem guerreiro para os nobres, fechada em si mesma política e economicamente, com o seu limitado comércio, e a rígida divisão de classes, onde os cidadãos das classes superiores estabeleciam aos *ilotas* (trabalhadores e servos do Estado) e aos *periecos* (comerciantes e classe social livre, mas sem direito político) a dominação e a exploração de seu trabalho, apresenta um colapso como modelo de Estado Grego, pois seu modo de vida política, social e econômica é superado com o surgimento do Estado Ateniense, que passa a ser o centro comercial e cultural da Grécia antiga.

O crescimento da população e do comércio e a adoção da linguagem escrita baseada no alfabeto iônico faz com que Atenas exerça grande influência na cultura e na política em toda Grécia. Novos grupos sociais ligados ao comércio e fruto da riqueza recente exigem participação política e apontam a necessidade de uma maior democratização na gestão do poder, ou seja, inicia-se uma maior mobilidade social na gestão do Estado ateniense (CAMBI, 1999).

Neste contexto de transformação das relações sociais, políticas e econômicas e consequentemente culturais, em que, segundo Cambi (1999, p.84) ocorre “um esplêndido florescimento em todos os campos: da poesia ao teatro, da história à filosofia”. Tal conjuntura exige da educação ateniense a busca para formação do homem culto e civilizado, em detrimento ao homem guerreiro fruto das sociedades fechadas e sem mobilidade social, que até aquele momento tinham a hegemonia na Grécia. Assim, a educação voltada para os ideais do Estado que eram pautados apenas na formação do

cidadão guerreiro não dá mais conta da educação do novo homem, que é exigido pelas novas relações produtivas nascentes em Atenas. Neste contexto:

[...] essa complexa formação (social, política, cultural e educativa) coloca em crise o *éthos* tradicional da *pólis* grega, que era aristocrático–religioso, transmitido por meio do exemplo e dos processos de socialização e vivido como uma profunda – e também natural, imediata – identidade social. A *pólis* como organismo também educativo entra em crise; a ela se contrapõe o indivíduo, o sujeito, que vive uma profunda desorientação e é levado a buscar uma nova identidade. Trata-se de fixar modelos de homem, de cultura e de participação na vida social bem diferentes dos do passado, não mais sustentados pelos valores da *pólis*, mas, ao mesmo tempo, mais pessoais, mais individualmente escolhidos e construídos, e mais universais, mais idôneos para formação do homem enquanto tal, sem limite de etnia, de casta, de cidadania: um homem desenvolvido de maneira mais geral e mais livre, mais apto a reconhecer e realizar sua própria “livre universalidade humana” (CAMBI, 1999, p.86, grifos no original).

Nestes novos princípios, origina-se o ideal de Paidéia, que busca a formação do homem superior, homem que deve ter seu espírito sustentado culturalmente, tendo a sua identidade como expressão do belo e do bom da essência humana. Para atingir tais objetivos, era necessário criar o hábito dos cidadãos livres se dedicarem à filosofia, à arte da oratória e à literatura, desprezando qualquer forma de trabalho manual e comercial, pois esses eram vistos como não dignos na busca do espírito virtuoso humano.

A pedagogia nasce da necessidade de criação desse novo homem, a educação pela primeira vez deixa de ser pragmática e ligada às relações cotidianas e ganha um conteúdo reflexivo e teórico, o processo educativo se torna orgânico e sistematizado, inicia-se a racionalização das práticas educativas. Nas reflexões sobre epistemologia educativa, para transformação do homem em ser civilizado e culto, os bens culturais recebem o caráter propulsor do desenvolvimento dos indivíduos; assim a poesia, a literatura, a música, a filosofia, a história, as artes, as letras e a educação física são as ferramentas para se conquistar a universalidade humana.

Em Atenas vemos as primeiras práticas pedagógicas intencionais, sistematizadas e pensadas através dos conteúdos específicos culturalmente elaborados, na busca do desenvolvimento de novas capacidades e qualidades humanas. Cambi (1999) retrata a importância que o Estado ateniense e posteriormente toda Grécia davam

à educação e aos conteúdos culturais para o desenvolvimento social das novas gerações ao afirmar que:

[...] a educação assumia em Atenas um papel-chave e complexo, tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se, superando os limites da pólis. Numa primeira fase, a educação era dada aos rapazes que frequentavam a escola e a palestra, onde eram instruídos através da leitura, da escrita, da música e da educação física, sob a direção de três instrutores: o *grammatistes* (mestre), o *kitharistes* (professor de música), o *paidotribes* (professor de gramática). O rapaz (pais) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o *paidagogos*. Depois de aprender o alfabeto e a escrita, usando tabuinhas de madeira cobertas de cera, liam-se “versos ricos de ensinamentos, narrativas, discursos, elogios de homens famosos”, depois “os poetas líricos” que eram cantados, como atesta Platão. Central era também o cuidado do corpo, para torná-lo sadio, forte e belo, realizado nos *gymnasia*. Aos 18 anos, o jovem era “efebo” (no auge da adolescência), inscrevia-se no próprio *demo* (ou circunscrição), com uma cerimônia entrava na vida de cidadão e depois prestava serviço militar por dois anos.

A particularidade da educação ateniense é indicada pela ideia harmônica de formação que inspira o processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura literária e musical, desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem. Estamos já no limiar da grande descoberta educativa ateniense e também de toda a cultura grega: a *paideia* que, da época dos sofistas em diante, torna-se a noção-base da tradição pedagógica antiga (CAMBI, 1999, p.84-85, grifos no original).

A escola, como instituição de um coletivo de crianças que se reúne para aprender determinado conteúdo importante para uma determinada sociedade ideologicamente marcada, também tem seus rudimentos básicos com as preocupações dos atenienses com os processos de desenvolvimento dos filhos da emergente nova sociedade Grega. Ponce (2010) esclarece que a escola é fruto da complexificação da estrutura da sociedade ateniense, que era baseada no trabalho dos escravos, o que possibilitou às classes dominantes o ócio e a busca da virtude que neste momento nega totalmente o trabalho produtivo; assim se consolida a diferenciação entre prática e teoria que tinha se iniciado com a divisão social do trabalho.

A instituição escola é a solução que a nobreza ateniense cria para desenvolver em seus filhos novas capacidades que os tempos vindouros lhes impõem. Ponce (2010, p. 49) afirma que esses nobres precisavam do “auxílio de uma nova instituição, que até agora ainda não encontramos: a escola que ensina a ler e a escrever” e o autor continua esclarecer o processo de constituição da escola ao reiterar que esta instituição foi:

Fundada segundo se crê por volta de 600 a.C., a escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos. O governo de uma sociedade complexa como a de Atenas exigia algo mais do que a direção de um acampamento como em Esparta. Parece que desde há algum tempo já funcionavam umas poucas escolas, onde *metecos* e *rapsodistas* ensinavam os interessados a fixar em símbolos os negócios e os cantos, mas também é verdade que só a partir dessa época é que as letras, como dizia então, se incorporam à educação dos *eupátridas*, isto é, dos nobres (PONCE, 2010, p.49, grifos no original).

Notamos aqui, dois aspectos importantes para nossa reflexão; primeiro que a escola é fruto do desenvolvimento cada vez maior da produção dos homens e da divisão do trabalho, conseqüentemente da criação de novas necessidades e de novos meios de vida, o que vai contribuir posteriormente para compreendermos a escola dos nossos tempos. E o segundo aspecto está que na sociedade ateniense pelos novos modos de vida, surge pela primeira vez na história humana, de maneira sistematizada, o pensamento filosófico e reflexivo como base e fonte de processos educativos; aqui neste tipo de pensamento estão os rudimentos do pensamento teórico, que é fruto dos conhecimentos científicos.

Neste mesmo contexto do mundo Antigo é que outro Estado de grande importância para o mundo ocidental surge. Estado este que vai se tornar um dos maiores impérios da história humana. Roma, como explica Marrou (1975, p.357), tem “todo o desenvolvimento espiritual [...] distanciado pelo menos dois séculos do desenvolvimento do espírito grego. Sua evolução foi de modo geral paralela, porém mais tardia, mais lenta, talvez também menos radical”.

O Estado romano Arcaico tem suas bases produtivas voltadas para a agricultura fruto do trabalho escravo, como também ocorreu na Grécia, o que, conseqüentemente, possibilita a formação de uma classe dominante aristocrata de camponeses. Ainda sem influência da cultura grega, a educação desta época arcaica em Roma tem um caráter prático, familiar e civil e com três pilares basilares em que se sustenta a formação da nobreza. Os pilares visam possibilitar ao jovem romano o domínio das habilidades para agricultura, para guerra e para a política, e, para aprendê-la, segundo (PONCE, 2010, p.62, grifos no original):

[...] a única maneira era prática. Já vimos que, o jovem romano aprendia os segredos da agricultura. A guerra, ele travava conhecimentos com ela, primeiro nos campos de exercícios, depois na

coorte do general. Em relação à política, ele se adestrava assistindo às sessões em que se debatiam os assuntos mais ruidosos. Perto da porta do Senado, havia alguns banquinhos reservados aos jovens, e, freqüentando-o, eles se familiarizavam, como ouvintes, com as próprias funções que logo mais deveriam desempenhar.

Com o advento de uma nova classe social dos comerciantes e, principalmente, com a influência cultural grega, que cada vez mais ganha força na sociedade romana, vem à tona a necessidade de uma nova educação.

A conquista da Grécia por Roma transforma totalmente a vida, a cultura, a língua e a religião; nota-se pela apropriação dos romanos da filosofia e das formas literárias como a poesia lírica, o enriquecimento das manifestações culturais. Fica evidente, segundo Marrou (1975, p.395), que “os latinos sempre respeitaram na cultura grega a fonte de seu próprio desenvolvimento cultural”. A educação neste novo contexto não pode estar mais vinculada com as relações práticas dos costumes da Roma arcaica e republicana; os vínculos com o ideal da *paideia* grega de formação humana pela cultura se fortalecem, a racionalização dos processos pedagógicos é outro aspecto importante herdado da Grécia.

A Escola segundo o modelo grego que busca a formação da retórica e da gramática é constituída em Roma, já com a adaptação do espírito prático dos romanos que estabelecem pela primeira vez uma sistemática organização, pautada na divisão por graus de ensino e na confecção de manuais didáticos. Cambi (1999, p.114, grifos no original) esclarece a organização por graus da educação nas escolas romanas da seguinte forma:

1.elementares (ou do *litterator* ou *ludus*, dirigidas pelo *ludi magister* e destinadas a dar a alfabetização primária: ler, escrever e, frequentemente, também calcular; tal escola funcionava em locais alugados ou na casa dos ricos; as crianças dirigiam-se para lá acompanhados do *paedagogus*, escreviam com o estilete sobre tabuletas de cera, aprendiam as letras do alfabeto e sua combinação, calculavam usando os dedos ou pedrinhas – *calculi* -, passavam boa parte do dia na escola e eram submetidas à rígida disciplina do *magister*, que não excluía as punições físicas); 2.secundárias ou de gramática (nas quais se aprendia a cultura nas suas diversas formas: desde a música até geometria, a astronomia, a literatura e a oratória; embora predominasse depois o ensino literário na sua forma gramatical e filológica, exercido sobre textos gregos e latinos, através da *lectio*, da *enarratio*, da *emendatio* e do *judicium*); 3.escolas de retórica (que cultivavam o estudo dos textos literários em relação ao estilo e treinavam para a *declamatio*; nelas, estudavam-se os vários tipos de retórica – política, forense, filosófica etc. – e elaboravam-se as *suasoriae* ou discursos sobre exemplo morais e as *controversiae* ou debates sobre problemas reais ou fictícios).

A concepção e a organização da educação romana se estabelecem nos tempos de império e tornam-se uma grande ferramenta de difusão das ideologias culturais; nesses tempos, a educação tem o papel de unificação de povos que, por suas etnias, costumes, religião e língua se diferenciavam. Foi fundamental para manutenção do império a concretização de um ensino que oferecesse às elites dos povos dominados a cultura de seu dominador, assim como nos apresenta Cambi (1999, p.117): ofertando a leitura das mesmas obras clássicas, os estudos das línguas grega e latina pelas análises, gramatical sintática e estilística acabam por criar um “*humus* comum e profundo”.

No processo histórico de desenvolvimento das relações produtivas, a sociedade antiga baseada na economia proveniente do trabalho escravo, que garantiu as grandes possibilidades de desenvolvimento econômico e cultural humano, começa a entrar em decadência, pois não é mais possível sustentar uma economia que consuma tanto as forças produtivas de uma maioria de homens para sustentar as regalias de uma nobreza. Segundo Ponce (2010, p.83), “depois de assegurar a grandeza do mundo antigo, a economia fundada sobre o trabalho escravo provocou, insensivelmente, o seu desmoronamento”; para o autor, a transformação das relações produtivas do mundo antigo escravista para um mundo feudal pautado na servidão dos vassallos, se dá em um contexto em que a balança entre as riquezas produzidas e o trabalho escravo não compensa mais economicamente para as classes dominantes. O resultado é o processo de busca por um sistema que possibilite que a produção econômica mantenha a estrutura da propriedade privada e das relações de exploração do homem sobre o homem, e, ao mesmo tempo, crie novas condições economicamente viáveis de sustentação do sistema de produção fundamentado na exploração de uma classe sobre outra, ou seja, de sustentação da sociedade dividida em classes.

Nesta conjuntura, a sociedade medieval se origina e tem suas bases política, social, econômica e cultural estabelecidas pelo sistema feudal de produção. O feudalismo se caracteriza por uma sociedade hierárquica baseada na produção agrícola, onde as relações entre as classes dominantes e subalternas estão vinculadas pela via da fidelidade e da dependência entre servo e senhor feudal de uma sociedade estática e regida pelo Estado – Igreja. Adolfo Sanchez Vásquez (1997) sintetiza, em seu livro “Ética”, o processo de transição do mundo antigo para relações feudais e o papel da religião ao afirmar que:

O cristianismo se eleva sobre as ruínas da sociedade antiga; depois de uma longa e sofrida luta, transforma-se na religião oficial de Roma (séc. IV) e termina por impor o seu domínio durante dez séculos. Ruindo o mundo antigo, a escravidão cede o seu lugar ao regime de servidão e, sobre a base deste, organiza-se a sociedade medieval como um sistema de dependências e vassalagens que lhe confere um aspecto estratificado e hierárquico. Nesta sociedade, caracterizada também pela sua profunda fragmentação econômica e política, devida à existência de uma multidão de feudos, a religião garante uma certa unidade social, porque a política está na dependência dela e a Igreja – como instituição que vela pela defesa da religião – exerce plenamente um poder espiritual e monopoliza toda vida intelectual. A moral concreta, efetiva e a ética – como doutrina moral – estão impregnadas, também, de um conteúdo religioso que encontramos em todas as manifestações da vida medieval (VÁSQUEZ, 1997, p. 236).

A educação do mundo medieval não foge do domínio da Igreja como meio regulador da vida e da sociedade, e se desenvolve como práticas pedagógicas em estrita relação com a fé cristã e com as instituições da igreja, assim, todo modelo educativo tem origem nas instituições eclesiásticas. Os processos educativos transformam totalmente seu caráter em relação à educação antiga pautada na busca das virtudes: agora a educação está fundamentada na ideia de mundo como ordem e disciplina impostas pelas hierarquias e os dogmas da religião.

Para Cambi (1999), a educação feudal tem um caráter dualista, pois está configurada em distintos modelos pedagógicos e processos formativos entre as classes dominantes (os nobres) e as dominadas (o povo). A nobreza dominante tem sua educação organizada pela transmissão dos conhecimentos atrelados aos saberes religiosos, com métodos rigorosamente determinados e dogmaticamente impostos e um forte caráter moral.

No centro da formação das elites está a transmissão do saber, que se desenvolve nas escolas organizadas pela Igreja, a qual substitui gradativamente o Estado neste papel. E o substitui utilizando um novo modelo de escola, ligado à vida monástica, que organiza ensinamentos de alcance sobretudo religioso, segundo regras e procedimentos rigorosamente fixados, dando vida a um tipo de saber bem diferente do antigo, feito de comentários e de interpretações, ligado a textos canônicos, que não “descobre” a verdade, mas a “mostra”: um saber dogmaticamente fixado e que se trata apenas de esclarecer e de glosar. (CAMBI, 1999, p. 158, grifos no original).

As práticas pedagógicas tiveram os conteúdos sistematizados nas sete artes liberais, organizadas na educação monástica. Tais conteúdos eram divididos entre o *trivium* que se constituía pela Gramática, Dialética e Retórica e o *quadrivium* que

estavam relacionadas ao conjunto de disciplinas de Aritmética, Geometria, Música e Astronomia.

Contrariamente, a educação das classes populares da sociedade feudal ainda estava ligada ao mundo prático do trabalho; o ensino se dava na vivência do cotidiano das oficinas e do campo, pela qual as crianças, já na idade infantil, se formavam moral e profissionalmente. Por esses aspectos, podemos afirmar que a educação para as classes dominadas ainda estava estruturada pelo caráter de reprodução das capacidades técnicas das relações sociais.

Na baixa idade média alguns elementos conjunturais começam a transformar as relações hierárquicas da sociedade feudal. Para Cambi (1999, p.171), “o desenvolvimento econômico, o incremento técnico, a afirmação de uma nova classe social – a burguesia” vão possibilitar a formação de novos valores, na dimensão política e econômica, o que estimula uma sociedade mais móvel e novos tipos de pensamento. A partir desta nova conjuntura, se fortalecem as cidades, a noção de indivíduo, os burgueses como classe social dominante do poder econômico, e tem origem o Estado-nação. O conseqüente fortalecimento destas novas instituições leva, no processo histórico, ao rompimento das novas forças políticas e econômicas. Com isso,

Essa sociedade estática, autoritária, tendencialmente imodificável, mesmo nas suas profundas, e constantes, convulsões internas (lutas de classes sociais, de grupos religiosos, de ideologias, de povos), entra em crise no fim dos anos Quatrocentos, quando a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados nacionais e sua política de controle sobre toda a sociedade), mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem; quando a Europa – que, convém lembrar, é uma construção medieval, promovida pela fé cristã e pela ideia de império – se abre para o mundo: com as descobertas geográficas, com seus comércios, seus intentos de colonização, política e religiosa; quando a própria cultura sofre uma dupla e profunda transformação: radica-se no homem e nas suas cidades, isto é, liga-se à experiência da vida individual e social, independentemente de qualquer hipoteca religiosa (como faz o humanismo, sobretudo o italiano), redescobrando o valor autônomo do pensamento e da arte ou então se dirige para um novo âmbito do saber – científico-técnico – que quer interpretar o mundo *iuxta propria principia* e transformá-lo em proveito do homem (como dirão Bacon e Galileu) (CAMBI, 1999, p.196, grifos no original).

Com a nova estrutura econômica burguesa que se origina na modernidade, em decorrência de um longo processo histórico de transformação social, é que se

revolucionam vários âmbitos da sociedade, como por exemplo, na questão geográfica, com o descobrimento e a colonização da América; no âmbito político com o desenvolvimento e a constituição do Estado moderno, que centralizou e organizou todas as funções da sociedade; com a revolução cultural e ideológica, que consolidou a racionalidade como centro das relações do homem com o mundo, o que conseqüentemente levou ao fortalecimento das ciências, ou, nas palavras de Davídov (1988, p. 161), “mudou substancialmente o conteúdo das formas de pensamento teórico em comparação com a antiguidade e a época medieval”.

O Capitalismo é parte da revolução econômica da modernidade e tem suas bases na mercadoria, no dinheiro, na acumulação de capital como meio de racionalização dos recursos humanos e financeiros e na busca pela obtenção do lucro através da exploração do homem, natureza e dos recursos técnicos. A radicalização dos processos produtivos da modernidade, a concretização do poder econômico da burguesia e a conseqüente ascensão da sociedade capitalista culminou nas Revoluções Inglesas, na independência Americana, na Revolução Francesa e na Revolução Industrial.

A revolução pedagógica da sociedade capitalista ocorre no processo de massificação da escola, com o desenvolvimento da indústria e da tecnologia como fruto das relações capitalistas de produção; a educação da classe trabalhadora ganha importância para os capitalistas, pois com alto grau de complexidade do funcionamento das máquinas não é possível que os trabalhadores não tenham meios básicos de ler, escrever e contar. Neste momento, que a escola de massa surge na história humana. Para esse novo homem se faz necessário um novo tipo de educação, que, ao mesmo tempo, dê o mínimo de instrução para que o desenvolvimento produtivo ocorra, mas que essa instrução não seja capaz de produzir meios de contestação do *status quo*. Enguita (1989, p.112) deixa claro o objetivo da escola de massas para os pensadores da sociedade capitalista, ao afirmar que:

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação do seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar.

Neste contexto, fica evidente que, ao longo de todo processo histórico de desenvolvimento da humanidade, há em cada época uma necessidade produtiva específica que gera consequentes necessidades educativas características, com conteúdos peculiares, que são fruto da construção social e cultural dos conhecimentos, ou seja, cada página da história têm conteúdos culturais que são expressão da busca profunda de formas elaboradas de apropriação de pensamento de uma sociedade.

2.2 A escola atual e suas contradições

A compreensão da relação íntima entre o desenvolvimento social do homem e as necessidades educativas de uma determinada época, possibilita a reflexão sobre o papel da escola em uma sociedade, onde as formas de pensamentos mais elaborados, são pautadas nos conhecimentos científicos e nos avanços tecnológicos. Neste contexto, surgem questões em que suas respostas permitem a compreensão dos caminhos para uma educação que realmente desenvolva as capacidades e habilidades psíquicas superiores dos estudantes, capacidades essas que são fundamentais para constituição das personalidades desses indivíduos, pela riqueza universal da cultura humana.

Então nos questionamos se a escola, como instituição criada pela humanidade para educar as novas gerações, a partir dos conhecimentos mais importantes de uma determinada época, está, nos dias atuais, cumprindo o seu papel, em nossa sociedade que se caracteriza pelo alto desenvolvimento das ciências.

Para responder a essa questão, utilizaremos umas das avaliações em larga escala da atual política educacional de nosso país. Para tanto, escolhemos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pois exemplifica a realidade educacional do Estado mais rico do Brasil. Segundo o documento de apresentação do SARESP 2013, este se define da seguinte forma:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

A avaliação ocorre anualmente, sendo aplicada nos últimos anos de cada ciclo da educação paulista; assim, no Ensino Fundamental I quem realiza os testes são os

estudantes do 5º ano, no ciclo II do Ensino Fundamental, são os alunos do 9º ano, e, finalmente, no Ensino Médio, são os alunos do 3º ano que se submetem ao exame.

Os resultados são obtidos por uma matriz que está baseada no currículo oficial do Estado de São Paulo que tem como pressupostos teórico-metodológicos as competências e habilidades de cada etapa de ensino. No documento denominado de Matriz de Referência para Avaliação, estão resumidos da seguinte forma os elementos principais do processo avaliativo do SARESP, no que se refere aos objetivos necessários para sua concretização:

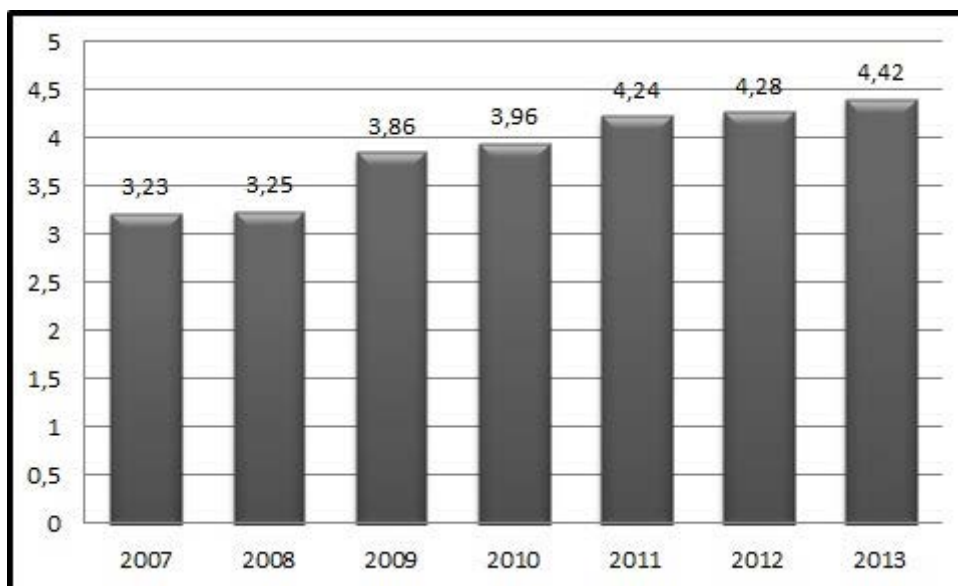
[...] à verificação de conteúdos disciplinares, por intermédio da utilização de habilidades, graças às quais se poderá inferir o grau de proficiência das competências cognitivas desenvolvidas pelos alunos em seu processo de escolarização. A avaliação de competências, por intermédio destes dois indicadores (habilidades associadas a conteúdos em uma situação de prova) justifica-se pelo compromisso assumido no currículo, em fase de implementação, das escolas públicas do Estado de São Paulo. Trata-se do propósito de caracterizar a missão da escola, entendida como um lugar e um tempo em que competências fundamentais ao conhecimento humano são aprendidas e valorizadas. Essas competências expressam a função emancipadora da escola, ao assumir que dominar competências é uma forma de garantir que houve aprendizagem efetiva dos alunos (SÃO PAULO, 2009, p.12).

Temos a necessidade de deixar exposto que não compactuamos com a concepção teórica e política de educação, de criança, de desenvolvimento humano e de escola que está exposta na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e expressa nas avaliações como o SARESP, mas compreendemos que essa avaliação será importante para nossa pesquisa, porque explicitará o panorama de como a escola de nossa sociedade não está possibilitando às nossas crianças a apropriação dos conhecimentos teóricos significativos para o desenvolvimento do seu pensamento teórico, e, ao mesmo tempo, demonstramos as contradições entre uma sociedade com alto desenvolvimento científico e as práticas pedagógicas das escolas que de maneira geral se efetivam nas relações cotidianas com o conhecimento. Tal posição ficará evidente mais à frente quando exporemos nossa concepção educativa com base na teoria da atividade humana.

No gráfico abaixo, podemos notar o desempenho geral, no Estado de São Paulo, dos alunos do ciclo I desde 2007, ano em que aplicação do SARESP, torna-se vinculada ao pagamento do bônus¹ aos professores e gestores das escolas que atingem

¹ Segundo Loureiro (2011) o bônus está atrelado às principais políticas educacionais vigentes (ao SARESP, à progressão continuada dos alunos e à formação dos professores pela SEE/SP), o estado paulista avançaria na direção de intensificar o controle sobre os rumos do trabalho docente e a educação pública estadual. A escola e os

as metas estabelecidas pelo governo do Estado de São Paulo até 2013 ano referência dos últimos dados divulgados pela Secretária Estadual da Educação de São Paulo até o momento.



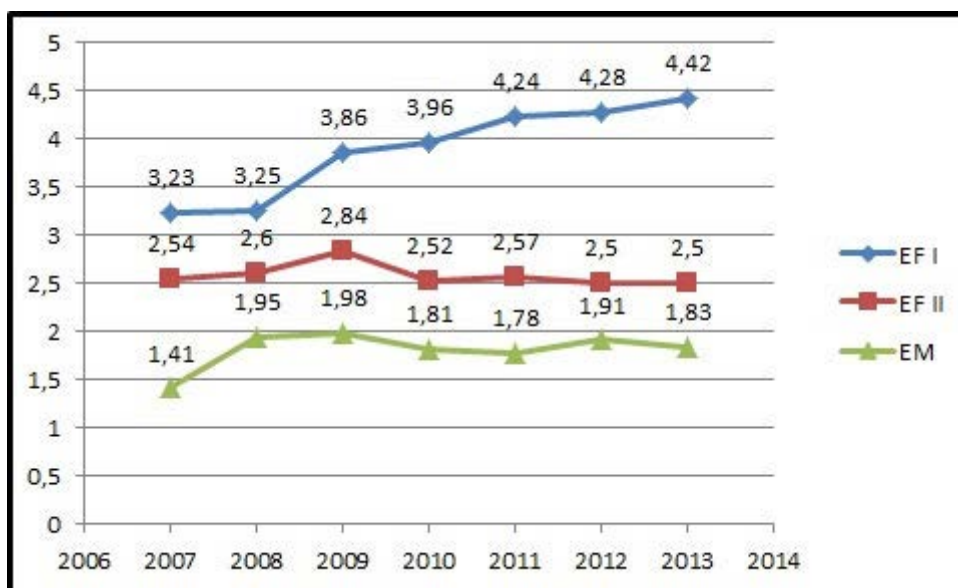
Resultados Ciclo I do Ensino Fundamental SARESP
Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Está evidenciado que, no ciclo I do Ensino Fundamental, os índices de desenvolvimento da educação estadual têm um crescimento pequeno, mas constante e gradual, durante os sete anos de avaliações. Do ano de 2007 para 2013, houve um salto no crescimento dos indicadores, passando de 3,23 na escala de avaliação para 4,42 um crescimento de 1,19 durante os 07 anos de avaliação. Tal evolução, se analisada de modo isolado dos outros ciclos da educação básica, pode nos levar a conclusões precipitadas à respeito da educação básica, pois esses dados referem-se apenas ao ensino fundamental do ciclo I, que, como mostra o gráfico, está em crescente processo de desenvolvimento.

Mas se comparamos os dados no conjunto da educação básica, ou seja, em relação aos índices de desenvolvimento das três etapas do ensino que são avaliadas no SARESP, podemos elaborar algumas conclusões que mostram que o Ensino Fundamental I não está sendo capaz de cumprir o papel de desenvolver nos estudantes as capacidades essenciais que deveriam ser a base para futuras etapas do processo de aprendizagem dos escolares. Neste contexto, o gráfico abaixo é esclarecedor ao

professores, vislumbrando bonificação, devem ensinar aos alunos os conteúdos cobrados no SARESP, necessitam atuar de modo que o contingente de estudantes flua *satisfatoriamente*, precisam participar da formação continuada fornecida pela SEE/São Paulo e não podem faltar ao trabalho. Acreditamos que a concessão de bônus aos docentes, da forma como é organizada pelo Decreto 52.719/08, pode ser considerada uma forma de garantir o funcionamento das demais políticas educacionais do estado.

comparar o desenvolvimento anual dos índices do Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio.



Resultados comparativos dos níveis de ensino - SARESP
Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Ao analisarmos esses resultados, constatamos algo simples de se observar, mas muito preocupante em relação ao tipo de educação que está sendo oferecida aos estudantes das escolas públicas. Nota-se que os índices no ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não seguem a constante de crescimento do ciclo I, além do que, podemos notar que o desenvolvimento do ciclo II, apesar de ter apresentado leve aumento dos índices em 2009, voltou a cair, se mantendo com a mesma média que apresentava sete anos atrás.

Em relação ao Ensino Médio, podemos notar que a etapa final da educação básica tem os menores índices de desenvolvimento no SARESP em comparação às outras duas etapas avaliadas. Outros dois fatores mostrados no gráfico são bastante relevantes ao analisarmos a evolução dos índices dos três segmentos da educação básica: o primeiro é que não houve grandes avanços em relação aos primeiros anos de avaliação, principalmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Em 2007, o Ensino Médio registrou na primeira edição do SARESP o resultado de 1,41 na escala avaliativa. Já em 2013, o resultado foi de 1,83, avanço pouco significativo se comparado aos resultados do Ensino Fundamental I. O segundo fator é a oscilação que ocorreu nos resultados durante os sete anos de avaliação. Podemos ver que, em 2009, ocorre o pico do índice na avaliação do Ensino Médio, apresentando rendimento de 1,98 e retrocedendo no ano seguinte para 1,81, tornando a cair no ano de 2011 para 1,78 e em

2012 ficando novamente acima de 1,9. Assim, de modo geral, é possível afirmar que não há nenhuma grande evolução ao longo dos anos de avaliação no ensino médio como pode ser verificado. Esses resultados se repetem em outros indicadores nacionais de avaliação, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na Prova Brasil.

Nesta terça-feira (14), o MEC divulgou o "boletim" da educação brasileira. O resultado, apesar do crescimento em todos os ciclos avaliados, ainda é preocupante, pois demonstra que a qualidade do ensino avançou pouco em termos educacionais.

As notas dos anos finais (6º-9º anos) do ensino fundamental (4,1) e do ensino médio (3,7) cresceram apenas 0,1.

"Nos anos finais, também superamos a meta. Continua uma trajetória de crescimento consistente, é um resultado bastante significativo, mas não teve a mesma velocidade dos anos iniciais", afirmou o ministro Aloizio Mercadante (Educação) em coletiva na tarde desta terça (14).

Em 2011, os anos finais "tiraram" 4,1, contra 4,0 em 2009, 3,8 em 2007 e 3,5 em 2005. Ou seja: a cada etapa, a nota tem crescido menos. Mesmo assim, em 2011, a etapa cumpriu a meta, que era de 3,9.

Em 2009, o Ideb para o ensino médio foi de 3,6, apenas 0,1 acima da meta daquele ano (que era 3,5). Em 2011, o resultado foi exatamente igual à projeção. Se continuar nesse ritmo, dificilmente o ensino médio conseguirá escapar da "reprovação" na avaliação de 2013, quando precisará ter crescido 0,2 ponto e chegar a 3,9.

O ciclo que manteve o ritmo foi fundamental I: 0,4 ponto. A nota nos anos iniciais (1º - 5º anos) chegou a 5,0 numa escala de zero a dez - na última edição, em 2009, a nota tinha sido 4,6.

"O crescimento é muito pequeno", afirma Romualdo Portela de Oliveira, pesquisador e professor da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo). Segundo ele, há dois fatores que precisam ser levados em conta na análise dos dados e que minimizam a importância desse aumento no Ideb. O primeiro deles é que as condições sócio-econômicas dos alunos influenciam "fortemente" os resultados e a economia do país cresceu nos últimos anos. E, depois, à medida que o Ideb se torna conhecido e ganha importância, a tendência é que a atenção sobre ele ajude a melhorar os resultados das escolas (YAMAMOTO *et al* , 2012, s/p).

Neste contexto, nos questionamos sobre o porquê dessa contradição quando tais índices nos mostram que quanto mais tempo os estudantes permanecem na escola, menores são os resultados no processo de apropriação dos conhecimentos.

Uns dos caminhos para responder a esta questão está na própria escola e nos métodos pedagógicos que norteiam o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Os dados acima nos mostram que a escola e as práticas pedagógicas existentes em seu cotidiano ainda estão sendo pautadas nos princípios da escola tradicional. Entendemos

por escola tradicional, a escola que tem em suas estruturas basilares os ideais conservadores e positivistas.

Podemos afirmar essa posição a partir das concepções de Davídov (1987, p. 143) que salienta o quanto a “escola tradicional já não responde às exigências da revolução científico-técnica de nossos dias”, mas, contraditoriamente, as práticas pedagógicas fundadas na escola tradicional ainda mantém a hegemonia nas relações educativas na atualidade. Assim, se faz necessário conhecer e compreender as características dessa concepção didática e pedagógica. Davídov, conceitualmente, afirma que:

Com o termo “escola tradicional” designamos um sistema relativamente único de educação europeia, a que, em primeiro lugar, se formou no período de nascimento e florescimento da produção capitalista e à qual serviu; que, em segundo lugar, foi fundamentada nos trabalhos de Ya. Komenski, I Pestalozzi, A. Diesterweg, K. Ushinski e outros destacados pedagogos desse período e que, em terceiro lugar, conservou até agora seus princípios iniciais como base para seleção do conteúdo e dos métodos de ensino na escola atual. As fontes da unidade e da prolongada permanência deste sistema são, por uma parte, o caráter comum dos objetivos sociais da educação escolar, próprio de toda época capitalista e, por outra parte, o caráter comum das vias e meios para formar as capacidades psíquicas do homem na consecução desses objetivos (DAVÍDOV, 1987, p. 143, tradução nossa, grifo do autor).

A compreensão que Davídov (1987) nos traz reafirma nossa posição da relação dos processos educativos com os meios de produção de uma determinada sociedade. Estes apontamentos possibilitam evidenciar que ainda hoje a escola tradicional é de interesse da lógica capitalista, apesar de que, como já afirmado em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (CLARINDO, 2013), a escola atual tem, em discurso, jargões típicos, como por exemplo: a busca por construir nos estudantes autonomia; a formação de sujeitos críticos; e o desenvolvimento ativo das crianças, que procuram a desvinculação de seu trabalho das práticas retrógradas próprias dos métodos tradicionais de ensino. Porém, na práxis educativa, se evidencia que a escola de nossos dias não sai dos limites dos princípios da escola tradicional (CLARINDO, 2013, p.39). Por tal compreensão, se faz necessário entender o papel que a prática pedagógica da escola tradicional com seus princípios e relações, tem no desenvolvimento das crianças.

Como já dito, no processo de ascensão da sociedade capitalista, a educação de massa serviu para formar na maioria das crianças, filhos da classe trabalhadora, alguns conhecimentos e capacidades necessárias para sua vida social e produtiva. Está aí a

origem da escola elementar, ou primária, que tinha como objetivos, nas palavras de Davídov (1987, p.143-144, tradução nossa), ensinar a “saber escrever, contar, ler; ter ideias elementares sobre o entorno”. A educação elementar era a única etapa de educação pela qual a grande maioria das crianças passava. Além disso, por estar relacionada diretamente à produção de força de trabalho especializada, tem como base os conteúdos utilitário-empíricos (DAVÍDOV, 1987, p.144). A escola tradicional segue a determinados princípios didáticos que, segundo Davídov (1987, p.145, tradução nossa), são os seguintes: “o caráter sucessivo da aprendizagem, a acessibilidade, o caráter consciente e o visual, direto ou intuitivo do ensino”.

O primeiro princípio, denominado de caráter sucessivo da aprendizagem, distingue-se em dois aspectos: o primeiro materializa-se nas composições das disciplinas da etapa inicial do ensino escolar, no caso brasileiro, o ciclo I do ensino fundamental, que mantêm grandes semelhanças de conteúdos baseados nos conhecimentos cotidianos adquiridos antes de as crianças começarem a vida escolar. Segundo Davídov (1981, p. 101), os professores, como ferramenta, usam as experiências e os conhecimentos fundamentados nos fenômenos que os estudantes já conhecem da sua vida anterior à entrada na escola, apenas ampliando-os e tornando-os mais precisos. O segundo aspecto do princípio do caráter sucessivo do ensino, decorrente do primeiro, tem como principal fator a não distinção dos elementos constituintes da apropriação dos conhecimentos em cada etapa de aprendizagem, o que leva à mera quantificação dos conteúdos, não possibilitando o desenvolvimento qualitativo do processo pedagógico. Como consequência, o desenvolvimento psíquico dos escolares se limita às formas externas dos conceitos, não se efetiva nas formas psíquicas teóricas de relação com os conhecimentos. A compreensão de Davídov sobre este princípio da escola tradicional é esclarecedora ao evidenciar que:

[...] à luz desta teoria dos conceitos são valorados como formas de fixação dos atributos externos distintivos dos objetos circundantes, e estes últimos são mais ou menos estáveis em sua corporeidade para nós, portanto, a transformação dos conceitos pode consistir só em “precisá-los”, em “defini-los melhor”, em “renovar os exemplos ilustrativos”, e assim sucessivamente. O “desenvolvimento” dos conhecimentos pode interpretar-se aqui só como incremento de seu volume, pois nos limites da teoria empírica não há meios de análise da conexão entre a *forma* e o conteúdo do conhecimento, do aprofundamento teórico constante na essência do objeto como trânsito da essência de primeira ordem à essência de segunda ordem e assim

sucessivamente (DAVÝDOV, 1981, p.109, grifos do autor, tradução nossa).

Neste contexto, o princípio do caráter sucessivo da aprendizagem tem como grave implicação a indiferenciação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conhecimentos científicos.

O segundo princípio, denominado de princípio de acessibilidade, tem como principal característica a compreensão de que, para que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos e conteúdos da vida escolar, é necessário que eles já tenham formado e constituído determinadas capacidades e habilidades. Nota-se aqui a força do caráter biologista e maturacionista da escola tradicional.

O princípio da acessibilidade se concretiza e se reafirma quando a escola menospreza as particularidades de cada período do desenvolvimento infantil, ou seja, nega-se o caráter histórico e cultural do desenvolvimento humano. A educação tradicional compreende os processos de desenvolvimento infantil como estáticos, não passíveis de transformação com os avanços históricos e culturais de cada sociedade. Assim, cada estágio segue uma determinação orgânica e biológica que deve ser respeitada para que o desenvolvimento do estudante ocorra de maneira satisfatória, sendo necessário, para ocorrer o desenvolvimento, que as funções e capacidades psíquicas já estejam consolidadas.

O segundo fato que o princípio da acessibilidade não reconhece é a relação entre educação e desenvolvimento. A didática e a psicologia tradicional ignoram a capacidade do processo educativo como criador de novas fontes de desenvolvimento psíquico para os estudantes; como afirmamos acima, a educação, para a escola tradicional, sempre age no nível de desenvolvimento das capacidades efetivadas, conseqüentemente advém nas práticas o empobrecimento dos conteúdos das disciplinas, por estas estarem organizadas somente pelo que os alunos já têm em seu desenvolvimento. Davídov (1987) ressalta as decorrências do emprego dessa concepção ao afirmar que:

Professar este princípio permite, afinal de contas, menosprezar tanto a natureza histórica concreta das possibilidades das crianças como as ideias sobre o verdadeiro papel da educação no desenvolvimento (não no sentido banal que 'o ensino agrega inteligência', e sim no sentido de que, reestruturando o sistema de ensino em determinadas condições históricas, pode-se e deve-se mudar o tipo geral e os ritmos gerais de desenvolvimento psíquico das crianças nas distintas etapas do ensino). O sentido concreto, prático do princípio da acessibilidade contradiz a

ideia da educação que desenvolve (DAVIDOV, 1987, p. 147, grifos no original, tradução nossa).

O princípio da acessibilidade está ligado às propriedades e capacidades que tornam individualista a educação, que na história dos processos educativos se transformou em regra imutável na determinação da qualidade e quantidade dos conteúdos dos currículos escolares.

O princípio Consciente do Ensino é o terceiro que está no alicerce da escola tradicional, objetiva ter a consciência como reflexo do ensino que tem em seu cerne a construção dos conhecimentos por meio das relações empírico-classificadoras. Ou seja, para se apropriar dos conhecimentos é necessário que os estudantes sejam apresentados objetivamente aos conteúdos pelas vias das abstrações verbais, desenvolvidas de modo sucessivo e ligados a imagens sensoriais determinadas e visivelmente precisas sobre o conhecimento apresentado. Davýdov (1981, p. 201, tradução nossa, grifos do autor) esclarece o conceito de pensamento empírico – classificador ao afirmar que esse tipo de pensamento se constitui por dois caminhos, sendo;

[...] 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 exemplos concretos.

A implicação do princípio consciente do ensino para o processo de aprendizagem dos estudantes se configura em obstáculo para a apropriação dos conhecimentos, por ser apropriação simplesmente verbal, colaborando para a divisão entre o uso real e conceito. Essas características no processo de construção do conhecimento induzem os escolares a desenvolverem as peculiaridades empíricas classificadoras em seu pensamento.

Consequência disso é precisamente o fato de que o ensino dos conceitos na escola se efetua desvinculando-os de sua procedência. A investigação das fontes materiais-objetivas dos conceitos, e do processo de reflexo dos mesmos nos distintos sistemas sinalizadores, etc., ou seja, de tudo o que permite conhecer a gênese e a natureza dos conceitos, simplesmente não está em consonância com as possibilidades da psicologia pedagógica que se limita à descrição do

pensamento empírico-discursivo (DAVÝDOV, 1981, p. 203-204, tradução nossa.).

A consciência dos conhecimentos é limitada nesta perspectiva, pois o conceito não se transforma em uma ação mental, ou, nas palavras de Galperin (1986, p.114, tradução nossa), não há “transformação de processos materiais em processos psíquicos”. A real compreensão dos conceitos e a verdadeira consciência dos conhecimentos ficam no meio do percurso no processo de internalização, por estarem reduzidos à apropriação dos aspectos externos dos conhecimentos, e vinculados meramente à prática pela via verbal dos conceitos, ou seja, configura-se o caráter empírico-classificador do pensamento dos estudantes.

O quarto e último princípio da escola tradicional é o caráter visual, direto ou intuitivo do ensino, cujo conteúdo está constituído de quatro elementos: o primeiro indica que o conceito origina-se pela comparação das multiplicidades sensoriais do objeto do conhecimento, ou seja, a comparação dos aspectos sensoriais é a base indispensável para o processo de análise das propriedades dos fenômenos para o princípio do caráter visual do ensino; o segundo elemento se concretiza na separação dos traços comuns das propriedades externas do objeto a ser conhecido; o terceiro elemento refere-se ao fato de que essa fixação dos traços comuns pela palavra produz, conseqüentemente, a abstração como conteúdo do conceito, portanto as representações sensoriais sobre os traços externos dos objetos constituem o real significado da palavra. O pensamento, neste contexto, tem a função de estabelecer as relações entre traços gerais e os traços particulares dos conceitos, tendo como fonte as relações sensoriais com a realidade, e este configura-se como o quarto elemento do princípio do caráter visual.

Tais princípios que estavam presentes nessa escola e de maneira geral continuam na escola atual, formavam e ditavam o desenvolvimento do caráter psíquico geral dessas crianças, construindo nelas os aspectos que orientam o pensamento classificador, empírico e discursivo, produzindo relações com o mundo dos fenômenos típicos da prática cotidiana. Tal formação ofertada pela escola tradicional é básica e necessária para as relações de trabalho, mas insuficiente para apropriação dos avanços científicos de nossa sociedade, e incapaz de possibilitar às crianças avanços no processo criativo em relação com a realidade.

A formação uniliteral, nas crianças, do pensamento empírico levava, afinal de contas, à exaustão das fontes da vida prática e espiritual, que alimentam a atividade criativa do homem e que constituem a base do

desenvolvimento multilateral de suas capacidades. (DAVIDOV, 1987, p.145, tradução nossa).

Podemos analisar a síntese dos princípios da escola tradicional no quadro abaixo.

Quadro 1. Síntese dos princípios da escola tradicional.

Princípio	Características	Consequências pedagógicas.
Caráter Sucessivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conservação dos conhecimentos cotidianos apropriados antes da entrada na escola; ✓ Não há diferenciação de especificidades e particularidades de cada nível de ensino no processo aquisição dos conhecimentos; ✓ Mudança apenas quantitativa dos conteúdos ensinados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há diferença para o processo de ensino entre conhecimentos científicos e cotidianos; ✓ Consequentemente ocorre uma aproximação exagerada das atitudes cotidianas e científicas em relação à realidade.
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desprezo da condicionalidade histórico-social da infância; ✓ Ensino utiliza as capacidades já formadas e presentes no desenvolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Limitação dos conteúdos e das exigências apresentadas aos estudantes no processo educativo; ✓ Papel limitado da educação no processo de reestruturação do desenvolvimento psíquico dos estudantes.
Caráter Consciente do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todo conhecimento se apresenta na forma de abstrações verbais; ✓ Cada abstração verbal deve ser correlacionada com uma imagem sensorial definida e precisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fechamento do ciclo do conhecimento se dá na reduzida relação entre significados das palavras e correlações sensoriais; ✓ Separação entre conhecimento e seu uso.
Caráter Visual, Direto e Intuitivo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na base do conceito está a comparação da multiplicidade sensorial dos fenômenos; ✓ Posteriormente, ocorre a separação dos traços comuns desses fenômenos; ✓ A fixação desses traços comuns ocorre por meio da palavra configurando a abstração como conteúdo do conceito. Pensamento tem a tarefa fundamenta de captar a dependência entre gênero e espécie dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Confirmação da base sensorial dos conceitos; ✓ Leva à formação apenas dos conceitos empíricos, típicos do pensamento racionalista discursivo – empírico e classificador.

Tal formação ofertada pela escola tradicional é básica e necessária para as relações de trabalho, mas insuficiente para apropriação dos avanços científicos de nossa sociedade, e incapaz de possibilitar às crianças avanços no processo criativo em relação com a realidade.

A formação unilateral, nas crianças, do pensamento empírico levava, afinal de contas, à exaustão das fontes da vida prática e espiritual, que alimentam a atividade criativa do homem e que constituem a base do desenvolvimento multilateral de suas capacidades. (DAVIDOV, 1987, p.145, tradução nossa).

Com os avanços e desenvolvimento das ciências e tecnologias, essa educação elementar pautada nos conhecimentos empíricos não mais dá conta das necessidades cognitivas dos estudantes. São necessários, em uma sociedade cientificamente desenvolvida, mais anos de escolarização, mas, contraditoriamente, os princípios que norteiam a organização didática e pedagógica permanecem os mesmos em todos os níveis. Assim, para criação de uma escola moderna é necessário, como já salientava Davídov (1987), não apenas a exigência da simples mudança dos princípios psicopedagógicos da escola tradicional e sim o reexame substancial e a sua substituição por outros princípios. Tal processo não ocorreu na escola atual, ela apenas mudou ou maquiou algumas concepções em sua aparência, mas, de modo geral, e em sua essência, ainda têm como alicerce os princípios da escola tradicional, como fica evidente no desempenho dos alunos de nosso país nas avaliações externas.

Neste contexto, de uma escola que não está dando conta de propiciar aos estudantes a apropriação das formas culturais mais desenvolvidas existentes em nossa sociedade, ou seja, que compromete os modos de pensar cientificamente, afirmamos que o problema do desenvolvimento da atividade de estudos, como atividade principal das crianças em idade escolar inicial, e fonte do pensamento teórico, deveria estar no centro das discussões e em todos os âmbitos do processo educativo, pois, como já afirmava Petrovsky, em seu artigo denominado “¿O Qué hay tras la desescolarización?”, o necessário domínio do

[...] conhecimento científico, uma compreensão dos objetos e fenômenos mais gerais e essenciais, para não mencionar um sistema de conhecimento, só pode ser obtido através de uma formação organizada e principalmente mediante a um sistema escolar bem estabelecido. Além disso, a tarefa da escola é também ensinar as pessoas a aprender, ou seja, desenvolver nos homens a capacidade de construir conhecimento de forma independente, desenvolver suas habilidades cognitivas e desenvolver a mesma necessidade de

aprender, a necessidade de dominar o conhecimento. (PETROVSKY, 1976, p.68, tradução nossa).

Para a formação desta escola que podemos de chamar de revolucionária, onde os conhecimentos científicos são os fundamentos dos processos de organização da prática pedagógica e principalmente porque parte do desenvolvimento dos estudantes, é que se torna essencial compreender a concepção de homem, de mundo, de criança e desenvolvimento humano que rompa com os limites da escola tradicional (positivista/conservadora), e em nossa opinião, o caminho para tal entendimento é a compreensão do homem em atividade, pois é na atividade que a essência real da humanidade se constitui. Em atividade, a transformação do mundo pelo homem é possível, e nesta transformação constrói-se a cultura o que, conseqüentemente, provoca também o desenvolvimento humano. Por assim entendermos, buscaremos no próximo item refletir como a atividade humana pode possibilitar os grandes saltos qualitativos no desenvolvimento dos escolares.

3 ATIVIDADE COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Abordamos no segundo item de maneira geral o quanto o homem se desenvolveu ao longo da história a partir dos processos produtivos, o que conseqüentemente, possibilitou ganhos ao desenvolvimento da humanidade como a universalidade, ou seja, ocorreu um grande acúmulo de riquezas culturais, essenciais para o desenvolvimento do próprio homem como ser social. Neste processo surgem, como demonstrado no segundo item, os processos educativos que estão determinados pelas próprias necessidades produtivas humanas de cada sociedade.

Neste contexto, nos questionamos sobre quais as qualidades humanas que possibilitaram os avanços e saltos qualitativos no processo histórico na produção cultural, científica e educacional que levaram o homem a diferenciar-se de qualquer outra espécie vista em nosso planeta até os dias atuais.

Tal questionamento nos leva à característica humana que possibilitou ao *homo sapiens* avançar dos limites biológicos da vida animal para outro patamar nas relações com a natureza. Essa característica essencial que deu ao homem sua verdadeira humanidade é a atividade. Por atividade entendemos os processos tipicamente humanos de transformação da realidade, ou seja, o processo de ação criativa dos homens sobre a natureza. Karl Marx e Friedrich Engels (2007) nos ajudam a compreender a atividade como a essência do desenvolvimento das grandes conquistas humanas ao afirmarem que a capacidade humana em agir e transformar o mundo, a partir de suas necessidades, diferencia o homem de qualquer outro animal, pois o homem produz seus próprios meios de vida e não está à mercê da adaptação aos processos naturais que outras espécies estão submetidas. Assim,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo o que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma

forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, ENGELS, 2007, p, 87).

A partir das afirmações acima, entendemos que compreender a atividade humana torna-se fundamental em qualquer pesquisa que busque conhecer as riquezas do mundo humano. É o caso de nossa pesquisa, que tem na atividade humana sua base metodológica, pois é no processo de atividade que compreenderemos a essência, as origens e as particularidades de nosso objeto de estudo, o processo de desenvolvimento do pensamento teórico, através da atividade de apropriação dos conhecimentos científicos pelas crianças em idade escolar. Desta forma, este item é dedicado às peculiaridades e especificidades da atividade como forma essencial de desenvolvimento humano.

Para tanto, em um primeiro momento, se faz necessário compreender a atividade fundante do homem como ser social. É essa atividade que permitiu ao homem sair dos limites das relações biológicas com o mundo e elevou o homem ao patamar da vida em sociedade. Tal atividade possibilitou ao homem a construção desde simples e rudimentares ferramentas até as notáveis tecnologias; nessa atividade estão as bases da constituição da consciência humana e da constituição da linguagem humana. Tal atividade se configura no trabalho.

3.1 O trabalho como atividade fundante do desenvolvimento humano.

No processo de constituição do homem surge a atividade do trabalho, que busca resolver as necessidades básicas como comer, beber, morar e vestir-se, ou seja, produzir os meios para manutenção da vida material, sendo que para Marx & Engels (2007) este é o primeiro ato histórico humano. Na atividade criadora e produtiva denominada trabalho, o homem, para satisfazer as necessidades elementares de manutenção da vida produz instrumentos e ferramentas que são frutos da ação de transformação da humanidade sobre a natureza; ao mesmo tempo, nesse processo, o próprio homem também se transforma, caracterizando uma relação dialética entre a criação de riqueza e o desenvolvimento humano possibilitado ao homem pelo trabalho. Engels (2004, p.11) afirma que:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

O papel da transformação dos modos de trabalho no processo de desenvolvimento do homem como ser genérico, como Engels (2004) aponta acima, pode ser visto em toda esfera das relações humanas. Notamos claramente as características criadoras da atividade do trabalho ao analisamos o processo de hominização que corresponde à passagem da vida regida meramente pelas leis biológicas de desenvolvimento para uma modificação radical no modo do homem se relacionar com o mundo, tal modo está pautado na organização social baseada nas leis sócio – históricas.

Lukács (2012) ressalta que o ser social não pode ser desvinculado do ser natural, porém, para o autor, a atividade do trabalho permitiu ao homem um salto qualitativo em seu desenvolvimento, coisa nunca vista na natureza. Assim a constituição do ser humano é a constante briga para a transição do ser natural em ser social, tendo como ferramenta fundamental do homem, nesse processo de hominização, a atividade do trabalho.

Neste tocante, devem ser sublinhados particularmente alguns momentos, sobretudo este: o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados “domínios do espírito”. De modo igualmente enérgico, a ontologia marxiana do ser social exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do “darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios (LUKÁCS, 2012, p. 286-287).

Pela atividade de trabalho, outras características tipicamente humanas se originaram, pois são frutos do progresso da produção dos bens materiais e consequência do desenvolvimento cultural dos modos de fazer, das aptidões, e dos conhecimentos que vão se cristalizando nos produtos culturais, espirituais e materiais construídos ao longo da história, e na relação ativa de transformação da natureza, ou, nas palavras de Leontiev (2004, p. 283), ao afirmar que “todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se [...] um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem”; tal progresso se reflete em todas as instâncias da vida humana.

Lukács (2012) em sua Ontologia já afirmava o duplo caráter transformador do trabalho. Se por um lado o ser humano é modificado ao agir sobre a natureza, e a partir dessa ação suas potencialidades como ser histórico e social são adquiridas e apropriadas, por outro lado e ao mesmo tempo, criam-se novos meios de ação o que, conseqüentemente, faz com que os objetos e as forças provenientes da natureza se transformem em meios e ferramentas de trabalho, ou seja, na atividade de trabalho o homem se apropria de todas as propriedades e especificidades das condições materiais, ideais, químicas, físicas e mecânicas dos objetos e dos fenômenos da realidade para submeter essas características às suas necessidades. Assim se cria o movimento para o conhecimento das relações, e, a partir da atividade, se conhece o uso dos instrumentos e qual sua utilidade para sanar as necessidades objetivas da vida humana.

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito”. Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos etc. existem objetiva e independentemente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis (LUKÁCS, 2012, p. 286, grifos no original).

Neste contexto, pela atividade de trabalho, o homem ao longo da história produz ferramentas cada vez mais complexas que exigem das novas gerações apropriação das capacidades e aptidões cristalizadas nos objetos produzidos. Assim, notamos outra característica fundamental do trabalho: essa atividade, até mesmo em suas formas mais simplistas, apresenta sempre em sua essência, o caráter coletivo e conjunto, ou seja, a atividade laboral é sempre um processo que envolve relações entre pessoas, e, graças a essas relações constitui-se a sociedade humana organizada, visto que, nas sociedades primitivas, a consciência dos fenômenos estava relacionada com os sentidos da coletividade e que segundo Leontiev (2004) fixava-se nas significações linguísticas.

Psicologicamente, isto deve-se a que o sentido que um fenômeno consciente tem para um indivíduo coincide com o sentido que ele tem para a coletividade e que se fixa nas significações linguísticas. Esta inseparação dos sentidos e das significações na consciência é possível, neste estágio, porque o domínio do consciente permanece durante muito tempo limitado às relações diretas de todo o grupo, e também porque as próprias significações linguísticas não estão ainda suficientemente diferenciadas (LEONTIEV, 2004, p. 109).

O processo de desenvolvimento da consciência só é possível pela expansão do domínio das ferramentas, das formas e relações que são provenientes pela atividade de trabalho, que dialeticamente promove o alargamento da própria consciência. Assim a primeira grande transformação na consciência humana é produzida pela complexificação das operações e dos instrumentos de trabalho.

A produção material cada vez maior de cada indivíduo na sociedade, fruto do processo de trabalho, cria as condições para a formação de sistemas de ações que são subordinadas umas às outras, o que, portanto, leva a um sistema de fins conscientes, que, ao mesmo tempo, se constitui em uma ação que se torna única. Para Leontiev (2004, p. 110), “psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações”.

Por este fato, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de *fins* conscientes de ações parciais, ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, lugar de *condições* de realização da ação. Isto significa que doravante as operações e condições de ação também elas podem entrar no domínio do consciente. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as ações e os seus fins (LEONTIEV, 2004, p. 110, grifos no original).

A necessidade da tomada de consciência das operações tem a sua origem na fabricação de instrumentos e utensílios especializados, ou seja, no processo de fabricação dos instrumentos complexos, tem-se como produto final a materialização das operações de trabalho nas ferramentas e nos instrumentos. Neste contexto, as operações de trabalho que anteriormente tinham sua gênese na adaptação das ações exteriores, no processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas, permite que o fim de uma ação seja condição de realização de outra, ou seja, uma ação torna-se meio para que outra se concretize, caracterizando o surgimento da operação consciente. Este processo é que permite um desenvolvimento essencial na esfera da consciência humana.

Tal fato exige uma transformação radical nas relações entre os homens; nasce a necessidade de coordenar o empenho de todos a um fim comum em benefício da sociedade, e, assim, organizar as distintas tarefas dentro do grupo e transmitir uns aos outros as formas culturais de experiências adquiridas. Para a solução dessa tarefa, surge um instrumento importantíssimo para desenvolvimento das formas superiores das capacidades humanas: com o resultado dessa necessidade objetiva e concreta dos homens surge a linguagem que se efetiva como condição direta para o desenvolvimento da consciência humana.

Karl Marx e Friedrich Engels (2007) no livro intitulado *A ideologia Alemã*, ao criticarem a concepção de homem ahistórico, não pautada na materialidade que Bruno Bauer apresenta em seus estudos, como um dos representantes da filosofia Neo-hegeliana, afirmam que a linguagem deve ser compreendida como a materialização da consciência, ou seja, a linguagem como consciência prática dos homens, compreensão que descarta totalmente que esses processos estejam descolados das relações produtivas, como nos esclarecem a seguir.

Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existir homens (MARX, ENGELS, 2007, p.34-35, grifos no original).

Portanto, a consciência é, no homem, o mais alto nível de reflexo da realidade, e, como forma superior da psique, é decorrente das condições histórico-culturais da atividade laboral e do processo constante de comunicação entre as pessoas. Em resumo, a consciência é a consciência da existência, possível apenas nas relações sociais humanas.

Petrovski (1980, p. 43) compreende que a primeira característica da consciência é “a totalidade dos conhecimentos sobre o mundo que o rodeia”, assim o conhecimento da realidade é uma das vias que possibilita a consciência existir e dialeticamente impulsionar seu desenvolvimento.

Por esta razão os processos cognoscitivos como as sensações e percepções, o pensamento, a imaginação, e a memória são partes essenciais da consciência; são esses processos que, em determinada etapa da sociedade humana, foram constituídos na atividade laboral e possibilitam cada vez mais, ao longo da história, o enriquecimento das bases dos conhecimentos humanos. Petrovski (1980) explica como os processos cognoscitivos são fundamentais no processo de conhecimento e na conseqüente formação da consciência humana ao relatar que:

Por meio das sensações e das percepções, com o reflexo direto dos estímulos que atuam sobre o cérebro no nível do reflexo imediato da realidade se forma na consciência o quadro sensitivo do mundo, tal como se apresenta ao sujeito em um determinado momento. A memória permite restabelecer na consciência as imagens do passado, a imaginação estrutura modelos figurados naquele que é objeto de suas necessidades e que no momento atual está ausente e o pensamento garante a resolução dos problemas utilizando os conhecimentos generalizados (PETROVSKI, 1980, p. 43, tradução nossa).

A outra característica importante da consciência que se constitui na atividade de trabalho é a concretização da distinção entre sujeito e objeto. No processo de trabalho, o homem, pela primeira vez, reconhece o que é ele e o que não é, ou seja, a humanidade ao longo de seu desenvolvimento consegue se diferenciar do mundo orgânico e inorgânico, conservando em sua consciência esta contraposição, assim o ser humano é o único ser vivo que consegue se auto-avaliar e analisar suas ações, atos e atividade, concretizando-se, nas palavras de Petrovski (1980), a introversão, ou a capacidade de dirigir a sua atividade para análise de si mesmo.

A terceira característica que na atividade de trabalho, possibilitou a consciência, é a capacidade do homem engendrar finalidades de suas ações, nas quais está norteado pelos motivos da atividade. Em atividade, o homem busca resoluções para

satisfação de suas necessidades, mas, para essa satisfação, é imprescindível considerar os caminhos para levar a cabo as ações, e, se necessário, fazer correções sobre a finalidade de tais ações.

O fato mais característico da vida humana é que os homens, com seu trabalho, produzem coisas que servem para satisfazer suas necessidades. Este processo de produção exige que antes de realizá-lo o homem tenha em sua cabeça, em forma de representação consciente, a imagem daquilo que vai produzir. Para preparar uma coisa, levantar uma construção, etc., é necessário não somente perceber as condições externas em que irá coordenar seus atos, mas sim ver ante a si próprio mentalmente aquilo que deverá produzir como resultado do trabalho. Falando de outra maneira, é necessário que a atividade do homem não só se coordene com os objetos materiais externos com que atua, mas que se submeta àqueles objetos que existem só mentalmente, unicamente em forma *ideal*, como produto da elaboração das impressões reais no cérebro do homem (LEONTIEV, 1960, p.88, tradução nossa).

Por fim, a consciência tem como outra propriedade, constituída e produzida na atividade laboral, a relação do homem com ele mesmo, que também está mediada pela realidade que o rodeia, ou seja, na consciência está incluído o mundo dos sentimentos, construídos e refletidos pelas relações objetivas com a realidade social onde estão incluídos os outros homens. Na consciência de cada sujeito estão representados os desenvolvimentos emocionais decorrentes de suas relações interpessoais. Partindo dessas características reafirmamos que a consciência é fruto das relações objetivas e que suas origens estão nas atividades dos homens e tendo a linguagem como fator essencial para que todas as características da consciência se concretizem.

Portanto, fica evidente como a atividade do trabalho possibilitou ao homem sair dos limites da natureza e conquistar as possibilidades da consciência do mundo e de si. Neste transcurso, o homem vivencia um duplo processo de desenvolvimento, ou seja, dele próprio como ser social e do conjunto da cultura, que em suas atividades, ele produz. Tal constatação reafirma a atividade como decurso tipicamente humano de transformação do mundo que tem a capacidade propulsora de formação dos meios mais desenvolvidos de reflexo da realidade, tão complexos que possibilitam ao homem produzir seus próprios meios de vida e, conseqüentemente, refletir sobre esses meios pela via da consciência, que dialeticamente também é fruto do conjunto das relações produtivas e sociais da humanidade. Rubinstein (1963) demonstra essa característica, alegando que

À medida que o reflexo do mundo e de si mesmo se destaca da vida e da atividade do homem, de suas incontáveis vivências imediatas, a atividade psíquica começa a ocorrer como *consciência*. O surgimento da *consciência* está ligado à delimitação, em relação à vida e às vivências imediatas, dos *reflexos* do mundo circundante e de si mesmo. A consciência é sempre um conhecimento acerca de algo que se encontra fora dela. Pressupõe uma atividade do sujeito em relação à realidade objetiva (RUBINSTEIN, 1963, p. 240, tradução nossa, grifos no original).

Notemos que a atividade de trabalho definiu a grande virada no processo do desenvolvimento filogenético humano; foi no trabalho que todas as grandes conquistas da humanidade foram possíveis de serem construídas; a produção cultural transformou-se radicalmente, em pequeno espaço de tempo, em relação aos processos de evolução biológica do homem. As origens de todas as capacidades humanas e que diferenciam nossa espécie de todos os outros animais, estão no processo ativo de ação do homem na natureza, processo esse que denominamos de trabalho.

Neste contexto, nossa concepção de mundo, de indivíduo, de educação, de criança e desenvolvimento humano, não poderia estar pautada em outra concepção senão na da atividade, como essência para o desenvolvimento do homem e da humanidade.

Assim, temos como ponto de partida a compreensão do mundo dos fenômenos educativos pelo lugar que as crianças ocupam na atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, ainda se faz necessário compreender os aspectos particulares da atividade, vista agora como conjunto de processos, que ao longo da história humana se complexificaram e se diversificaram.

A Teoria Histórico-Cultural possibilita essa compreensão e nos permite um amplo aparato teórico para a discussão sobre o papel da atividade no desenvolvimento humano. Cabe, agora, no âmbito da estrutura da atividade, buscar o entendimento dos caminhos de organização da atividade em geral para poder, posteriormente, compreendermos as particularidades do conjunto de atividade dos homens, como base para reflexão que se dará no próximo item, quando vamos discutir as peculiaridades do desenvolvimento das crianças em idade escolar pela via da atividade de estudo e a consequente transformação radical, a partir da apropriação dos conhecimentos teóricos, na relação das crianças desta idade com o mundo à sua volta.

3.2 A estrutura da atividade como meio de compreensão do conjunto das atividades humanas.

Antes de falamos da estrutura da atividade, é necessário esclarecemos alguns pontos em relação a nosso referencial teórico, que são fundamentais para contextualizar nosso objeto de estudo.

Em época de pós-revolução Soviética de outubro de 1917, torna-se essencial o desenvolvimento de novas relações sociais, para consecução dos objetivos revolucionários de formação de um novo homem para uma nova sociedade. Nesse contexto, todos os ramos das ciências têm como meta a formação do homem socialista. Essa nova atmosfera faz surgir exímios cientistas, pensadores, teóricos, artistas e intelectuais que vão se preocupar com as questões do desenvolvimento desta nova sociedade, tendo como base conceitual, metodológica e filosófica o materialismo histórico e dialético. Nessa conjuntura, todas as áreas das ciências tinham que concretizar o objetivo da construção dos alicerces para essa nova sociedade.

Deve-se reconhecer, qualquer que seja a posição política que se adote ante ao fato, que o processo iniciado em 1917 na Rússia implicou necessariamente impactos profundos no plano da consciência social; basta citar, para convencer, os movimentos transformadores na poesia, no teatro, no cinema, pintura, na linguística, etc. Se bem que já vinha se desenhando desde anos antes, encontraram nesse momento a atmosfera propícia para seu desenvolvimento. Neste contexto seria estranho que o reflexo científico da realidade, em particular as ciências humanísticas, ficasse à margem de tal situação. (SHUARE, 1990, p. 24, tradução nossa).

A psicologia, como área que pertence ao grupo das ciências humanas, e que nitidamente tem enfoque sobre os problemas teóricos e práticos gerais da formação da personalidade humana e das relações interpessoais, torna-se de fundamental importância para a formação dos caminhos da personalidade do homem socialista.

Os primeiros passos para construção de uma ciência psicológica que supere os limites das concepções burguesas de psicologia foram dados pela introdução dos conceitos do materialismo histórico e dialético. Tal concepção compreende a psique como propriedade do cérebro que consiste no reflexo da realidade objetiva. Assim, as bases filosóficas e conceituais da teoria marxista do conhecimento, resolve a questão da relação entre o psiquismo humano e mundo, a partir da interpretação de que a psique é fruto do reflexo do mundo, ou seja, se consolida a construção de uma psicologia que

compreende a consciência do homem pelo seu caráter derivado das relações materiais como nos esclarece Talízina (1988, p. 15-16).

Nos anos 20, ante aos psicólogos soviéticos surge a tarefa de reestruturar consciente e de forma planejada a ciência psicológica com base na filosofia marxista. Por uma parte, era necessário superar na psicologia o subjetivismo, fenomenalismo, liquidar a separação da psique da vida real do homem como portador das relações sociais. Por outra parte, se necessitava superar o mecanicismo grosseiro que limitava o caráter específico do psiquismo e que levava à liquidação da psicologia como ciência (Tradução nossa).

Por esse referencial, a psicologia Soviética possibilitou compreender o papel da atividade do homem no desenvolvimento dos processos psíquicos a partir de uma profunda análise científica. Ocorre grande esforço das ciências psicológicas em criar e formular métodos de investigação e compreensão dos processos psíquicos e da consciência humana a partir de princípios fundamentais da filosofia marxista. Podemos destacar alguns desses princípios, que ao longo do tempo, foram inseridos no processo de investigação do psiquismo humano pela psicologia soviética.

Um dos aspectos que a nova psicologia destacou no trabalho de investigação científica da psique humana é a compreensão da essência humana como reflexo ideal da realidade, ou seja, a consciência, como já apontado por nós quando tratamos da relação entre o desenvolvimento humano e a atividade de trabalho. A consciência é produto do reflexo das relações do homem com a realidade, dentro de sua condição existencial e material, ou, nas palavras de Petrovski (1980, p.48, tradução nossa), o “reflexo ideal está localizado entre a situação existente e a ação mediante a qual se realiza [...] a transformação do mundo circundante”.

Outro princípio em que a nova psicologia se amparou na concepção filosófica do materialismo histórico e dialético foi a categoria de atividade, ao reconhecer que a atividade humana tem função decisiva na formação do homem, pois é através da atividade que o homem criou o seu mundo material, e, dialeticamente, esse mundo material, fruto da ação criadora do humano, condicionou o desenvolvimento das forças psíquicas do próprio homem. Em resumo, a psicologia soviética pós-revolução, compreendeu que as capacidades psicológicas humanas estão condicionadas pelos produtos da atividade humana; em outras palavras, todo o desenvolvimento das funções psíquicas humanas é consequência dialética das constantes necessidades humanas de produção e frutos de sua satisfação.

A terceira fundamentação filosófica marxista apropriada pela ciência psicológica soviética é o caráter social das relações humanas, ou seja, todo o desenvolvimento dos processos psicológicos deve ser analisado como resultado do processo de construção social da atividade humana; o desenvolvimento das capacidades humanas, como os sentimentos, pensamentos e emoções etc., tem caráter social. Rubinstein (1974) resume todos os princípios apropriados para constituição da psicologia científica soviética ao afirmar que:

A unidade da psique ou da consciência e da atividade se expressa em que a consciência e todas as qualidades psíquicas do indivíduo em sua atividade *não só aparecem*, como também se *formam*. As qualidades psíquicas da personalidade são tanto *condição* como *resultado* de sua conduta. Este é o ponto essencial logicamente fundado de nosso conceito de psique. Por ele, a psique se considera basicamente em seu desenvolvimento desde o ponto de vista genético.

Deste modo se supera basicamente o conceito de que o destino dos homens vem fatalmente pré-determinado por herança e por um meio ambiente invariável: na atividade concreta, no trabalho, na prática social dos adultos e na educação e no ensino das crianças, não só se *exteriorizam* as qualidades psíquicas dos indivíduos, como também se desenvolvem (RUBINSTEIN, 1974, p. 104-105, tradução nossa, grifos no original).

Lev Semenovich Vigotski foi quem melhor consolidou, organizou e sistematizou em seus trabalhos, na conjuntura revolucionária dos anos 20 do século passado, na União Soviética, todos os princípios que possibilitaram o entendimento da unidade entre a psique e a atividade humana, e é sobre essa consolidação que nasce a Teoria Histórico-Cultural, teoria que compreende o desenvolvimento psíquico humano como resultado das condições concretas de existência que incluem as relações sociais e as conquistas históricas da humanidade, possibilitadas pela base da atividade essencial, o trabalho.

Para Vigotski, a compreensão da totalidade da psique e da consciência não é possível nos limites desses processos em si mesmos; para entender os fenômenos psíquicos é fundamental se dirigir à existência do próprio homem, às condições concretas de sua vida, pois o desenvolvimento do homem só possível por suas ações práticas com a realidade. O grande mérito de Vigotski foi promover as relações históricas, sociais e culturais, como fonte de desenvolvimento das capacidades superiores de reflexo da realidade, como nos esclarece Talízina (1988) ao afirmar que:

Vigotski indicou que para a compreensão da psique, da consciência, há que sair de seu marco, dirigir-se à própria vida do homem, às condições concretas de sua existência. Considerou que na base do desenvolvimento da consciência do homem se encontra o desenvolvimento de suas atitudes práticas para com a realidade. Porém Vigotski não estabelecia, deste modo, uma dependência direta entre a consciência e a prática do indivíduo, considerando como o principal no desenvolvimento da psique do homem a assimilação da experiência social (TALÍZINA, 1988, p. 16, tradução nossa).

Outro aspecto constatado por Vigotski foi a indicação de que o trabalho humano tem como característica a aplicação de instrumentos que permitem o processo de mediação das atitudes em relação às condições reais de existência, sustentando que essa capacidade de mediação, pela via do instrumento de trabalho, é o que diferencia qualitativamente o homem e os outros animais, cada qual com seus modos de relação com a realidade de sua existência. Assim, pelas características do processo de mediação como peculiaridade da atividade prática humana, foi possível o processo de desenvolvimento da psique.

Tal desenvolvimento da psique humana é impulsionado com o crescimento cada vez maior, ao longo da história, das forças produtivas humanas que possibilitam a criação dos mais diversos tipos de instrumentos, que, no trabalho, estão dirigidos ao exterior, para transformação dos objetos da realidade. É nesse processo que também se constituem os instrumentos-signos, que fazem o caminho do externo para o interno e transformam os caminhos dos processos psíquicos, como fica claro nesta passagem, quando Vigotski (2000) afirma que:

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de todos os tipos de agentes. A adaptação ativa exige o fecho ativo daquele tipo de vínculos, que são impossíveis quando a conduta é puramente natural – ou seja, baseada na combinação natural de agentes –. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando de fora, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como curso em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação -, segundo o qual é o homem quem forma conexões externas no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo (VYGOTSKI, 2000, p. 85, tradução nossa).

Nesse contexto, a questão da materialidade dos signos se configura, e, para Talízina (1988), os signos têm sempre inicialmente uma forma exterior, material, e logo se interiorizam se fazendo internos, ideais.

A linguagem, como um sistema de signos, segue esse caminho do exterior ao interior e torna-se outro ponto chave para as teorizações de Vigotski que constata que a linguagem é o principal sistema de signos que mediatiza a atividade psíquica humana, pois como forma específica de relações entre os homens, nasce e se efetiva na prática social, e possibilita a formação das particularidades e capacidades específicas da psique humana. Assim a linguagem surge primeiro, como forma de comunicação com os outros nas relações sociais, para depois, no processo de internalização, servir para o indivíduo como meio de reflexão das relações no plano das ações interiores, ou seja, é a linguagem um meio essencial para que o homem consiga dirigir sua conduta.

A um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador da mesma, e o encontramos na determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda dos signos. Entre todos os sistemas de relação social o mais importante é a linguagem. 'A palavra - disse Pavlov - graças a toda a vida anterior do adulto está em relação com todos os estímulos externos e internos que chegam aos grandes hemisférios, sinaliza a todos, substitui a todos e pode provocar, assim todas aquelas ações e reações do organismo que ditos estímulos condicionam.' (Tomo 4, pág.429, edição russa.)

O homem, portanto, criou um aparato de dispositivos, um sistema de estímulos condicionados artificialmente com ajuda das quais ele criou conexões artificiais quaisquer e provoca reações necessárias do organismo. Se compararmos, seguindo a Pavlov, o córtex dos grandes hemisférios é como um grandioso quadro de dispositivos, poderíamos dizer que o homem criou a *chave* desse quadro, do grandioso sistema de dispositivos da linguagem. Com ajuda dessa chave domina exteriormente a atividade do córtex e dirige o comportamento (VYGOTSKI, 2000, p. 86-87, tradução nossa, grifos no original).

Notamos que é em Vigotski que se confirma a tese do desenvolvimento psíquico como fruto da ação prática do homem, mas é Alexis N. Leontiev que aprofunda os processos de formação da atividade como forma reguladora do desenvolvimento humano, ao conceituar e esclarecer as particularidades, a estrutura e a sua relação com o desenvolvimento da consciência e com todos os processos psíquicos superiores.

Partindo das contribuições de Vigotski, que compreende a psique humana como fruto da atividade social, Alexis N. Leontiev organiza a sua Teoria da Atividade, especificando sua estrutura e seus mecanismos de funcionamento. Ou seja, o enfoque

dado por Leontiev à questão da atividade prática humana difere do de Vigotski, a partir do momento que Leontiev não tem como principal enfoque análise dos instrumentos e os signos e conseqüentemente, os conceitos, como essência do desenvolvimento da consciência e das capacidades psíquicas, e sim a atividade real, prática, que une o organismo e a realidade, como nos aponta Talízina (1988, p. 22, tradução nossa):

A essência do enfoque de Leóntiev sobre a psique consiste em que, desde o princípio, abordou não como se abordam os fenômenos que acompanham a vida do organismo, mas como os processos que realizam a vida. A psique se considera não como certo complemento subjetivo da atividade vital do organismo, mas como a forma da própria atividade vital.

Como podemos notar na citação acima, Leontiev compreende o psiquismo humano como produto das relações materiais. Pelas ideias expostas pelo autor ao analisar o processo de desenvolvimento das formas de psiquismo de modo geral é possível chegar à conclusão de que a condição material na relação organismo e meio, trouxe a necessidade de desenvolvimento de uma estrutura que vai refletir e orientar, de modo objetivo, as relações reais no contexto que o fenômeno do psiquismo tem sua origem. Mas, diferente do que ocorre com os animais, nos homens a relação entre meio e organismo não permanece nos marcos das leis instintivas – biológicas -, pois, nos homens, graças atividade de trabalho, todos os processos superiores de desenvolvimento do psiquismo resultam de determinado modo de existência, das condições históricas, dependentes do modo de vida e das relações sociais existentes no meio em que esse sujeito está inserido.

Em correspondência com o seu enfoque histórico-genérico no estudo da psique, A. Leontiev expõe, de maneira multilateral, sua concepção da psique “como forma peculiar de atividade: produto e derivado do desenvolvimento da vida material, da atividade material externa que, no curso do desenvolvimento histórico-social, se transforma em atividade interna, em atividade da consciência; aqui segue sendo central a tarefa de investigar a estrutura da atividade e sua interiorização” (DAVIDOV, 1988, p. 250, tradução nossa).

Em sua obra *Atividade, consciência e personalidade* (1978), Leontiev busca a compreensão do processo de internalização das atividades humanas, para evidenciar as formas como a atividade desenvolve as capacidades psíquicas típicas do homem, afirmando a necessidade de ter na atividade a fonte metodológica de análise do psiquismo. Assim, é essencial compreender a estrutura da atividade para ter claro como o movimento de desenvolvimento dos homens se constitui, a compreensão da estrutura

da atividade possibilita ir a fundo neste fenômeno, pois na estrutura da atividade estão os elementos que constroem e objetivam as relações dos homens com a realidade.

Compreender a estrutura da atividade em nosso trabalho tem dupla importância. Metodológica, porque na estrutura da atividade está a base para análise da atividade de estudos como atividade principal das crianças em idade escolar, como discutiremos melhor à frente, quando trataremos da questão das atividades principais no processo de desenvolvimento humano. E conceitual, pois na estrutura da atividade é possível ver as marcas das ações humanas no processo de formação das capacidades psíquicas, que, em nossas discussões, se centrará no processo de formação do pensamento teórico, como produto da atividade de estudo. Nesta dupla determinação, a compreensão da estrutura da atividade é essencial para nossas teorizações sobre o papel da atividade de estudo na determinação dos rumos do desenvolvimento do pensamento das crianças em idade escolar.

Leontiev (1978) afirma que foi Vigotski, ao propor a atividade como método da psicologia científica, o primeiro a esboçar uma conceituação da estrutura geral da atividade, ao introduzir os conceitos de instrumentos, de operações instrumentais, de finalidade e também o de motivo. Para o autor, até o momento de suas reflexões dentro das ciências psicológicas, existia um significado geral e coletivo do conceito de atividade. Nesse contexto, era necessário compreender a atividade como atividade concreta, particular, ou seja, entender que cada uma responde a uma determinada necessidade e por isso cada uma tem suas condições e dinâmicas de desenvolvimento próprias. Mas em essência, e o que diferencia uma atividade de outra é o seu caráter objetivo; está no objeto da atividade a orientação para o sujeito da atividade:

Tipos concretos de atividade podem diferenciar-se entre si por um indício qualquer: por sua forma, pelos modos em que se realiza, por sua tensão emocional, por suas características temporal e espacial, por seus mecanismos fisiológicos, etc.. Porém o essencial, o que distingue uma atividade de outra, é a diferença de seus objetos, já que é o objeto da atividade que lhe confere determinada orientação (LEONTIEV, 1978, p. 81-82, tradução nossa).

Assim, notamos uma das características da estrutura da atividade, seu caráter objetual que cria a necessidade e orienta o processo de satisfação desta, ou seja, o motivo real para agir no processo de atividade está no objeto de satisfação da necessidade, ou, como afirma Talízina (1988), o motivo da atividade é uma “necessidade objetivada” e que, portanto, move o sujeito a ação. Evidencia-se aqui a relação íntima entre a

atividade e motivo, pois sem motivação para agir não existe atividade, “não há atividade sem motivo: atividade não motivada não é uma atividade carente de motivo, e sim uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto” (LEONTIEV, 1978, p. 82, tradução nossa). Nesse contexto, Longarezi & Franco (2013) afirmam que, para se caracterizar realmente a atividade, três componentes estruturais devem se unir, “necessidade, objetos e motivo”, tendo o motivo como articulador dessa união.

Os motivos, nesse processo, têm duplo papel, o primeiro, já mencionado, que se configura no caráter impulsionador do motivo, tendo a função de estimular a atividade, pois apenas os objetos e as ações não têm capacidade estimuladora para o agir do sujeito na atividade. O segundo papel dos motivos é a criação de sentidos para a atividade. Neles se efetiva a relação direta com o objeto, ou seja, o motivo da atividade se concretiza nas necessidades objetivadas.

As necessidades objetivadas, que caracterizam o motivo da atividade, precisam de meios para obter a satisfação de seus objetivos; as ações são os processos que vão se configurar como esse meio, pois é na ação que se representam os resultados a que a atividade deve chegar, ou seja, ao fim ou objetivo. A relação entre ação e fim se dá no mesmo patamar que a relação entre motivo e atividade, ação e fim estão em relação direta um com o outro. Para Leontiev (1978), a origem, na atividade, de processos dirigidos para um fim, as ações, se constituiu no processo histórico e como consequência da vida social humana.

A atividade dos participantes de um trabalho coletivo é estimulada por seu produto, que inicialmente responde de maneira direta às necessidades de cada um deles. No entanto, até o desenvolvimento mais simples da divisão técnica do trabalho leva necessariamente a delimitar os resultados de certo modo intermediários, parciais, que conseguem alguns participantes da atividade laboral coletiva, porém que por si sós não podem satisfazer as necessidades daqueles. Estas necessidades não são satisfeitas pelos resultados “intermediários”, sim pela parte do produto de sua atividade conjunta que cada um deles obtém em virtude das relações que os unem e que surgem no processo do trabalho, ou seja, de relações sociais (LEONTIEV, 1978, p. 82, tradução nossa).

A representação das ações que são subordinadas ao processo lab oral coletivo também deve ter para o sujeito um caráter subjetivo, ou seja, o processo de trabalho faz com que cada sujeito conheça os resultados intermediários aos quais suas ações devem estar orientadas, para que todos os envolvidos na respectiva atividade se apropriem dos frutos do conjunto das ações, pois, uma ação tomada em separado do conjunto da

atividade não alcança seu objetivo, carecendo de sentido para o sujeito da atividade. Neste contexto, respaldados em Leontiev (1978), podemos afirmar que a atividade humana não existe senão em forma de conjuntos ou cadeias de ações; portanto, na atividade de jogo, existem conjuntos de ações de jogo, na atividade de trabalho, existem cadeias de ações de trabalho e assim por diante, nos infinitos tipos de atividades humanas.

Mas temos de nos ater ao fato de que atividade e ação são processos diferentes e têm realidades diferentes e não coincidem, pois uma mesma ação pode estar presente em um número variado de atividades, podem se movimentar de uma atividade a outra, ações podem ter motivos diversos, podem compor distintas atividades, demonstrando o caráter de movimento da estrutura da atividade como nos ajudam a entender Leontiev (1988, p. 69) quando diz que:

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pelo qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade.

Dialeticamente, fica evidente que um mesmo motivo se efetiva em vários objetivos, podendo se concretizar em diferentes fins, o que conseqüentemente pode impulsionar diferentes ações. Portanto, ação é o elemento que materializa a atividade, mas para que essa materialização se desenvolva é preciso que determinados conjuntos de fins sejam alcançados.

Ação neste contexto tem dois aspectos, o primeiro é seu caráter intencional, ou seja, a busca pelo objeto da atividade. Toda ação tem uma intenção clara de mover-se para chegar ao que deve ser conquistado. Já o aspecto operacional da ação analisa como e quais os caminhos devem ser tomados para consecução dos objetivos da ação; tais meios e caminhos que a ação deve seguir não são definidos pelos objetivos em si mesmo, mas pelas condições objetivas materiais que são requeridas para se chegar aos fins propostos.

No aspecto operacional da atividade estão as operações como elementos da estrutura da atividade, pois, no processo de execução, a ação responde a uma tarefa, em uma determinada condição concreta e específica. As ações têm neste processo uma qualidade especial de busca precisa dos meios pelos quais se deve executar as ações. Tal qualidade se denomina operação.

A característica principal das operações é ter a qualidade de ser um meio particular pelo qual as ações se efetivam. Como processos que se distinguem, ações e operações têm orientações diferentes, as ações são impulsionadas por seus objetivos, já as operações são os processos pelos quais se concretiza o agir, ou seja, são as condições materiais pelas quais se efetiva a realização da atividade. Leontiev (1978, p. 86) demonstra essas diferenças quando diz que “Ações e operações têm distintas origens, distintas dinâmicas e distintos destinos. A origem da ação está nas relações do intercâmbio de atividades.” Contrariamente, a origem da operação “é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se inclui em outra ação e ocorre sua ‘tecnificação’” (LEONTIEV, 1978, p. 86). Assim, a operação na estrutura da atividade se apresenta como a parte técnica deste processo, no entanto, não podemos separar ação e operação quando analisamos o todo da atividade, deste modo, apesar de se diferenciar em suas gêneses e em suas funções, esses processos são partes integrantes de um todo dialético e sistemático denominado atividade. Leontiev (1978) sintetiza bem a importância de compreender a dinâmica interna da atividade, ao afirmar que, sem a compreensão dos vínculos sistêmicos internos da atividade, não é possível resolver os processos mais simples de análise de seu desenvolvimento. Assim:

Para investigar a atividade o que se requer é analisar seus vínculos *sistêmicos* internos. De outro modo não estamos em condições de resolver nem sequer as tarefas mais simples, como por exemplo, julgar se em caso dado estamos ante uma ação ou operação. Além disso, a atividade é um processo caracterizado por transformações que se produzem constantemente. A atividade pode perder o motivo que a originou e então se converter em uma ação que talvez efetive uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transforma-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações (LEONTIEV, 1978, p. 87, tradução nossa).

Notamos que compreender o caráter do movimento que a estrutura da atividade humana possui é necessário para compreender os nexos dos processos de cada etapa do desenvolvimento humano em sua ontogênese, pois no dinamismo da estrutura da atividade está a chave para aclarar as possibilidades do desenvolvimento da criança. Leontiev (1988, p. 69) nos encaminha nesta discussão ao esclarecer que o caráter dinâmico da estrutura da atividade “é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um

estágio de desenvolvimento para o outro”. Nesse contexto, afirmamos que para compreender efetivamente as origens e as necessidades que possibilitam o aparecimento da atividade de estudo, como atividade principal das crianças em idade escolar, é essencial compreender a história do desenvolvimento do conjunto das atividades humanas, ou seja, é necessário analisarmos a periodização das atividades do homem, e como em cada etapa da vida humana as suas atividades possibilitam conquistas no desenvolvimento de capacidades e habilidades tipicamente constituídas na história social dos seres humanos.

3.3 A periodização da atividade como meio de compreensão do movimento processual de desenvolvimento humano.

É a partir das conceituações desenvolvidas por Vigotski sobre a questão das etapas do desenvolvimento infantil e dos subsídios que Leontiev introduz na psicologia soviética, ao esclarecer como se produzem o desenvolvimento das forças motrizes da consciência humana e do psiquismo humano por meio do conceito de atividade, que, como afirma Elkonin (1987), temos as condições de compreender as bases de como cada etapa da vida é fonte de apropriação de atividades que possibilitam o desenvolvimento cada vez mais complexo das capacidades humanas.

Daniil B. Elkonin foi quem sistematizou as conceituações sobre as etapas de desenvolvimento das crianças em uma proposição denominada pelos representantes da Teoria Histórico-Cultural de periodização do desenvolvimento infantil. Elkonin em seus estudos esclarece as origens genéticas das transformações e dos trânsitos das atividades que possibilitam a caracterização dos diferentes meios pelos quais os homens se relacionam como o mundo. Nesse contexto, o autor afirma que:

O problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância é um problema fundamental da psicologia infantil. Sua elaboração tem grande importância teórica já que a definição dos períodos do desenvolvimento psíquico e a revelação das leis do trânsito de um período a outro permite resolver, afinal de contas, o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Pode-se afirmar que qualquer ideia acerca das forças motrizes do desenvolvimento psíquico deve ser verificada, antes de tudo, pelo critério da periodização. (ELKONIN, 1987, p. 104, tradução nossa).

Fica evidenciado na passagem acima que, para compreender qualquer processo do desenvolvimento humano e principalmente do infantil, é fundamental conhecer os nexos processuais das forças que movem o psiquismo, e essa análise supõe compreender como o sujeito se relaciona em cada etapa da vida com a realidade, ou seja, quais atividades são fundamentais para que as crianças se apropriem e interiorizem as riquezas do mundo humano. Portanto, é no processo de análise do constante processo de apropriação pela atividade, das relações sociais que ao longo da vida ficam mais complexas, e que conseqüentemente determinam o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças que Elkonin efetiva a teoria da periodização.

Reafirmamos em nosso trabalho a compreensão de que somente pelos trânsitos das atividades principais é possível analisar as características essenciais do desenvolvimento humano, pois, nesses trânsitos estão as relações que vão constituir o conjunto processual das atividades do homem. Por atividade principal entendemos a atividade que é diretora dos avanços no desenvolvimento psíquico em um certo momento da vida do sujeito; assim cada etapa do desenvolvimento psíquico humano tem uma atividade que dirige a relação do sujeito com a realidade. Como afirma Leontiev,

Atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa seqüência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas (LEONTIEV, 1988, p.65).

Leontiev (1988) define que as atividades principais se caracterizam por três atributos. O primeiro atributo da atividade principal é que suas origens se constituíram em outras formas de atividade e também dão origem a outras formas de atividade em um processo de diferenciação. O autor exemplifica esse processo ao dizer que, já na infância pré-escolar, surge inicialmente na atividade de brincar as bases para formação das capacidades essenciais que vão impulsionar a criação de necessidades para a instrução escolar, em outras palavras é na atividade do brincar que está a gênese da atividade de estudos.

O segundo atributo da atividade principal é sua base para formação dos processos psíquicos particulares; nela, esses processos têm sua origem ou se

reorganizam os tipos de atividades que estão relacionados com atividade principal. Certos tipos de atividade não são modelados durante a atividade principal, mas por outras formas de atividade que tiveram seu nascimento e origens ligadas a ela, assim “os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, no trabalho de aplicação das cores etc.; isto é em formas de atividade lúdicas em suas origens” como afirma Leontiev (1988, p. 64).

Por fim, o terceiro atributo que caracteriza a atividade principal é a dependência que o desenvolvimento das principais mudanças psicológicas da personalidade da criança tem deste tipo de atividade; portanto, todas as mudanças significativas na formação da personalidade, pela apropriação dos processos sociais de comportamento, é fruto da atividade principal de uma determinada etapa do desenvolvimento. Em resumo:

[...] pode-se dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza pela relação determinada, diretora na etapa dada, da criança com a realidade, por um tipo determinado, diretor de atividade.

O sintoma da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança do tipo diretor da atividade, da relação diretora da criança para com a realidade (ELKONIN, 1987, p. 108, tradução nossa).

Neste contexto, em que se evidencia o papel fundamental da atividade principal no desenvolvimento infantil, faz-se essencial apresentarmos em nosso texto quais são as atividades consideradas diretoras na formação da psique infantil para a Teoria Histórico-Cultural, pois sem essa compreensão processual do desenvolvimento das atividades humanas, o entendimento de nosso objeto de estudo fica limitado a suas particularidades estáticas e não abarcando o movimento que constitui a verdadeira apreensão da realidade.

3.3.1 Atividade de comunicação emocional como fonte primária de desenvolvimento das crianças recém-nascidas.

No momento de seu nascimento, os filhos dos seres humanos são, entre os animais, os que mais têm necessidade de cuidados para conseguirem manter-se vivos, pois as capacidades orgânicas, biológicas e inatas que existem nos recém-nascidos,

como reflexo para sucção, orientação e de defesa, são limitados para que essas crianças possam se adaptar às novas condições que a realidade, fora do útero da mãe, lhes impõe. Portanto, apesar dessas capacidades reflexas serem estruturas que permitem as mais elementares condições para a vida, não são elas que vão possibilitar as condições efetivas para a adaptação e a conseqüente sobrevivência à nova realidade. Assim, Elkonin afirma que:

Ao nascer, a criança se encontra com novas condições de vida que são fundamentalmente distintas das condições do desenvolvimento intrauterino. Para adaptar-se a elas possui já alguns reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação. Já tem preparado o complicado mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido: o reflexo pupilar que há entre a abertura das pálpebras ao brilho da luz, o virar da cabeça e dos olhos para a luz, o estremecimento motivado pelos ruídos fortes e estridentes, etc..

No entanto, todos estes reflexos são insuficientes para adaptarem-se a novas condições de vida. A criança, ao nascer é o mais indefeso de todos os seres vivos. Não poderiam subsistir sem os cuidados dos adultos. Somente o cuidado dos adultos substitui a insuficiência dos mecanismos de adaptação que existem no momento do nascimento (ELKONIN, 1960, p. 504, tradução nossa).

Rubinstein (1974) também afirma que, ao nascer, a criança tem limitadas formas de relação com realidade e que essas formas são basicamente reflexos incondicionados, chegando ao ponto de dizer que esses processos são a pré-história do desenvolvimento do homem, como apresentado abaixo.

As necessidades vitais mais importantes e ainda muito elementares do lactante - alimentação e domínio dos objetos que lhe rodeiam - são satisfeitas com ajuda dos adultos. Não existem ainda atividades, no estrito sentido da palavra, que diferem da atividade vital. As ações se limitam a reações ideomotrizas de caráter impulsivo, reflexo e instintivo. A lactância representa a pré-história do desenvolvimento do homem (RUBINSTEIN, 1974, p. 194, tradução nossa).

O movimento para saída da pré-história do desenvolvimento do homem, como denomina Rubinstein, está também na relação com os adultos; nesse contexto, a atividade de comunicação emocional direta é a via que não só possibilita a sobrevivência, como também é fonte para o desenvolvimento das capacidades humanas nas crianças recém-nascidas, pois, é na atividade que tem origem nas relações afetivas, provenientes da comunicação direta das crianças pequenas com os adultos, que se desenvolvem as capacidades que suprem as incapacidades que os seres humanos têm ao nascer. Por esse processo interativo é possível para as crianças recém-nascidas se apropriarem das relações do mundo humano; conseqüentemente, nessa apropriação são

formados nesses modos de ação para orientação no mundo. Assim, a criança é atraída pelas ações dos adultos, que, no processo de comunicação, é fonte principal de impressões sobre a realidade para ela que, em determinado momento, inicia por conta própria, a busca ativa de tais impressões.

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1995, p. 77-78).

Portanto, as crianças têm, desde o início, para os adultos, meios de expressão da sua subjetividade ao exteriorizarem seus estados, que inicialmente são reflexivos e inatos, mas que, com a relação de comunicação emocional com adulto, passa a ser social, fazendo com que os adultos reorganizem a conduta da criança. É pelas influências dos adultos, que nos primeiros seis meses de vida, as crianças já têm uma adiantada formação dos sistemas sensoriais.

Elkonin (2009) afirma que no processo de ação dos sistemas sensoriais é necessário que estes tenham se desenvolvido para se integrarem em um ato sensório-motor único. Para o autor, a concentração e a atenção dirigida para o objeto em movimento, em diferentes direções e distâncias, e a convergência dos olhos para contemplação, se desenvolvem primeiro em relação aos atos motores em direção ao objeto, portanto se constituem como fundamentais para que os movimentos na direção dos objetos surjam; ou seja, para ser possível um ato sensório-motor é necessário que estejam desenvolvidas as capacidades sensoriais de concentração no objeto, atenção dirigida nos movimentos deste objeto, compreensão das distâncias e direções e convergência e contemplação. Outro ponto que é primordial para que esse processo ocorra é a ação do adulto. É no adulto que estão os estímulos para o desenvolvimento das capacidades e habilidades de coordenação sensório-motoras, ao conduzir os objetos em direção à criança para que esta a manuseie, ou ao aproximar e distanciar-se desta permitindo à criança conscientizar-se das relações materiais que estão ao seu redor.

A partir de Elkonin (2009), é possível resumir essas ideias da seguinte forma:

O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com

isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação.

O desenvolvimento dos sistemas sensoriais antecipa-se ao da esfera dos movimentos das mãos. Os movimentos da criança ainda são caóticos, ao passo que os sistemas sensoriais já se tornam relativamente dirigíveis (ELKONIN, 2009, p.208).

Torna-se claro mais uma vez que os adultos não apenas atendem as necessidades das crianças nesta etapa, como também têm a função de organizar a relação com a realidade nesta idade, pois o adulto cria os meios motivacionais para que a criança conheça novos modos e meios de ação na realidade e, conseqüentemente, ao agir no meio, formam-se e desenvolvem-se novas capacidades psíquicas.

Por satisfazer as necessidades da criança e dialeticamente, criar os motivos para a ação na realidade, no processo de comunicação com o adulto e, conseqüentemente, desenvolvendo novas capacidades psíquicas, a atividade de comunicação emocional direta se configura e se efetiva como atividade principal desta etapa da vida. Novoselova (1981) nos esclarece esta ideia afirmando que

A criança, atraída pelo adulto durante a vigília, gradual e invariavelmente, para comunicação, fonte principal de impressões, começa em certa etapa uma busca ativa de impressões e entra em contato por iniciativa própria. Desde o princípio, os meios de expressão da criança, ao irradiar para o exterior seus próprios estados, fazem com que o adulto a perceba subjetivamente como sinais que organizam de uma forma determinada seu comportamento em relação à criança. Por isso, apesar de que a vocalização da criança inicialmente não tem caráter comunicativo dirigido, no entanto, objetivamente comunica algo ao adulto e subjetivamente é assimilada por este como uma informação com conteúdo (NOVOSELOVA, 1981, p. 05-06, tradução nossa).

Elkonin (1960) reforça também o papel das relações de comunicação emocional entre adulto e criança ao afirmar que, nessa relação, os adultos também organizam os modos de ação com os quais os pequenos entram em contato com os objetos e fenômenos concretos da realidade, evidenciando o papel educativo dessa relação. Assim, para o autor:

Neste período todas as aquisições da criança aparecem debaixo da influência imediata dos adultos, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, mas também organizam seu contato variado com a realidade, sua orientação e ações com os objetos. O adulto traz à criança, diferentes coisas para que ela contemple, bate no chocalho junto com ela, coloca em sua mão os primeiros objetos para que

pegue-os; a criança aprende a sentar-se com ajuda do adulto, o adulto a apoia nas primeiras tentativas de ficar em pé e andar (ELKONIN, 1960, p. 507, tradução nossa).

A partir dos seis meses finais do primeiro ano, acontecem dois fatos que transformam totalmente as relações que as crianças têm com a realidade, e essas transformações são possíveis primeiramente pela autonomia conquistada graças à mobilidade espacial, que é consequência dos ganhos que as crianças têm com o desenvolvimento inicial do engatinho e posteriormente do andar. O fato de dar os primeiros passos é essencial para o processo de desenvolvimento da criança, pois amplia consideravelmente os meios de ação com os objetos, expandindo as capacidades de percepção ativa da realidade, ação que anteriormente era possível apenas nas relações com os adultos.

Outro processo de fundamental importância para o desenvolvimento da criança nesta etapa da vida, e que tem seu início no fim do primeiro ano, é a apropriação da língua falada, e novamente o adulto tem o papel de criar os meios para a internalização dos produtos da cultura humana. Na relação com as gerações anteriores, a criança apreende a necessidade da fala, como meio de expressão das relações sociais e pronuncia suas primeiras palavras. Ao realizarem as conexões entre os objetos e as palavras que os denominam em um contexto social, os adultos organizam a compreensão da linguagem pelos pequenos; portanto, podemos afirmar que o processo de apropriação das capacidades humanas do andar e da língua falada são os paradigmas que revolucionam a atividade das crianças e, conseqüentemente, a sua relação para com o mundo circundante.

A criança realiza um grande avanço ao aprender a andar e a falar. A possibilidade de mover-se livremente dá independência à criança; essencialmente traz inerentes modificações determinadas em sua relação com o ambiente. Aumentam as possibilidades de movimento da criança e se incrementam suas possibilidades cognitivas, pois se amplia seu contato ativo com a realidade que a rodeia e, conseqüentemente, sua percepção ativa. O domínio da palavra abre novas e amplas perspectivas ao desenvolvimento humano e intelectual da criança: graças à palavra, a criança pode ultrapassar o estreito marco de sua experiência pessoal. Por meio da linguagem podem transmitir à criança os conhecimentos de todos os homens, que são resultado do desenvolvimento histórico da humanidade e passam a formar parte de seu conhecimento pessoal. A linguagem, que serve para o trato inter-humano, proporciona à criança o meio de formular suas ideias, o pensamento. Com a ampliação das possibilidades cognitivas, que resultam do domínio da linguagem, estas propriedades especificamente humanas se ampliam também correspondentemente

às possibilidades de influir no mundo (RUBINSTEIN, 1974, p. 194-195, tradução nossa).

No contexto de maior autonomia de locomoção permitido pelo o andar e do início da apropriação da fala, desenvolvem-se as bases para a nova atividade principal das crianças, alicerçadas não mais pela comunicação emocional direta com o adulto, mas sim pelos modos de ações com os objetos, configurando a atividade objetal manipulatória.

3.3.2 Atividade objetal manipulatória.

A atividade objetal manipulatória refere-se à apropriação pelas crianças dos procedimentos socialmente elaborados das ações com os objetos. Como afirmado acima, com a autonomia conquistada com a aprendizagem do andar, permite-se aos pequenos o alargamento das ações e relações com os objetos, e, nessa conjuntura, a atividade objetal vai guiar todos os processos de desenvolvimento nesta etapa da vida.

Pelo alargamento dos meios de ação com os objetos, fruto dos resultados conquistados pelo andar e pela linguagem que permitem aos pequenos os meios para agir sobre o mundo de forma mais autônoma, mesmo que de modo bem rudimentar, tais processos permitem às crianças, por não mais dependerem diretamente dos adultos, terem o contato direto com os objetos e a possibilidade de sua manipulação, como não era possível anteriormente quando a autonomia da criança era reduzida.

Nesta etapa, a criança tem a necessidade, em sua atuação com os objetos de interagir com os adultos, mas desta vez já pode por si própria dar início a essa relação, uma vez que agora a criança tem condições de buscar a atenção destes, ir até outras pessoas, exigir ajuda dos adultos para realizar suas ações e não depender necessariamente da ação inicial dos adultos para realizar sua atividade. Elkonin (1960, p.508, tradução nossa) afirma que “sobre a base de uma convivência com os adultos em todos os aspectos da vida tem lugar uma formação rápida da linguagem da criança”, ou seja, pela relação com o adulto ocorre o desenvolvimento da linguagem e o domínio das ações com objetos, sendo fontes do desenvolvimento de todos os processos psíquicos e conseqüentemente da formação da personalidade infantil. Tal fato é apontado por Rubinstein (1974), quando assegura que:

Na idade infantil têm uma importância especial três fatos: 1) o desenvolvimento da ação objetiva, com a qual está intimamente ligado o desenvolvimento da percepção objetiva; 2) o começo do andar, o movimento autônomo progressivo que aumenta a atividade e a independência da criança, varia e transforma as relações recíprocas com o mundo que a rodeia e amplia suas faculdades práticas cognoscitivas do ambiente, e 3) o domínio da linguagem, com que se incrementam essencialmente as possibilidades evolutivas da criança (RUBINSTEIN, 1974, p. 194, tradução nossa).

A partir do desenvolvimento destes três processos definidos por Rubinstein, ocorre uma expansão da dupla função existente na relação das crianças com os adultos, que permite a apropriação das funções sociais dos objetos: a primeira função tem a característica de aprendizagem dos meios das ações construídas historicamente, que estão cristalizados socialmente nos objetos da cultura humana. Na aprendizagem do mundo dos conhecimentos práticos, as crianças, pela via das relações educativas com os adultos, ampliam suas possibilidades de apropriação dos objetos culturais que as gerações passadas constituíram ao longo da história criadora da humanidade.

Já a segunda função estabelece que a relação com as gerações mais experientes tenha um caráter essencialmente afetivo, por sua atividade estar profundamente ligada aos adultos; portanto, para a criança, no processo de manipulação dos objetos, tem importância decisiva o reflexo da aprovação de seus atos pelos mais velhos. As crianças em atividade têm suas ações emocionalmente organizadas pela aprovação social, por isto podemos afirmar que a questão afetiva é um elemento fundamental para o desenvolvimento psíquico dos pequenos. Elkonin (2009) dá base para essa nossa afirmação ao dizer que:

O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia. Durante a atividade conjunta produz-se, além de uma interação “prática” entre o adulto e a criança, um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto. Toda ação de uma criança com um objeto, realizada sobretudo no transcurso da sua formação, não só está orientada para obter um determinado resultado material mas, além disso, o que não é menos importante, para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta. Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as consequências sociais do seu

cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto (ELKONIN, 2009, p. 220).

Fica evidenciado que, nos processos emocionais e nas ações práticas que se efetivam, as organizações e os vínculos com os adultos, ou seja, nesta relação de caráter prático e afetivo com os adultos são possibilitadas as ações da criança sobre os objetos, como resultado consequente deste agir, ocorre à apropriação dos modos e dos princípios de ação da função social que estes objetos têm encarnado historicamente, ao assimilar as propriedades humanas que estão presentes nos objetos a criança satisfaz as diversas necessidades de conhecimentos da realidade. Ao realizar, por exemplo, a ação de brincar com qualquer objeto produzido pelo homem, a criança não está realizando um mero ato mecânico, está sim, através da atividade objetal, se apropriando das texturas, dos gostos, das propriedades, da história dos modos de ação e de conduta que estão cristalizadas em objetos produzidos pela humanidade.

Segundo Novoselova (1981) e Mukhina (1995), a atividade objetal tem três estágios em seu desenvolvimento. No primeiro estágio, a principal particularidade é a manipulação com o objeto. Objeto e ação tem profunda relação, pois o objeto tem um caráter de guia da ação, que se constitui por meio das operações de investigação que os pequenos realizam na realidade. Já no segundo estágio, a essência da atividade objetal está no aperfeiçoamento das especificidades das ações com o objeto, ou seja, a criança já compreende de maneira rudimentar qual o papel que determinado objeto cumpre nas relações sociais, como por exemplo, as crianças já começam a entender que a colher tem o uso social para alimentar-se, o lápis para escrever e assim por diante.

O terceiro estágio da atividade objetal é marcado pelo caráter mediador que o objeto adquiriu, a função social do objeto está bem mais elucidada na consciência das crianças, o que acarreta que o objeto não é agora meramente manipulado, ele tem significado social para os pequenos de fato, a criança já está sabendo que esse objeto possui regras de uso, ações e condutas historicamente constituídas e socialmente elaboradas. As afirmações acima demonstram o caráter processual da atividade objetal, conforme nos assegura Novoselova (1981) ao afirmar que:

Nesta fase do desenvolvimento da criança, que começa geralmente depois de um ano e meio, ocorre uma considerável separação entre o conteúdo da atividade produtiva e da atividade lúdica com objetos, que se agrava na idade pré-escolar.

Ao mesmo tempo, como dissemos anteriormente, entre estes tipos de atividades estão relações recíprocas que enriquecem as experiências

da criança. A experiência na atividade com objetos não só se acumula, mas também sofre determinadas variações quantitativas e qualitativas (NOVOSELOVA, 1981, p. 15, tradução nossa)

Elkonin (1960) e (2009) já assinalava o mesmo posicionamento de Novoselova ao analisar a apropriação pelas crianças dos modos de ação, destacando que existe uma ambivalência na natureza da ação com objetos, ou seja, na totalidade das ações com o objeto, a criança, inicialmente assimila os esquemas mais gerais das ações, compreendendo primeiro os significados e designações sociais desta ação. Para posteriormente, em um segundo momento, ajustar a significação social com os meios técnicos de uso do objeto e com as particularidades de operação necessárias para a ação realizar-se nas condições concretas de sua execução.

A natureza da ação com os objetos, pelo menos no próprio começo de sua formação em idade precoce, é ambivalente. Por uma parte, contém o esquema geral relacionado com a significação social do objeto e, por outra, o lado operacional que deve ter presentes as propriedades físicas do objeto. Dessa ambivalência da ação com os objetos e da divergência na aprendizagem dessas duas partes (a designação da ação e seu esquema geral aprendem-se antes; o lado operacional da ação, mais tarde e durante muito mais tempo) originam-se duas atividades distintas. Uma é a utilitária prática, na qual, com a significação dada ao objeto, são de superlativa importância as operações executantes. A outra é o trabalho com os significados das coisas, com esquemas gerais de sua utilização aplicados a situações cada vez mais diversas (ELKONIN, 2009, p. 221).

A característica da atividade objetal manipulatória, que tem como essência a natureza ambivalente das ações com os objetos, é a mesma característica que permite a origem da atividade lúdica, pois no processo contraditório de intensificação das necessidades da criança para dominar o mundo dos homens e, contrariamente, as limitadas condições de execução dos modos de ação exigidos para que se efetivem tais necessidades, é que nasce o jogo de papéis sociais. O jogo surge como meio de solução e de superação destes obstáculos para a criança em idade pré-escolar, torna-se a atividade, neste contexto, principal desta etapa da vida.

3.3.3 Atividade de jogo de papéis sociais.

Como atividade principal das crianças em idade pré-escolar, atividade de jogo de papéis possibilita às crianças apropriarem-se das relações generalizadas da sociedade humana: na reprodução dos papéis existentes na sociedade, a criança assimila os modos

de vivência dos adultos. Tal fato faz com que na idade pré-escolar aconteça um constante alargamento da realidade objetiva de que a criança se apropria, possibilitando também uma maior consciência dessa realidade. Realidade que agora não apenas se concretiza nos objetos próximos à criança, mas especialmente nos elementos e nos objetos que os adultos usam e que ainda é impossível de ela operar por suas incapacidades provenientes de suas limitações físicas, como demonstra Leontiev (1988) ao afirmar que

Em uma atividade infantil, isto é, em sua real forma interna, essa contradição surge entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos de ação), de outro. A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 1988, p.121).

Pelas colocações de Leontiev, uma questão aparece para nossa reflexão: quais os meios utilizados pelas crianças para superarem a dicotomia entre as condições materiais que não permitem a elas a assimilação das propriedades do mundo adulto, e a satisfação de suas necessidades para a apropriação cada vez maior das relações sociais humanas? A resposta para esta questão segundo a Teoria Histórico-Cultural se encontra nas relações lúdicas para com a realidade. Não sendo o jogo uma atividade produtiva no sentido mais concreto da palavra, o que motiva as crianças a jogar não são os objetivos encarnados nos fins da atividade lúdica em si, e sim os conteúdos dos papéis sociais que nas ações lúdicas devem ser apropriados.

No jogo, os objetos de ações são passíveis de substituição, como também o são as condições desses mesmos objetos; as operações podem transformar-se, o que só não ocorre é a mudança no conteúdo da ação, pois essa é sempre resguardada por ter como objetivo na atividade lúdica a apropriação das formas culturalmente elaboradas das ações humanas. Essas ações são representadas através dos papéis sociais, e as crianças, neste processo, internalizam as regras, os princípios, os modos dos conjuntos de atividades construídos pelo homem ao longo de sua história. De acordo com Elkonin (1960), é dessa necessidade de assimilação das atividades dos adultos que se efetiva a atividade lúdica como atividade principal das crianças pré-escolares.

Os jogos dos pré-escolares de mais ou menos idade, sendo iguais por seu argumento, se diferenciam pelo modo que as crianças destacam

como fundamental o conteúdo da atividade dos adultos. O conteúdo dos jogos se desenvolve a partir da reprodução das ações com os objetos para o reflexo das relações sociais entre as pessoas e, posteriormente, para manifestações do sentido social da atividade dos adultos (ELKONIN, 1960, p.513, tradução nossa).

Neste contexto podemos afirmar que a situação imaginária tem origem nas relações reais que a criança estabelece com o mundo, é fruto das vivências das crianças com os modos de vida dos adultos, portanto, a imaginação como fenômeno presente no jogo não é uma qualidade inata da criança, ela não é mais nada do que o resultado das práticas sociais apropriadas na atividade lúdica e deve ser entendida como resultado concreto e essencial do desenvolvimento da criança.

Outro aspecto do jogo, presente na atividade lúdica de papéis sociais e que tem grande importância no desenvolvimento infantil é a generalização: toda atividade lúdica tem como característica ser uma generalização, pois é a generalização que possibilita o jogo se efetivar em diferentes condições objetivas.

Leontiev (1988) esclarece essa particularidade da atividade do jogo, ao citar o exemplo da circunstância em que uma criança brinca de motorista. Na brincadeira, relata o autor, a criança pode até conceber algum motorista específico, mas como vai agir será sempre a partir da figura geral dos modos de ação de um motorista, portanto, o motivo da ação da criança não é reproduzir um determinado sujeito concreto, mas sim as vias, os princípios e os modos de ação da função social do motorista. Neste processo, forma-se a generalização das ações lúdicas próprias desta etapa do desenvolvimento infantil.

Estão presentes também no jogo de papéis sociais as regras, como uma característica da atividade principal da idade pré-escolar; na atividade lúdica, é imposta à criança, pela dinâmica do jogo como atividade social, um controle de seu querer em detrimento das suas vontades individuais. Os aspectos morais e as normas gerais de conduta humana devem ser apropriados pelos pequenos, o que influencia decisivamente na formação de capacidades voltadas para o controle da própria conduta infantil, ou nas palavras de Elkonin (1960, p.514), “No jogo é onde a criança aprende com mais facilidade a dirigir sua conduta”.

O jogo influi fundamentalmente na formação do *aspecto moral da criança*, já que é uma prática de conduta baseada em leis morais, em regras das relações entre os que tomam parte no jogo, as quais estão ligadas estritamente com seus papéis. Graças ao sentimento das regras

que se incluem nos papéis do jogo, este é uma escola para vontade da criança (ELKONIN, 1960, p. 514, tradução nossa, grifos no original).

As capacidades psicológicas são desenvolvidas na atividade lúdica em outros vários aspectos, como por exemplo, na atenção e na memória voluntárias que são constituídas na brincadeira, pois quando a criança brinca, o recordar e o concentrar-se são ações essencialmente necessárias para que se tenha êxito na atividade. Como também é fundamental na atividade lúdica, que a criança opere com a substituição de objetos, desenvolvendo neste processo às capacidades necessárias para que o sujeito manipule os objetos no nível do plano mental. A substituição do objeto do real pelas significações sociais presentes na atividade do jogo são ferramentas fundamentais para “introduzir a criança no mundo das ideias” (MUKHINA, 1995, p. 165).

A linguagem tem grande importância na atividade lúdica, por isso mesmo essa capacidade que está presente na atividade do jogo também é impulsionada a se desenvolver, e as atividades comunicativas são aspectos essenciais para que se efetive a atividade lúdica. A criança que não tem boas formas de comunicar-se e conseqüentemente boa compreensão da linguagem, representa “uma carga para os companheiros”, segundo Mukhina (1995, p. 165), pois limita a vivência e a fluência do jogo.

A próxima atividade diretora que segundo Teoria Histórico – Cultural compõe o processo de periodização do desenvolvimento humano é a atividade de estudo, como nosso objeto de estudo aprofundaremos suas características no item número quatro desta dissertação, por isso neste momento passaremos a contextualizar a atividade de comunicação social que se estabelece como atividade principal posterior a atividade de estudos.

3.3.4 Atividade de comunicação socialmente útil.

A idade da adolescência é muitas vezes relacionada, pelas concepções conservadoras de desenvolvimento humano, ao processo de grande transformação biológica das crianças. Não podemos negar que esses processos orgânicos tenham seu papel no desenvolvimento das crianças que estão entrando na adolescência, porém, apesar das transformações físicas serem marcantes nesta fase da vida, o que vai determinar o desenvolvimento das suas capacidades é atividade de comunicação socialmente útil.

Ao analisarmos essa etapa da vida notamos que, quanto às especificidades da vida escolar aparentemente não há grandes transformações em relação à idade escolar primária, pois a vida escolar ainda tem grande importância como atividade social desses sujeitos, mas, contraditoriamente, suas condições pessoais de desenvolvimento são radicalmente diferentes dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Dialeticamente esse período de transição segundo a Teoria Histórico-Cultural é resultado dos processos de apropriação das possibilidades físicas, intelectuais e morais alcançadas com o final da idade escolar primária. São essas condições que criam os alicerces para transformação no papel que cumpre o adolescente na sociedade.

A nova situação social do adolescente está relacionada ao novo caráter de sua atividade de estudo relativo ao nível mais elevado de ensino e conseqüentemente nas mudanças nos tipos de conteúdo e conhecimentos que organizam a atividade escolar do adolescente.

Ao tratar das especificidades da atividade principal do adolescente, Elkonin (1960, p.537, tradução nossa) afirma que:

Ao mudar o conteúdo dos conhecimentos, nos adolescentes aparecem interesses cognoscitivos mais amplos, que não se pode satisfazer unicamente por meio do ensino na escola. Mas que exigem um trabalho educativo fora da classe. As distintas formas de trabalho extraescolar e fora da classe começam a ter mais importância do que na idade escolar primária. Muitos adolescentes são membros ativos de diversos círculos: técnicos, biológicos, históricos, literários, etc.

Pelo exposto acima podemos notar que as atividades socialmente úteis – que caracterizam a atividade principal da adolescência - não só têm a capacidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos apropriados nas atividades educativas escolares, como também expandem os círculos de relações sociais, fato que leva o adolescente a ter uma variada gama de relações e amplo vínculo com a coletividade.

Os novos vínculos com a coletividade não levam somente à variedade e à complexificação das relações com as pessoas que fazem parte do círculo do adolescente, mas também conduzem ao desenvolvimento de novos tipos de atitudes em relação a elas; em outras palavras, nesta idade, os adolescentes têm atitudes com um caráter cada vez mais consciente acerca das qualidades da personalidade das pessoas que fazem parte desse círculo social.

A transformação nas atitudes do adolescente, que agora tem a capacidade de conhecer e avaliar melhor a personalidade das pessoas que fazem parte de suas relações

sociais, possibilita a ele diferenciar-se do escolar primário, que tem como voz de autoridade os adultos, como professores e pais.

Diferentemente da criança de menor idade, no período da adolescência a voz de autoridade não está ligada às posições sociais que os adultos têm na escola, como é o caso do professor, ou em casa, como os pais, avôs e irmãos mais velhos. Nessa etapa, o fator que determina a autoridade nas relações com outras pessoas são as qualidades da personalidade com que o adolescente mais se identifica. Nesse contexto, segundo Elkonin (1960, p. 544, tradução nossa) “isto explica por que alguns adultos que antes eram uma autoridade para os escolares com frequência a perdem, no entanto outros inesperadamente a adquirem”.

Outra característica da adolescência são as exigências para consigo mesmo: a opinião social da coletividade passa a ter grande significado. Inicialmente, as avaliações e juízos sobre si realizados pelo escolar de maior idade são produtos da reprodução das ações dos adultos e amigos, ou, nas palavras de Elkonin (1960, p.546, tradução nossa), “A princípio ele se vê a si mesmo com os olhos dos que o rodeiam” o autor reafirma sua convicção a respeito quando diz que

[...] antes da adolescência, a condição decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança era o sistema de exigências que lhe apresentava o meio social que a rodeava, agora se adiciona a estas *as exigências que o escolar tem para consigo mesmo*. O adolescente começa a valorizar suas próprias qualidades pessoais e se preocupa em formar aquelas que considera valiosas e positivas. Esta valorização das qualidades próprias supõe o conhecimento e valorização das qualidades dos demais. (ELKONIN,1960, p. 546, tradução nossa, grifos no original).

As rápidas transformações na personalidade dos estudantes de maior idade demonstram que a atividade coletiva socialmente útil é a diretora de seu desenvolvimento; são essas atividades que permitem que o adolescente comece a ter a autonomia necessária para próxima etapa da vida social, suas atividades estarão vinculadas à realização profissional, ou seja, estarão voltadas para preparação para vida futura profissional.

3.3.5 Atividade profissional - estudo.

A atividade profissional-de estudo é a atividade principal dos estudantes do Ensino médio; tem como característica a transformação dos traços particulares da

atitude do estudante em relação ao estudo que, neste momento, adquire para o estudante um sentido de preparação para vida futura profissional.

O ensino médio é a etapa final da vida escolar, fato que leva o jovem a dar um novo sentido social para os conhecimentos adquiridos. A apropriação dos conhecimentos tem na etapa juvenil o caráter de condição fundamental para a escolha da vida futura vinculada ao mundo do trabalho e para a constituição das relações sociais que essa atividade exige. Os estudantes dos últimos anos de escolarização têm consciência do sentido social do estudo, mas, diferentemente dos escolares primários para quem os estudos são vistos em seu sentido amplo de formação cultural das pessoas, este sentido adquire uma especificidade: os estudos e a aquisição de conhecimento são vistos como uma condição fundamental na preparação para a vida do trabalho, ou seja, o jovem está motivado para a futura atividade produtiva que ele irá realizar.

Nos últimos cursos se considera o término dos estudos como um futuro desejado que abre para o estudante a perspectiva de uma vida de grande conteúdo; pleno de alegre trabalho necessário a toda sociedade e que satisfaça seus variados interesses. Apesar de seu grande apego a escola, os alunos dos últimos anos têm uma atitude negativa para tudo aquilo que possa retardar a conclusão de seus estudos (ELKONIN, 1960, p. 552, tradução nossa).

Nesta etapa de desenvolvimento, observa-se nos jovens algumas mudanças consideráveis nos interesses cognitivos, que estão cada vez mais constantes, levando a atitudes seletivas para determinadas áreas do conhecimento. Os estudantes em sua maioria já têm claro a relação entre os interesses cognitivos e a eleição de sua profissão, em outras palavras, o interesse por determinada área do conhecimento motiva a escolha por determinada profissão, e por outro lado a opção por determinada profissão influencia a atitude em relação ao objeto de estudo.

A nova relação para com o estudo faz com que na idade juvenil os interesses cognitivos em áreas específicas se relacionem com uma atitude mais ampla para com a realidade; surge a necessidade de conceber a realidade em sua totalidade, pois o caráter das tarefas de estudo e o conteúdo que se assimila no ensino médio apresentam novas exigências ao pensamento do escolar, como por exemplo novos e mais altos níveis de generalização e abstração.

O estudo nos cursos superiores condiciona a aparição de um novo grau de desenvolvimento mental dos estudantes: a formação do

pensamento teórico dirigido ao conhecimento das leis gerais da realidade, que se apoia nos conceitos abstratos e no conhecimento dos princípios gerais fundados, por sua vez, nos dados sensoriais. Graças à assimilação de métodos de trabalho cada vez mais racionais e ao fato de que ele é feito com um fim mais determinado, há mudanças fundamentais no estilo do trabalho mental dos escolares dos últimos anos escolarização (ELKONIN, 1960, p. 553, tradução nossa).

O processo de apropriação dos conhecimentos e as influências ativas da vida social permitem ao jovem construir convicções sobre o mundo, ou seja, possibilitam atitudes ativas em relação aos conhecimentos, ao desenvolvimento do caráter constante de interesses em conhecimentos direcionados a vários aspectos da vida prática, à conscientização das próprias capacidades e possibilidades intelectuais, tudo isso constituindo as premissas fundamentais da atividade criadora. Neste aspecto, podemos dizer que atividade de estudo para o preparo profissional tem como resultado último criar as bases para atividade criadora humana, o trabalho.

Todas as reflexões apresentadas até esse momento demonstram que o desenvolvimento das capacidades psicológicas humanas, apresentadas acima, representa a essência processual do desenvolvimento das atividades humanas, e, ao longo de um curto espaço de tempo, do nascimento até antes da entrada na escola, a criança já construiu ativamente a expansão dos meios com que se apropria da realidade e se relaciona com ela.

Com a entrada da criança na escola vão se criar novas exigências, que, conseqüentemente, guiarão a formação de novos impulsores do desenvolvimento infantil. A atividade de estudo torna-se, então, a atividade diretora, tendo como fonte os conhecimentos científicos, que se constituem como o conteúdo que dará rumo ao desenvolvimento da criança em idade escolar que, por meio dessa atividade, reproduz os conhecimentos, habilidades e capacidades produzidos historicamente pela humanidade, processo esse alicerçado por uma nova forma de pensamento, o pensar teórico.

Todo nosso empenho em buscar as origens da atividade como processo fundamental do desenvolvimento humano culmina nas particularidades de nosso objeto de estudo. Assim, conhecer as origens, as particularidades, a organização, a estrutura geral e a periodização das atividades humanas, tem como objetivo claro criar subsídios para a compreensão da totalidade de nossa concepção de desenvolvimento humano, ficando evidenciado o caráter processual das influências da atividade de estudo no desenvolvimento das crianças em idade escolar. Neste contexto, abordaremos no

próximo item as particularidades de nosso objeto de estudo e os ganhos que as novas formas de pensar possibilitam às crianças que entram no mundo dos conhecimentos sistematizados científicos, sobretudo quando chegam à escola.

4 ATIVIDADE DE ESTUDOS COMO IMPULSIONADORA DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR.

Este item tem como objetivo compreender as especificidades que possibilitam a atividade de estudo se constituir como a fonte de desenvolvimento das crianças em idade escolar. Para atingir a consecução do objetivo proposto acima, vamos primeiramente analisar quais as principais condições que permitem a transição para a atividade de estudos como atividade diretora do desenvolvimento infantil nesta etapa da vida. No Segundo momento buscaremos compreender o pensamento teórico como fruto da atividade de apropriação dos conhecimentos científicos, para contrapô-lo ao pensamento empírico, como meio de superação das relações didático-pedagógicas presentes nos processos educativos atuais.

Neste contexto, também teremos a necessidade de compreendermos e evidenciarmos a estrutura da atividade de estudos como via fundamental para formação dos processos de apropriação do pensamento teórico, o que nos levará conseqüentemente a esclarecer as potencialidades que o surgimento do pensamento tem no desenvolvimento das neoformações psíquicas nos estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, notaremos claramente como a organização didática pedagógica, organizada pela via da estrutura da atividade de estudo, reflete no desenvolvimento das capacidades e habilidades, bem como no desenvolvimento geral dos escolares, como já nos apontava Davídov (1988, p. 99-100) ao afirmar que

Se deve sublinhar a necessidade de relacionar de maneira estreita a lógica e a psicologia no estudo do problema que examinaremos. A insuficiente atenção dedicada à análise de seu aspecto lógico obstaculiza o estudo psicológico do desenvolvimento dos escolares. O exame omnilateral do sentido lógico, teórico-cognoscitivo dos processos e formas fundamentais da consciência e do pensamento (e, acima de tudo, a abstração, a generalização e o conceito) constitui a premissa essencial para estudar uma série de problemas psicodidáticos, de que, por sua vez, depende muito a estruturação das disciplinas escolares (tradução nossa).

É a partir dessa visão omnilateral, essencial para o exame dos processos de desenvolvimento da consciência e do pensamento, apresentada acima por Davídov, que buscaremos compreender todas as particularidades e especificidades da atividade de estudo, levando, conseqüentemente, ao esclarecimento de como essas especificidades são impulsionadoras do desenvolvimento das crianças em idade escolar.

Neste contexto, se faz necessário primeiramente entender as origens das necessidades que levam a criança a se apropriar da atividade de estudos e quais as motivações que permitem aos pequenos buscarem novos modos de ação para conhecer o mundo humano.

4.1 As condições para o desenvolvimento da atividade de estudos.

A atividade de estudo é a atividade principal da criança em idade escolar inicial, ou seja, no conjunto das atividades humanas, a atividade de estudo é a que representa a principal forma de ação das crianças que estão adentrando ao mundo da educação sistematizada; é por meio dessa atividade diretora que as crianças, nessa etapa do seu desenvolvimento, devem se apropriar dos rudimentos das mais elaboradas formas de conhecimento da realidade criadas pelo gênero humano, representadas nos produtos culturais como as ciências e as artes, além de outras formas de relações com o mundo desenvolvidas pelos homens e que lhes permitem saírem dos limites da vida cotidiana. Assim, podemos afirmar que o processo de internalização das experiências culturalmente elaboradas é uma fase decisiva para formação de um dos modos de ação mais ricos da humanidade, caracterizado no pensar teoricamente.

Portanto, ao entrar no mundo dos conhecimentos sistematizados, que tem na escola o grande marco institucional, a criança transformará totalmente seus modos de se relacionar com a realidade, pois, no início da escolarização, as crianças mudam sua posição nas relações sociais, devido à transformação radical no conteúdo e no caráter de suas atividades. A importância da educação sistematizada fica evidenciada ao constatarmos que a instituição escola marca, para os seres humanos nas sociedades atuais, no mínimo, uma década em suas vidas. Assim, com o ingresso na escola, as crianças começam a realizar uma atividade realmente séria e útil socialmente; o modo como cumprem suas novas obrigações como estudantes, tem influência direta nas relações com as outras pessoas; em outras palavras, a entrada da criança na escola

Transforma a situação da criança na família. As novas obrigações criam novos direitos para ela. Os pais e os demais membros da família facilitam as condições indispensáveis para que a criança cumpra suas obrigações de estudos. Estas novas obrigações e como as cumpre começam a determinar, em grande medida, a atitude para com a criança dentro da família. Se o escolar estuda e se porta bem, estão contentes com ele, o recompensam, o valorizam, se orgulham dele; no

caso contrário o censuram e estimulam para que corrija os defeitos no estudo (ELKONIN, 1960, p.523, tradução nossa).

Os primeiros dias da vida escolar, como forma externa de atividade, possibilita a ampliação do círculo social da criança, e, por ser um dos momentos decisivos do desenvolvimento infantil, este processo pode não ser encarado facilmente por muitas crianças. Tal fenômeno ocorre porque, na transição entre atividade principal pré-escolar, o jogo, e atividade de estudo na idade escolar, muda-se o caráter da organização das atividades. No jogo, a criança organiza o tempo e espaço de suas ações, ela brinca no momento que quer e do mesmo modo, termina de jogar assim que suas necessidades lúdicas são satisfeitas; claro que não negamos aqui a fundamental organização do processo pedagógico da atividade lúdica para o desenvolvimento das crianças, mas, para a realização do jogo de papéis, a organização pedagógica não é essencial para que a atividade aconteça.

Com a entrada na escola e com a passagem da atividade lúdica à atividade de estudo, ou seja, com a mudança na atividade diretora, as exigências para as crianças se transformam radicalmente e perpassam pela sistematização dos processos de ensino; a organização das ações pedagógicas que estão presentes na vida escolar, de um modo ou de outro, é imposta aos escolares, o que, conseqüentemente, exige deles outros tipos de comportamento em comparação com a atividade do jogo. Neste contexto, o tempo, as ações e as condições presentes nesta etapa da aprendizagem infantil não são mais determinados pela vontade da própria criança, e sim pelas relações e obrigações estabelecidas pela vivência do mundo sistematizado da escola. Portanto, as novas regras de conduta muitas vezes se contradizem com as motivações e necessidades da criança neste período de transição; nesse sentido, algumas dificuldades podem aparecer motivadas pelas contradições acima demonstradas, como nos apresenta Elkonin (1960) ao dizer que:

Embora ao atingir a idade escolar todas as crianças queiram estudar, nem sempre estão igualmente preparadas para estudo. Em casos isolados, a escola atrai a criança unicamente por seus aspectos externos: o edifício, as carteiras da classe, os quadros das paredes, a grande quantidade de crianças, etc. Estas crianças têm para o estudo a mesma atitude que em relação com o jogo: podem negar-se a fazer o trabalho em que está ocupada toda classe, dizendo que querem fazer outra coisa, as tarefas de casa realizam sem cuidado, combinado com o jogo: Nos cadernos de estudo desenham o que desejam (ELKONIN, 1960, p. 524, tradução nossa).

Por essas dificuldades apresentadas no início da vida escolar, cada vez mais fica evidenciada a necessidade de compreender as particularidades, disposições e as motivações de cada aluno em relação à atividade de estudo. Partindo desta preocupação, Elkonin (1960) e Talízina (2000) afirmam que o preparo psicológico para atividade escolar passa, indiscutivelmente, pela compreensão das motivações e necessidades que levam a criança a entrar no mundo escolar, sendo fundamental para os profissionais da educação e principalmente para os professores, conhecerem, desde os primeiros momentos da criança na atividade escolar, se essas têm ou não a necessidade desta nova atividade, e se essa criança, quer ou não, se ocupar da atividade de estudos, se os estudantes têm ou não, o interesse pela apropriação dos conhecimentos científicos.

Para Talízina (2000), há dois grandes grupos de motivos que criam as necessidades pela posição de estudante; o primeiro grupo de motivos está relacionado às necessidades externas que a vida escolar possibilita, como por exemplo, a compra dos materiais escolares, a convivência com os colegas de classe, ter o uniforme escolar entre outros motivos que não estão diretamente relacionados com as atividades de ensino e aprendizagem.

O segundo grupo de motivos que levam à criação das necessidades pela atividade escolar está no desejo do estudante em ocupar uma nova posição social, desejo este que é construído nas crianças por influência das relações sociais que valorizam o estudo como atividade; as crianças sabem que aos olhos da sociedade, a condição de estudante tem uma valorização maior em relação a outras atividades. A importância do caráter social do estudo se reflete, como apontado por Marino Filho (2011), no processo histórico de organização das ações pedagógicas da escola, que é fruto social da preocupação das muitas gerações humanas, com a formação nas novas gerações, dos aspectos sociais da atividade de estudos. Em outras palavras;

[...] a atividade de estudo é social, porque não parte dos interesses exclusivamente individuais, nem recorre a métodos produzidos exclusivamente por um indivíduo no exato momento de sua vida, senão que refletem a própria história de cada um no contínuo da história social (MARINO FILHO, 2011, p. 38).

Notamos a essência social na gênese da atividade de estudo quando Elkonin (1987) evidencia que a criação das necessidades de apropriação pelas crianças, dos conhecimentos, habilidades e capacidades que podem ser adquiridos nos processos de aprendizagem, tem suas raízes no jogo de papéis sociais, pois no jogo os pequenos se

orientam nas relações mais gerais das atividades dos homens, e nesta orientação é criada a motivação para conhecer, cada vez mais o mundo que foi produzido pelas atividades humanas; neste processo está a gênese das necessidades para atividade de estudo.

O jogo de papéis aparece como a atividade em que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma no pequeno a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função diretora (ELKONIN, 1987, p. 118, tradução nossa).

O caráter social apresentado como motivação para atividade de estudo se concretiza em uma atividade própria do indivíduo ou, em outras palavras, a atividade de estudo, como em todas as atividades humanas, se configura como a unidade entre o conjunto dos bens sociais e a atividade viva dos sujeitos que produzem esses bens. Na atividade de estudo este processo de unidade entre sujeito e o conjunto da sociedade humana está representado claramente, pois, na atividade diretora do desenvolvimento da criança em idade escolar, essa unidade se configura como resultado da apropriação pelo sujeito, de novas formas internas de atividade, caracterizadas pelas ações mentais realizadas sobre os objetos da realidade, em um processo que segue a lei geral de desenvolvimento como apresentada por Vygotski (2000), ou seja, um processo que segue um caminho que vai do externo ao interno.

Assim, a aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma internalização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais (LEONTIEV, 2004, p. 200).

Como característica principal da atividade de estudos, essas formas que se interiorizam, não apenas se concretizam como meio de relação diferenciada com as relações sociais, mas, principalmente, como meio de desenvolvimentos do próprio sujeito da atividade, ou seja, diferente dos conjuntos de atividades que até o momento eram diretoras do desenvolvimento da criança, na atividade de estudo o objetivo e resultado da ação da criança sobre objeto não estão voltados para obtenção externa de transformação deste, mas sim para transformação do próprio sujeito da atividade.

Portanto, a atividade de estudo é uma atividade que, em seus processos de efetivação, possibilita o processo de autotransformação do sujeito. Repkin (2014) nos ilustra essas diferenças de objetivos e resultados da atividade de estudo em relação a qualquer outro tipo de atividade ao afirmar que

Qualquer outro tipo de atividade é voltado para a obtenção de resultados externos. Na atividade de pesquisa, por exemplo, é importante obter novas descobertas (caso contrário, a atividade perde sentido). O mesmo vale para a atividade lúdica. A criança não brinca para se tornar mais inteligente. A tarefa consiste em um objetivo externo: reproduzir, com a maior precisão possível, o sistema das relações humanas.

A brincadeira começa com aparente semelhança com a situação da vida real. Quando as crianças brincam de médico, o que é importante para elas é a semelhança com a vida: o termômetro, o estetoscópio, assim por diante. Quando as crianças atingem a idade de cinco anos, a semelhança com a situação da vida real perde seu significado especial, mas a distribuição de funções é importante (quem cada um será). Aos sete anos de idade, o aspecto essencial alcança o simbolismo verbal. Mas o que é completamente intolerável é quebrar as regras. O objetivo é reproduzir um sistema de relações humanas. Por essa razão, a brincadeira tem um significado muito profundo. É uma forma sábia e insubstituível de dominar um sistema de relações humanas.

Na atividade de estudo, o objetivo é bem diferente. Nesse caso, tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito (REPKIN, 2014, p. 88).

Essa característica da atividade de estudo permite, pela primeira vez, que o sujeito tenha consciência de suas capacidades de transformação da realidade e, conseqüentemente, de governar seu próprio desenvolvimento, processo esse que é fruto da síntese histórica das atividades que fazem do homem, verdadeiramente, um sujeito e parte integrante do gênero humano. Neste contexto, reafirmamos a compreensão do desenvolvimento como integralidade de atividades, como resultados históricos de apropriação pelas novas gerações dos bens culturais construídos pelas gerações passadas.

A atividade de estudo é, para as crianças, o salto qualitativo na apropriação dessa cultura, sendo, portanto, por meio dessa atividade que a apropriação dos rudimentos dos conhecimentos mais elaborados no processo histórico de desenvolvimento da humanidade se estabelece. Os conhecimentos científicos são essas formas culturais mais desenvolvidas de que as crianças, em idade escolar, devem se apropriar. Neste contexto, os conhecimentos científicos se configuram com um duplo

papel: como conteúdo da atividade de estudo e, ao mesmo tempo, como impulsionadores para o escolar adentrar ao mundo do pensamento teórico.

A entrada para escola representa o começo de um novo período de desenvolvimento: idade escolar inicial, cuja atividade diretora é a de estudo. No processo de sua realização a criança, sob a direção do professor, vai assimilando sistematicamente o conteúdo das formas desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a moral, e o direito) e as capacidades de atuar em correspondência com as exigências de ditas formas. O conteúdo destas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico (DAVIDOV, 1988, p. 82, tradução nossa, grifos no original).

Fica evidenciado que o pensamento teórico é fruto da atividade das crianças sobre os conhecimentos científicos, atividade que, conseqüentemente, leva ao desenvolvimento da psique infantil e à transformação da relação da criança com a realidade. Neste contexto, é fundamental ter claro o que é pensamento teórico, quais suas características e qualidades, que fazem deste processo psíquico a essência do desenvolvimento das crianças em idade escolar.

4.2 Do pensamento empírico ao pensamento teórico.

Antes de adentrarmos às especificidades do pensamento teórico como resultado da atividade de estudos, faz-se necessário primeiramente conceituarmos o processo psíquico denominado pensamento em sua forma geral.

Como já apontamos em passagens anteriores, o desenvolvimento humano é fruto da superação ativa das necessidades humanas; o pensamento, como formação psíquica superior, resulta também da atividade humana. Assim, podemos afirmar que ao longo da vida, o ser humano tem que constantemente solucionar os mais variados tipos de problemas, tarefas e dificuldades; neste contexto, evidencia-se que a realidade tem muito de desconhecido e o homem, como ser transformador, busca, por meio de sua atividade, conhecer as conexões, as relações e as múltiplas faces da realidade. Esse conhecimento torna-se possível por uma característica tipicamente humana de reflexo do mundo objetivo e de si próprio, que se configura no processo de pensamento. Para Rubinstein (1960b, p. 97), o pensamento poder ser compreendido da seguinte modo:

Pensar é uma atividade cognoscitiva, mas não é possível entender nada sobre o pensamento se primeiro considerar como pura atividade subjetiva e depois correlacionar com o ser; no pensamento não é possível compreender nada se não considerar desde o primeiro momento como conhecimento do ser. Mesmo a estrutura interior do pensar, a composição de suas operações e a correlação que entre elas é dada, pode-se compreender somente reconhecendo que o pensamento é uma cognição, um saber, um reflexo do ser. Neste modo de entender o pensamento, se manifesta a posição do monismo materialista na teoria do conhecimento: o pensamento é uma *atividade do sujeito e, ao mesmo tempo, um reflexo do ser* (tradução nossa, grifos no original).

Para Petrovski (1980), o pensamento é necessário porque o conhecimento do universo é infinito, o que, conseqüentemente, leva a cada momento o ser humano a ter novos problemas e tarefas a serem resolvidas. No transcurso de sua vida, cada indivíduo entra em relação com novas propriedades da realidade objetiva que antes eram desconhecidas, o que leva à busca constante por novos meios de conhecer tal realidade, pois os recursos e conhecimentos, que até o momento eram utilizados para se apropriar desse mundo, não são mais suficientes para suas novas necessidades.

O pensamento é o produto superior da matéria especificamente organizada - do cérebro -, é o processo ativo de reflexo do mundo objetivo em conceitos, juízos, teorias, etc.

O pensamento é o processo psíquico socialmente condicionado de busca e descobrimento do essencialmente novo e está indissoluvelmente ligado à linguagem. O pensamento surge do conhecimento sensorial sobre a base da atividade prática e a excede amplamente (PETROVSKY, 1980, p. 292, tradução nossa).

Como nos aponta Petrovsky (1980) na citação acima, no homem a atividade cognoscitiva surge das sensações e percepção e logo pode se transformar em atividade de pensamento. Aqui, nota-se a gênese material do ato de pensar: qualquer pensamento, até mesmos os mais abstratos e desenvolvidos, está relacionado com os conhecimentos sensoriais. Qualquer ação racional humana tem como matéria prima as sensações e percepções do mundo real, sendo por meio destes processos que o pensamento se relaciona e constrói a imagem reflexa sobre a realidade, Smirnov (1960) nos aclara essa origem prática do pensamento ao dizer que

A solução de muitos problemas teóricos científicos pode não ter relação imediata com a prática: porém inclusive neste caso o ponto de partida dos problemas teóricos, como a comprovação da veracidade das teorias, é sempre na prática, e sobretudo, a prática social, ou seja,

a de todos os homens, a exploração das riquezas naturais, a mudança e a transformação da natureza, a utilização da ciência na produção e sua introdução em distintas esferas da vida material da sociedade. Todo o processo de desenvolvimento da atividade racional está estreitamente ligado com a prática. *O pensamento, antes de chegar a ser uma forma especial de atividade, uma função mental independente, está incluído na atividade prática e se efetua ligado inseparavelmente a ela.* (SMIRNOV, 1960, p. 234 – 235, tradução nossa, grifos no original).

Mas, apesar de serem fundamentais para o pensamento se desenvolver em sua totalidade, as relações práticas que têm origem na percepção e na sensação não são suficientes para o conhecimento real, detalhado e profundo da essência do mundo que nas atividades humanas se faz necessário. Pelas imagens sensoriais do mundo como produto da relação direta com a realidade, não é possível ao sujeito cognoscitivo o conhecimento das interações complexas, das causas, das consequências e conexões existentes entre os fenômenos, objetos e acontecimentos da realidade. Rubinstein (1974) reforça essa ideia de que as sensações e percepções têm meios limitados de refletir as relações e conexões mais complexas da realidade ao afirmar que é do pensamento esse papel, ou nas palavras do autor,

Sensações e percepções refletem alguns aspectos dos fenômenos, ou seja, aspectos da realidade, e isto em uma conexão mais ou menos casual. O pensamento põe em mútua relação os dados sensíveis e perceptíveis, os contrapõe entre si, os compara e distingue, descobrindo conexões e mediações ou intervenções. Mediante as relações que existem entre as imediatas qualidades sensíveis dadas nas coisas e nos fenômenos, descobre nestes novas qualidades abstratas não dadas pela sensibilidade imediata. Encontra recíprocas conexões ou relações, capta a realidade nestas conexões e chega desta maneira a um mais profundo conhecimento de sua natureza. *O pensamento reflete o ser em suas conexões e relações, assim como em suas múltiplas interferências.*

O descobrimento das relações e conexões entre os objetos é uma tarefa essencial do pensamento. Por meio dele chega-se a um conhecimento cada vez mais profundo do ser. Porém o pensamento não somente reflete relações e conexões, como também as qualidades e o caráter dos fenômenos; por outro lado, as relações não somente se refletem no pensamento (RUBINSTEIN, 1974, p. 378, tradução nossa, grifos no original).

O pensamento, neste contexto, é um salto qualitativo do desenvolvimento das formas em que o homem se relaciona com a realidade, o ato de pensar supera por incorporação as vias imediatas pautadas nas formas sensoriais e perceptivas de conhecimento do mundo, o pensamento é processo mais desenvolvido no homem de se

relacionar com os fenômenos da realidade objetiva, portanto se caracteriza como o reflexo generalizado da realidade.

Tem importância fundamental o caráter generalizador do conhecimento da realidade realizado pelo pensamento; sem ele como premissa, não seria possível nas atividades humanas a objetivação de um fim determinado. Assim, para transformar a realidade, o homem em sua atividade, precisa, necessariamente, prever o resultado de seus atos e os meios para alcançar seus objetivos.

Porém, se não se tem claras as leis que determinam e regem o mundo objetivo e os processos de sua aplicação nos casos concretos, torna-se inútil qualquer previsão ou planejamento para alcançar determinado fim; sem o conhecimento das leis objetivas da realidade, o homem não conseguiria realizar o que se propõe em suas ações, ou seja, toda atividade é antes de tudo, fruto primeiro do conhecimento e da interpretação das relações de funcionamento objetivo da materialidade. Em outras palavras, as leis da realidade não são nada mais que a generalização objetiva do mundo, do fato material concretizado. Neste contexto, a generalização possibilita ao homem conhecer a universalidade e as conexões dos fenômenos; sem ela, como elemento do pensamento, o homem apenas conheceria o mundo e os objetos de modo fragmentado, não podendo dominar a natureza e modificá-la a partir de suas necessidades. Por esta razão, concordamos com Smirnov (1960, p. 232) quando afirma que “o pensamento é o reflexo generalizado da realidade”. Portanto,

Baseando-se na generalização, o sujeito tem a possibilidade de tirar *conclusões* sobre aquilo que não percebe imediatamente. Ao pensar, parte do que percebe ou do que tenha percebido e, por meio do raciocínio, chega ao que não tinha atuado imediatamente sobre ele. Olhando para o sol poente sabemos que logo começará a noite; despejando açúcar em uma xícara de chá sabemos que logo se dissolverá e que o sabor do chá mudará; quando plantamos uma árvore sabemos que em condições determinadas irá crescer, etc. Por este meio o homem adquire novos conhecimentos. Precisamente por esse meio muitos sábios chegaram a fazer descobrimentos e invenções, como, por exemplo, as primeiras suposições sobre a estrutura do átomo, algumas características de elementos químicos que ainda não haviam sido descobertos, a existência de alguns corpos celestes, etc. (SMIRNOV, 1960, p. 233-234, tradução nossa, grifos no original).

Outra característica da atividade de pensamento e que possibilita o seu desenvolvimento de forma diferenciada no homem é a linguagem. Vigotski (2009) deixa claro que, pensamento e linguagem estão sempre em uma relação dialética de

desenvolvimento, portanto, está relação não pode ser considerada uma constante imutável, conseqüentemente, ao longo de todo o tempo no desenvolvimento humano, suas relações se configuram como processos de características variáveis, com grande poder de transformação, por serem originários das relações sociais, pois basicamente, o desenvolvimento do pensamento depende dos fatores das atividades externas humanas mediadas pelos signos, levando o pensamento a passar, inevitavelmente, pela apropriação dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Assim, compreendemos que todo processo de desenvolvimento das capacidades mentais é fruto da relação entre pensamento e linguagem estabelecida nas atividades realizadas pelo sujeito. Mesmo entendendo que esses processos têm origens diferentes, fato é que suas relações se transformam de modo não apenas quantitativo como qualitativo ao longo da história filogenética e ontogenética do homem.

Portanto, pensamento e linguagem no processo de desenvolvimento estão dialeticamente relacionados apesar de, ao longo da existência genérica e individual humana, realizarem-se de forma não paralela e desigual. Vigotski (2009, p. 111) elucida claramente o exposto acima ao dizer que

O principal fato com que deparamos na análise genética do pensamento e da linguagem é o de que a relação entre esses processos não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo o desenvolvimento, mas uma grandeza variável. A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se.

Isto é correto tanto em termos de filogênese quanto de ontogênese.

A linguagem possibilita ao pensamento do homem sair dos limites do pensamento animal. Animais não podem ter formas de conhecimento da realidade que não sejam baseadas na percepção direta dos objetos. Neles, o pensamento abstrato não existe, pois o pensamento das espécies mais desenvolvidas se concretiza apenas nos limites da realidade imediata, quando os objetos de conhecimento estão diante de si em determinado momento.

O papel da linguagem no pensamento, que conduz o homem a diferenciar-se dos animais, consiste em tornar possíveis os níveis de abstrações dos fenômenos da

realidade, fazendo que as propriedades dos objetos se fixem em representações e em conceito do objeto por meio de uma palavra determinada. Assim, mediado pela linguagem, o pensamento abstrato adquire materialidade ao converter, para as outras pessoas e até para o próprio sujeito, a realidade direta, pela via das representações dos objetos em palavras. Como nos apresenta Petrovski (1980), é graças a esta relação entre pensamento e linguagem que é

[...] possível o *raciocínio* amplo, consequente, sistemático, ou seja, a confrontação clara e correta de todas as ideias fundamentais que surgem no processo de pensamento. A palavra, a formulação da ideia contém, desta maneira, as condições fundamentais mais importantes do pensamento *discursivo* (do lat. *dicursus* – raciocínio), ou seja, do pensamento lógico separado e consciente baseado no raciocínio. Graças à formulação e consolidação na palavra, a ideia não desaparece, não se desvanece imediatamente depois de aparecer. Ela se fixa solidamente na formulação da linguagem oral ou inclusive na escrita. Por isto, existe sempre a possibilidade de voltar de novo à ideia se for necessário examiná-la com maior profundidade, comprová-la e referi-la a outras ideias no processo de raciocínio. Expressar as ideias por meio da linguagem é condição de suma importância para formá-las.

Desta maneira, *o pensamento humano está indissoluvelmente ligado ao idioma, à linguagem*. O pensamento existe necessariamente em uma envoltura material verbal (PETROVSKI, 1980, p. 295-296, tradução nossa grifos no original).

Neste contexto, pela íntima vinculação entre pensamento e linguagem, podemos reafirmar o caráter histórico - social do pensamento humano. Ao longo da história humana, o homem criou uma gama ilimitada de conhecimentos; assim, para conhecer, os homens precisam, ao longo de sua vida, se apropriar, fixar, consolidar capacidades que somente são possíveis pela via do processo educativo que as relações sociais entre os homens permitem. Esse processo de consolidação e fixação social dos conhecimentos nas novas gerações só é possível nas relações discursivas, emergentes nas várias formas de linguagem humana, seja ela oral, escrita, artística. Portanto, o processo de desenvolvimento intelectual se efetiva, inevitavelmente, pela assimilação dos conhecimentos construídos pela humanidade durante seu desenvolvimento histórico, social e cultural. Tais fatos expressam a essência social do pensamento como forma de conhecimento da realidade. Smirnov (1960) sintetiza a ideia da origem social do pensamento, ao entender que

Na realidade, o pensamento, embora seja produto de uma evolução muito prolongada da passagem gradual da vida animal à humana, se desenvolve sobre os mesmos mecanismos nervosos e tem a mesma lógica em todo o período histórico de desenvolvimento até hoje. Nosso pensamento se rege pelas mesmas leis fisiológicas e de lógica que se regia o pensamento dos homens que viveram muitos anos antes de nós, no antigo Oriente, na antiga Grécia e Roma e inclusive muito antes. Naturalmente que há muitas mudanças no conteúdo do pensamento, uma vez que os conceitos e teorias sobre mundo exterior têm variado. Também tem transformado os sistemas de operações racionais que tomam parte do conhecimento da realidade, já que há o aumento no peso específico das abstrações e das generalizações amplas. Mas tudo isso não transformou as leis que regulam as funções cerebrais, mas só tem ampliado e aprofundado os conhecimentos, tem desenvolvido o estudo das leis da natureza e da sociedade, tem acelerado o desenvolvimento da cultura, que progride à medida que crescem as necessidades materiais e econômicas da humanidade (SMIRNOV, 1960, p. 236, tradução nossa).

No processo histórico do desenvolvimento do pensamento, seu conteúdo foi se complexificando, ou seja, as novas formas de produção e de atividades humanas exigem, cada vez mais, novos e complexos meios de reflexo da realidade; esse processo leva ao desenvolvimento de qualidades cada vez mais específicas, em outras palavras, os avanços históricos nos meios de produzir dos homens, transformam qualitativamente o pensamento humano, esse movimento que possibilita ao homem conhecer, de maneira mais profunda e precisa, a totalidade dos fenômenos da realidade.

A capacidade de separação mental das distintas partes dos fenômenos e objetos da realidade permite, no processo de pensamento, a comparação das qualidades existentes em cada um desses elementos; assim, pode-se estabelecer as semelhanças e diferenças existentes em cada particularidade. A comparação é feita a partir de determinada relação entre objetos, ou seja, na ação do pensamento comparam-se os objetos por alguma característica definida, levando necessariamente à separação de determinados aspectos em relação a outros, o que se estabelece em forma de representação de cada um dos elementos que se compara, ficando visível para o sujeito da ação pensante, as semelhanças e diferenças existentes entre um e outro.

Neste contexto, dois outros componentes constituem e são essenciais para o processo de comparação: o primeiro se configura na análise que é indispensável para ato comparativo ocorrer, pois nela reside a capacidade de identificação, no objeto, de seus aspectos, propriedades, conexões e relações, pois, ao analisar a realidade, o pensamento divide em diversas partes e componentes o objeto de conhecimento. O segundo elemento constitutivo da comparação, como capacidade do pensamento, está no

processo de síntese que pode ser conceituado como a unificação dos componentes do todo separado na análise, ou seja, na síntese se reconstrói o todo desmembrado no processo analítico, descobrindo novas conexões e nexos da realidade. Nas palavras de Rubinstein:

A análise é a decomposição mental de um objeto, de um fenômeno, ou de uma situação, assim como a elaboração de seus elementos, partes, dados ou aspectos; mediante a análise abstrairmos os fenômenos dos nexos fortuitos e irrelevantes em que, por vezes, nos são dados na percepção. A síntese reconstrói o todo desmembrado pela análise, descobrindo os nexos e relações essenciais dos elementos que foram separados pela análise.

A análise decompõe o problema; a síntese volta a reunir cada um dos dados no fim de sua resolução. Analisando e sintetizando, o pensamento passa de uma representação mais ou menos vaga de um objeto ao conceito ou à ideia nos quais são removidos analiticamente à luz de seus elementos essenciais e se descobre os nexos essenciais do todo (RUBINSTEIN, 1974, p. 394, tradução nossa, grifos nos original).

No pensamento, a análise tem vínculo direto com o processo de abstração que ocorre devido à capacidade de separação dos elementos essenciais dos não essenciais, configurando a generalização do fenômeno dado. A síntese, por sua vez, está relacionada ao processo de generalização, pois no processo de síntese os elementos são tomados em seus nexos, como um sistema que organiza a essência do objeto ou fenômeno, para que seja possível sua aplicação a situações particulares.

Assim o processo de generalização tem, por um lado, a busca e a nomeação dos aspectos e propriedades que não contêm variações no todo dos objetos e, por outro, a distinção e o reconhecimento a partir do invariante destacado da multiplicidade de propriedades dos objetos. Neste contexto, segundo Petrovski (1980) e Davíдов (1988) indicam, há dois tipos de generalização que estão representados no pensamento humano: o geral como traço das características semelhantes; e o geral como traço essencial, ou, em outras palavras, as generalizações aparentes, empíricas no primeiro caso e as generalizações teóricas ou essenciais no segundo.

São estas formas de generalização que vão determinar o caráter da reflexão do pensamento no processo de relação com a realidade, ou seja, se o pensamento tem como meio de relação com o mundo os traços e propriedades puramente externos e superficiais, o tipo empírico de pensamento se concretiza. Por outro lado, se o modo de generalização efetiva-se pelas bases da análise e da síntese, derivadas a partir dos traços

e propriedades essenciais dos fenômenos, objetos e relações, se tem como resultado o pensamento teórico.

Na história da filosofia já na antiguidade se apontou a diferenciação de dois níveis de pensamento. Por um lado, se destacava atividade mental orientada só para discriminação, registro e descrição dos resultados da experiência sensorial; por outro lado, o pensamento que revela a essência dos objetos, as leis intrínsecas de seu desenvolvimento (DAVÝDOV, 1981, p. 198, tradução nossa).

Todos os aspectos apontados acima sobre o processo de constituição das formas distintas de pensamento criam a necessidade de compreensão das particularidades, especificidades e vias que distinguem pensamento empírico e pensamento teórico. Tal necessidade é criada, pois sua compreensão nos fornece um mapa claro do porquê os conhecimentos científicos permitem a transformação radical dos processos cognitivos e intelectuais das crianças em idade escolar inicial, distinguindo atividade de estudos de outras que anteriormente guiavam o desenvolvimento infantil.

4.2.1 O pensamento empírico.

Necessariamente esta reflexão sobre os tipos de pensamento e suas diferenças perpassa a relação entre atividade e pensamento, pois, como já evidenciado pelas vias de nosso referencial teórico, a gênese para o desenvolvimento das capacidades humanas se dá em sua atividade criadora, o trabalho, ou seja, todos os conhecimentos e capacidades dos homens são produtos das suas atividades práticas objetivas. As atividades cognitivas e entre elas o pensamento, não apartam-se desta realidade. Em resumo, as representações generalizadas que se originam no trabalho humano, mediatizadas pela linguagem, possibilitam aos seres humanos a abstração dos conhecimentos sensoriais que constitui a origem do desenvolvimento histórico do pensamento. Conforme afirma Davídov:

[...] a formação das representações gerais, diretamente ligadas com atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que habitualmente se chama pensamento. Para este são características a formação e utilização das palavras-denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata. Graças à dita forma pode-se generalizar a experiência nos julgamentos, utilizá-la nos raciocínios [...] (DAVÍDOV, 1988, p. 123, tradução nossa).

No processo histórico de seu desenvolvimento, os homens resolveram primeiramente seus problemas e tarefas que eram apresentados no plano prático de sua atividade. O pensamento de tipo empírico-classificador tem sua gênese nestas resoluções das experiências práticas da vida, tendo como principais características a representação no reflexo psíquico da realidade, que se concretiza pelo processo de comparação dos elementos externos dos objetos, possibilitando apartarem-se desses objetos as propriedades idênticas e gerais. Neste ato de comparação, separam-se as características, elementos e particularidades gerais dos objetos, levando ao conhecimento prático e permitindo determinar as particularidades de uma classe definida de especificidades.

No pensamento empírico, os processos de reflexão sobre a realidade se limitam a resolver tarefas de classificação dos objetos segundo as aparências externas, identificando-a pela comparação dos dados sensoriais concretos, tendo como objetivo específico a separação dos elementos formais que se generalizam, para realizar sua classificação. Para em um segundo momento, identificar os objetos sensorialmente concretos, com a finalidade de incluir em algum conjunto qualquer de características.

No pensamento empírico todos os dados de conhecimento da realidade são sensoriais, os sujeitos concebem todos os elementos da identidade, do conteúdo, do ato racional imediato, ou seja, o conceito se concretiza pelos traços comuns captados diretamente das relações imediatas com os objetos, conseqüentemente, são descobertos pela via única da comparação desses mesmos traços exteriores. Na comparação, são captadas as diferenças presentes nos objetos, sendo realizado o isolamento das particularidades, resultando na abstração universal das relações destas. Tal processo tem como consequência a comparação das propriedades mais formais do objeto, que para a teoria empírica do pensamento se configura como apropriação do conceito. Davídov (1988) nos ajuda entender essas características do pensamento empírico ao afirmar que

Em nosso ponto de vista, estas características podem-se atribuir ao pensamento que temos descrito como empírico. Seu princípio é também a generalidade formal dos objetos examinados (com todas as consequências que dele se derivam). Portanto se pode chamar a este pensamento de discursivo empírico. Sua principal função consiste na classificação de objetos, na construção de um firme esquema de “determinantes”. Este tipo de pensamento pressupõe duas vias, sobre o que falo acima: a via “de baixo para cima” e a via “de cima para baixo”. Na primeira se constrói a abstração (conceito) do formalmente geral, que por sua essência não pode expressar na forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho “de cima

para baixo” esta abstração se satura de imagens visuais concretas do objeto correspondente, torna-se “rica” e “com conteúdo”, porém não como construção mental, mas como combinação das descrições e exemplos concretos que o ilustra (DAVÍDOV, 1988, p. 107-108, tradução nossa, grifos no original).

A base para formação do pensamento empírico está na observação, na discriminação e na designação dos objetos em suas relações, que apenas refletem as características exteriores dos objetos, fenômenos e nexos com a realidade; ou seja, o pensamento empírico se sustenta unicamente nas representações visuais e sensoriais, colocando, formalmente, as propriedades gerais e as propriedades particulares dos objetos em um mesmo plano, não compreendendo o movimento das relações existentes na realidade.

Portanto, o pensamento empírico se concretiza na seleção de imagens, modelos e conjuntos de propriedades que estão presentes nas formas externas e aparentes dos objetos. Por isso, para a apropriação do conhecimento, pela via empírica discursiva de pensamento, são fundamentais os meios sensoriais de apreensão que se limitam às experiências práticas de conhecimentos. Como consequência, no pensamento empírico, a compreensão se constitui pelas vias de expressões verbais, que designam as representações aparentes e exteriores, compreendidas como conceitos e como fonte de fixação do conhecimento apropriado.

Para Davídov (1988, p. 124), o pensamento empírico assegura aos homens apenas as representações no campo da discriminação e designação das propriedades dos objetos; essa limitação faz com que, no pensamento empírico, não se constitua a formação das representações no âmbito das ações mentais. O pensamento empírico, dessa forma, tem grande importância para os sujeitos, mas limita-se às experiências sensoriais e às representações externas da realidade, o que restringe esse tipo de pensamento à aparência do mundo dos fenômenos e à formação de conceitos cotidianos ou espontâneos.

4.2.2 O pensamento teórico.

No pensamento teórico, os modos de relação com realidade são dialeticamente diferentes em relação ao pensamento empírico. O pensar teoricamente tem seu conteúdo desenvolvido na existência mediatizada e refletida na busca pelas essências dos

fenômenos. O desenvolvimento do pensamento teórico também tem suas raízes na prática objetiva das atividades humanas, porém difere dos conhecimentos sensoriais empíricos e classificadores, pois a prática não é mais imediata e, sim refletida, mediatizada, buscando não a aparência do mundo dos fenômenos e sim o que é substancial para conhecer a realidade objetiva.

O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (DAVÍDOV, 1988, p. 125, tradução nossa).

As propriedades dos conhecimentos científicos, em que resulta a formação do pensamento teórico, podem ser conceituadas do seguinte modo: o conhecimento teórico nasce alicerçado sobre a análise mental do papel e da função que desempenha o conjunto de relações, entre os objetos de um determinado sistema. A análise mental teórica está orientada por uma relação especial entre os objetos, na qual busca as particularidades essenciais diretamente vinculadas com o todo geral. Por outro lado, a síntese teórica faz o caminho do particular ao geral, para buscar a origem de outras manifestações essenciais do sistema que reconstitui o geral em sua totalidade que se reproduz mentalmente. (SMIRNOV, 1960, p. 238, tradução nossa, grifos no original) entende que,

Para execução da análise mental, que tem por objetivo dividir o todo em partes, é muito importante que antes *se tenha percebido isoladamente* o que é necessário separar do todo. Da mesma maneira, a síntese mental se efetua com mais facilidade se anteriormente *se tenha percebido* aquilo *tudo* que até agora tenta reconstruir mentalmente em parte isoladas. Nos desenhos complicados e esquemas se pode separar mentalmente uma ou outra parte com mais rapidez, se antes tivermos observado este detalhe isoladamente. Quando é necessário reconstruir ou representar mentalmente qualquer mecanismo complicado, a operação é mais fácil se com anterioridade tivermos percebido este mecanismo em conjunto.

Diferente do conhecimento empírico, que tem sua origem na observação, o conhecimento teórico surge sobre a base das transformações dos objetos, reflete suas relações e vínculos internos. Durante a reprodução do objeto na forma de conhecimento teórico, o pensamento sai dos limites das representações sensoriais.

Ficando evidenciado que os modos de apropriação dos conhecimentos empíricos e teóricos se diferenciam em sua estrutura e relação com a realidade, conseqüentemente, visualiza-se como resultado, a formação da totalidade de modos de pensamento diferentes. Portanto, ao conhecer a realidade, pelas vias dos conhecimentos teóricos científicos, o sujeito da atividade abstrai do objeto a ser conhecido, todas as conexões essenciais de seus elementos particulares, ou seja, ocorre a diferenciação nos tipos de manifestação do reflexo objetivo, que se resume na relação universal que se efetiva no caminho do geral ao particular. Ou seja, para se concretizar o pensamento de tipo teórico em sua totalidade é fundamental a apropriação efetiva do conhecimento teórico, por meio da transformação em uma teoria desenvolvida, pela via da dedução das manifestações particulares dos sistemas conceituais, a partir de seus fundamentos mais gerais.

Desta maneira, está expressa no reflexo psíquico a apropriação dos conhecimentos teóricos, se concretizando como pensamento, através dos procedimentos de ações mentais e criando diferentes sistemas de representações simbólicas e significativas, como meios de idealização da realidade, ou, em outras palavras, graças aos conceitos mentais, o pensamento teórico realiza-se, conceitos estes que não são mais meramente derivados das expressões verbais – classificadoras, como no pensamento empírico.

Segundo Davídov (1988), três particularidades são fundamentais para a concretização do experimento realizado mentalmente, sendo o primeiro a capacidade mental de análise, ao colocar o objeto do conhecimento em condições especiais de revelar sua essência com particular determinação; o segundo aspecto do experimento mental está em que o objeto do conhecimento, com sua essência descoberta em forma de síntese, torna-se o componente de posteriores transformações mentais; e, por fim, se forma um conjunto de sistemas mentais onde o objeto se localiza.

Outro aspecto a ser citado é a possibilidade da formação da representação abstrata das propriedades do objeto real, o que converte os sistemas mentais em um agregado produtivo do objeto que está mentalmente representado no conceito, ou seja, no processo de experimento mental é possível ver a universalidade do objeto material em movimento, através do conceito, que neste contexto tem uma dupla função; de reflexo do objeto concreto e, ao mesmo tempo, como via de sua própria reprodução no plano mental. Assim,

As particularidades do experimento mental acima assinalado conformam a base do pensamento teórico, que já não opera com representações, mas propriamente com conceitos. O conceito aparece aqui 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. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126, tradução nossa).

Pelo exposto acima por Davídov (1988), compreendemos que, no pensamento teórico, apropriar-se de um conceito sobre um fenômeno, objeto ou relação, significa reconhecer, reproduzir e construir mentalmente seu conteúdo, pois, no ato de reconstrução e transformação do objeto, mentalmente se configura a compreensão da essência do mundo objetivo.

Essas características do conhecimento teórico e, conseqüentemente, do pensamento teórico como resultado da atividade de estudo, transformam totalmente o modo com que as crianças lidam com a realidade, agora não mais de forma imediata e sensorial, como nas etapas anteriores do desenvolvimento, mas sim, pelos conhecimentos teóricos. Na atividade de estudo, a criança reflete sobre suas ações, se apropria de conceitos, faz relações e compreende a essência dos objetos e dos fenômenos. No processo de internalização dos conceitos científicos, surge pela primeira vez na criança a forma consciente de conhecimento do mundo, ou, nas palavras de Vygotsky (2000, p. 214), “a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”.

4.3 A estrutura da atividade estudo como via para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao analisamos a estrutura da atividade de estudos, temos que ter clara a concepção fundamental da teoria histórico-cultural, que compreende as assimilações dos conhecimentos culturais. Criados ao longo da história dos homens, como diretora dos processos de desenvolvimento das capacidades e qualidades tipicamente humanas. Conseqüentemente, os processos educativos têm papel fundamental na organização e sistematização do processo de aprendizagem para que as novas gerações assimilem todas essas capacidades; assim, o conteúdo de um determinado processo educativo terá

reflexos de mesma magnitude no desenvolvimento das crianças, ou, em outras palavras, a base de qualquer educação é seu conteúdo.

O processo que permite o efetivo desenvolvimento da sociabilidade está diretamente ligado às finalidades humanizadoras da atividade educativa.

Como a educação vai muito além da simples transmissão de conhecimentos ou mesmo da formação de capacidades específicas importantes, que, por si sós, não permitem ao indivíduo atingir a humanidade como objeto de suas reflexões, deve-se aceitar de fato que, se a educação tem como finalidade a humanização dos indivíduos, nada mais claro que a própria humanidade deva ser o objetivo final da educação (MARINO FILHO, 2011, p.18).

A partir desta concepção de educação e desenvolvimento, entendemos que, na idade escolar, o caráter desenvolvente da atividade de estudo está vinculado aos conhecimentos teóricos que dirigem o desenvolvimento e são o seu conteúdo; portanto, há a necessidade da organização das práticas pedagógicas para que a atividade de estudo se efetive realmente. Compreendemos que o caminho para efetivação nas práticas pedagógicas da atividade de estudo é entender como se estrutura e organiza-se esse tipo de atividade.

Segundo Davídov (1988), a estruturação da atividade de estudos corresponde à exposição dos conhecimentos científicos que tem como meio de sua expressão o caminho de ascensão do abstrato ao concreto. Os conhecimentos humanos têm unidade com as ações mentais que cumprem papéis nas atividades cognitivas. As abstrações, generalizações, análises, sínteses e conceitos, são, por um lado, produtos da apropriação dos conhecimentos e, por outro, são fundamentais para que ocorra a assimilação dos conhecimentos, ou seja, ocorre no processo de conhecimento uma relação dialética que envolve a constante apropriação dos conhecimentos e o conseqüente desenvolvimento das capacidades de assimilá-los. Deste modo, se, por um lado, o conhecimento é o resultado das ações mentais que são inerentes ao processo de conhecer, por outro, é o processo de obtenção e apropriação das ações mentais necessárias para resolverem os problemas que se apresentam ao homem. Em resumo, o conhecimento é o resultado do pensamento como reflexo da realidade; é, ao mesmo tempo, o processo de sua obtenção.

Na realidade, o domínio de um determinado sistema de saber que tenha surgido dentro da evolução histórica é tanto meio como objetivo, bem como o desenvolvimento das aptidões é objetivo e meio. No processo educativo real (que a criança mantém ao crescer) se desenvolvem ambos os processos, tanto o de apropriação de um

determinado sistema de saber como simultaneamente as capacidades. (RUBINSTEIN, 1974, p. 661, tradução nossa).

Pelas afirmações de Rubinstein, podemos concluir que, no processo educativo dirigido com base nos conhecimentos empíricos, terá origem tipos de reflexo da realidade pautados no pensamento empírico, conseqüentemente, a formação do pensamento teórico tem gênese nas ações teóricas sobre o conhecimento da realidade.

Compreendemos, a partir das afirmações de Davídov (1998), que o homem que assimila os conhecimentos científicos já não se relaciona com a realidade de maneira imediata, pois as ciências constituem-se como instrumentos mediadores criados na história social humana que permitem a ele separar determinados aspectos do objeto do conhecimento em forma de conteúdo generalizado, abstrato, de seu pensamento. Tal fato mostra a importância da apropriação da ciência para o desenvolvimento das novas gerações, tendo em mente que, na atividade dos estudantes, as apropriações das ciências não são totalmente iguais às atividades dos cientistas. A figura abaixo demonstra o caminho percorrido no processo de pesquisa pelo pensamento do cientista.

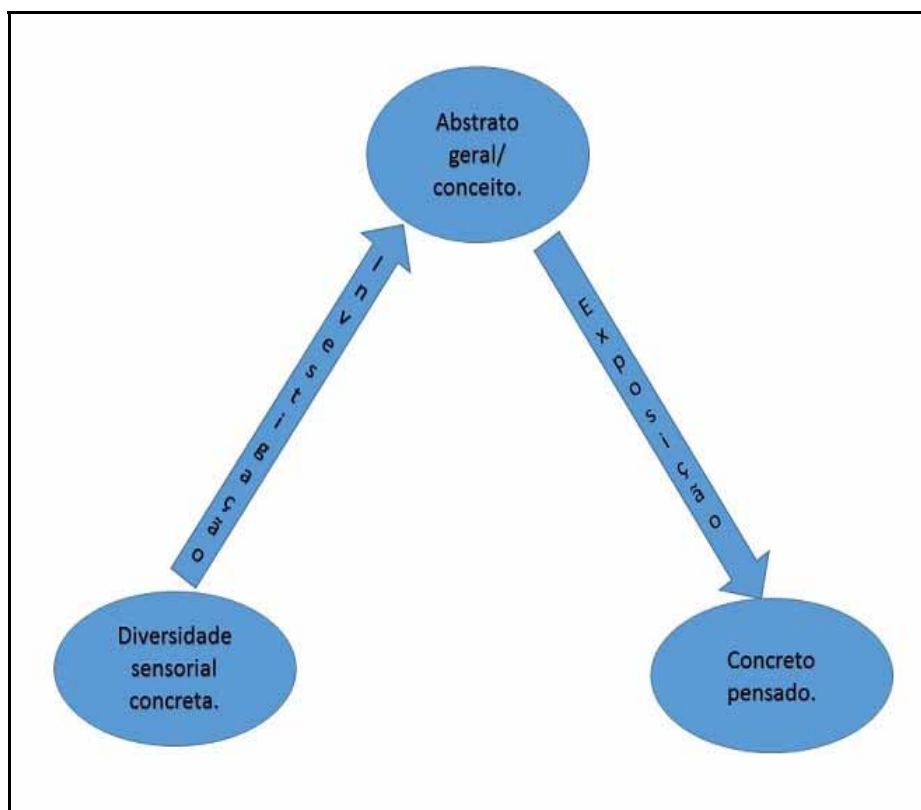


Figura 1: Movimento do pensamento na atividade de pesquisa dos cientistas.

A diferença principal entre a atividade dos cientistas e de estudantes encontra-se nas capacidades dos sujeitos das atividades: embora a atividade de estudo objetive

que as crianças desenvolvam a necessidade de apropriação dos conceitos já construídos historicamente, além de levá-las a se apropriarem de tais conceitos, seu objetivo não é o de fazer com que elas criem novos conceitos. Na atividade de estudo os estudantes reproduzem o processo histórico que possibilitou ao homem criar os conceitos, as imagens, as normas e os valores.

O pensamento dos escolares, ainda que tenha alguns traços comuns, não é idêntico ao pensamento dos cientistas, artistas, teóricos da moral e do direito. Os escolares não criam conceitos, as imagens, os valores e as normas da moral social, mas o assimilam no processo de atividade de estudo. Porém em esse processo os escolares realizam ações mentais, adequadas por meio das quais se elaboraram historicamente estes produtos da cultura espiritual (DAVÍDOV, 1988, p. 174, tradução nossa).

Por isso, compreendemos ser necessária a organização das estruturas das disciplinas escolares para que, de forma concisa e abreviada, a criança em idade escolar possa reproduzir e se apropriar do processo histórico de criação e desenvolvimento dos conhecimentos científicos, processo que permite aos estudantes por meio de sua atividade diretora, o estudo, concretizar a unidade entre o lógico e o histórico em seu desenvolvimento cultural.

Davídov (1988) compreende que o caminho para assimilação dos conhecimentos científicos pelos estudantes tem várias semelhanças com a atividade científica; para o autor, a atividade de estudo tem sua estrutura correspondente com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos. Nesse processo, os cientistas utilizam de generalizações e abstrações substanciais e dos conceitos teóricos, que se concretizam pela via da ascensão do abstrato ao concreto, para exporem os resultados de suas investigações. Nas palavras de Davídov (1988):

A atividade de estudos dos escolares se estrutura, segundo nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão de abstrato ao concreto. O pensamento dos alunos, no processo de atividade de estudos, tem algo em comum com o pensamento dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio de abstrações e generalizações substanciais e dos conceitos teóricos que funcionam no processo de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 173, tradução nossa).

Torna-se necessário demonstramos como se dá o processo de assimilação dos conhecimentos científicos nos estudantes pelo caminho de ascensão do abstrato ao concreto na atividade de estudo. Em síntese podemos representar esse processo da seguinte forma;

Segundo Davídov (1988) em qualquer disciplina o professor deve organizar a atividade dos estudantes no processo de apropriação dos conhecimentos científicos do seguinte modo; primeiro os alunos devem, em sua atividade de estudo, analisar os conteúdos do material didático, separando alguma relação geral inicial, ocorrendo ao mesmo tempo o descobrimento da manifestação de diversas outras relações particulares existentes no material dado.

A separação da ideia geral inicial se fixa pela via dos signos, possibilitando a construção da abstração essencial do objeto estudado. Ao continuar a análise do material estudado, descobrem-se também os vínculos regulares e constantes da relação inicial e suas conseqüentes manifestações e, assim, constrói-se a generalização substancial do objeto a ser conhecido. Neste processo, as crianças empregaram abstrações e generalizações iniciais para compreensões subseqüentes de outras formas abstrações e generalizações, utilizando as primeiras agora como ferramentas para deduzir e unificar outras formas de abstrações, ou seja, o conteúdo que originou as ações mentais se transformou em um conceito por meio da fixação em uma célula do objeto estudado, portanto foi construído pelo estudante um princípio geral de ação e orientação em toda a diversidade do material estudado, que deve ser apropriado pelo estudante em forma de relações teóricas sobre a realidade. Neste contexto, configura-se a ascensão do abstrato ao concreto. Em síntese podemos representar o processo de ascensão do abstrato ao concreto da seguinte forma;

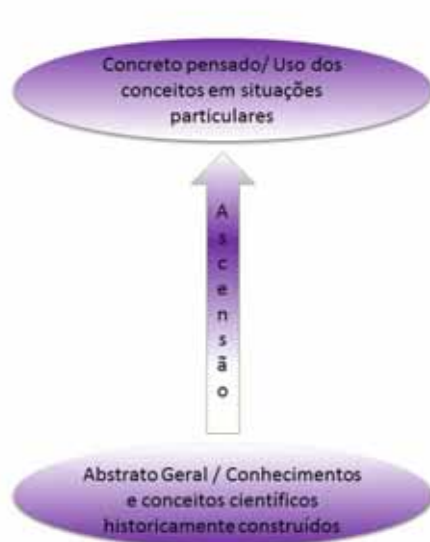


Figura 2: movimento do pensamento do estudante em atividade de estudo.

Tal processo de assimilação do conhecimento apontado acima leva o pensamento dos estudantes manifestarem as duas seguintes características, segundo Davídov (1988): a primeira característica está relacionada à capacidade do pensar que se realiza pela via do movimento orientado do geral ao particular, acontecendo quando a busca e a fixação da célula geral do material apropriado se efetiva, para, em seguida, apoiar-se na própria célula para deduzir a diversidades das particularidades do objeto estudado.

A segunda característica está na capacidade do pensamento teórico dos escolares revelar as condições de origem e os conteúdos dos conceitos que estão sendo assimilados. Neste processo, os alunos descobrem primeiramente os nexos gerais e iniciais de determinado objeto a ser assimilado, deste geral são constituídas as generalizações essenciais que são fundamentais para determinar o conteúdo da célula do objeto que está sendo objetivo de estudo e ao mesmo tempo converte-se em meio para deduzir um maior número de relações particulares, configurando-se o conceito.

É por meio desses procedimentos que a atividade de estudos se assemelha com os métodos de exposição dos resultados da cultura científica e da cultura espiritual que já foram assimiladas pela humanidade. Para o desenvolvimento do pensamento teórico do escolar, deve-se conservar, em uma forma específica, as ações e particularidades próprias da criação existente na atividade científica, em outras palavras o sujeito na atividade de estudo deve realizar o processo real reprodução no qual a humanidade criou os conceitos, valores e as normas, sendo necessário a formação de modelos de ações que permitem tal reprodução e tornando possível a reprodução abreviada na consciência dos estudantes. A atividade de estudo se origina quando os estudantes realizam essas ações.

A apropriação dos conhecimentos na atividade de estudos, segundo Davídov (1988), também segue a lei geral de desenvolvimento, pois, inicialmente, ocorre a implementação das ações de estudos sobre os objetos representados exteriormente, para depois, no processo da atividade, tornarem-se operações com caráter internalizado ou mental, ou seja, as ações intelectuais que são o alicerce da assimilação pelas crianças em idade escolar dos conceitos e conhecimentos científicos criados pelos homens durante a história, demandam necessariamente cumprir o caminho: primeiro ações externas ou materiais, em seguida ações no plano verbal e finalmente ações mentais. Talízina (1988) nos ajuda a entender os três níveis de desenvolvimento das ações humanas ao afirmar que:

Desta maneira, qualquer ação do sujeito pode ser descrita indicando o grau de formação de suas principais características. As características independentes (parâmetros) da ação se referem: *á forma, o caráter generalizado, o caráter implantado e o caráter assimilado* (caráter automatizado, rapidez, etc.) (Galperin, 1954 e 1959).

Á forma de ação caracteriza o grau (nível) de apropriação da ação pelo sujeito: o aspecto principal das mudanças da ação no caminho de sua transformação de externa (material) em interna (mental). Dito com outras palavras, a forma da ação caracteriza a medida da internalização da ação. Neste caminho se distinguem três formas fundamentais de ação: material, a verbal externa e a mental. (TALÍZINA, 1988, p. 60, tradução nossa e grifos no origina).

Reconhecer o processo de internalização dos conhecimentos como fruto das ações humanas é deixar clara a condição material do desenvolvimento das capacidades psíquicas dos homens; na atividade de estudos, essas capacidades desenvolvem-se como consciência e pensamento teóricos. Para a formação dessas capacidades é papel do professor criar as condições necessárias de organização da atividade dos estudantes, pois quando entram na escola, como já afirmamos no início deste item, muitas das crianças ainda não têm motivação diretamente ligada à apropriação dos conhecimentos científicos, ou seja, ainda não está concretizada na atividade escolar a verdadeira atividade de estudos; assim a motivação da atividade de estudo só ocorre no processo de atividade perante os conhecimentos científicos, ou, nas palavras de (MARINO FILHO, 2011, p. 128):

A motivação é plena de sentido e orientação, representa a complexidade do caráter ativo do sujeito diante de sua atividade, e está direcionada ao conteúdo da necessidade, isto é, ao seu objeto. A motivação representa a possibilidade de efetivação da atividade. Para compreendê-la em seu desenvolvimento precisamos atinar, também, para uma condição da atividade, que é o surgimento de novas necessidades. Elas representam a existência de uma situação em uma determinada circunstância, criada pelas inter-relações da própria atividade e dessa com o indivíduo. A situação circunstanciada de uma necessidade exige do indivíduo conhecer o objeto de sua resolução. Ao conhecê-lo, o indivíduo se move em sua direção com o conjunto de meios externos e recursos próprios do seu ser, os instrumentos materiais e ideacionais ou simbólicos.

Nossa concepção balizada pela Teoria Histórico Cultural permite-nos afirmar que a necessidade para o estudo somente acontece no processo real de realização das ações de estudos, processo que inicialmente se dá em parceria com o professor. Tais ações têm como objetivo a resolução de determinadas tarefas de estudos como via para assimilação dos conhecimentos teóricos. A criação das necessidades para a atividade de

estudo efetiva-se nas diversidades de motivos que fazem os estudantes em idade escolar inicial realizarem ações de estudos.

Os motivos das ações de estudos têm o caráter de propulsor do processo de apropriação dos procedimentos necessários para o estudante reproduzir os conhecimentos científicos. Estão nas ações de estudos as vias para dominação dos procedimentos de reprodução dos conceitos em cujo processo ocorre a assimilação dos conteúdos dos conhecimentos teóricos. Em resumo, a necessidade de estudo instiga os estudantes a apropriarem-se dos conhecimentos produzidos teoricamente, concretizando-se em motivos que levam às ações de estudos, por meio das quais os estudantes assimilam os procedimentos, os modos de fazer no processo de reprodução que tem o objetivo de resolver determinadas tarefas de estudos.

Para Davídov (1988), na estrutura da atividade de estudo, a tarefa de estudo pode ser compreendida como a unidade do objetivo da ação e das condições para efetivação deste. Ao realizar a tarefa de estudo, segundo o autor, os estudantes se deparam com algumas exigências a serem cumpridas: a primeira é analisar o material de estudo com o objetivo de compreender a relação geral que apresentam relações com diferentes manifestações particulares com o material estudado, culminado na constituição das abstrações e generalizações essenciais.

A tarefa de estudo exige também a dedução através das abstrações e generalizações das relações particulares do material com o todo geral caracterizando a síntese do conhecimento que em outras palavras é a constituição da célula como objeto mental concreto, levando ao domínio dos procedimentos gerais de construção do objeto estudado, ou seja, os conceitos mentais. (DAVÍDOV, 1988, p. 179) compreende que o processo de realização das tarefas de estudos segue um microciclo da ascensão do abstrato ao concreto quando afirma que:

Durante a solução da tarefa escolar os alunos descobrem a origem da “célula” do objeto integral estudado e, utilizando-a, reproduzem mentalmente este objeto. Portanto, na solução da tarefa escolar, os alunos realizam um certo micro - ciclo de ascensão do abstrato a concreto como via de assimilação dos conhecimentos teóricos (tradução nossa).

Na tarefa de estudo os estudantes dominam os conhecimentos pela via do geral ao particular; no seu processo de resolução, o escolar primeiro assimila as condições e os procedimentos gerais do objeto de estudo, utilizando desse geral para resolver os

problemas particulares, ou seja, a criança em atividade de estudo ao solucionar a tarefa de estudo se municia das particulares gerais dos fenômenos para utilizá-las em todos os casos do mesmo tipo. Portanto, ao diferenciar e assimilar os procedimentos gerais, o pensamento dos estudantes segue o movimento do geral ao particular. Para Davídov e Márkova (1987), a ideia de tarefa de estudo está vinculada necessariamente às generalizações teóricas, entendendo que

A compreensão pelo escolar das *tarefas de estudos* está intimamente ligada com a generalização substancial (teórica), conduz o escolar a dominar as relações generalizadas na área de conhecimento estudada, a dominar novos procedimentos de ação. A possibilidade da tarefa de estudo pelo escolar, e sua realização autônoma estão estritamente relacionadas com a motivação de estudos, com a transformação da criança em sujeito da atividade (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa, grifos no original).

Pelo exposto acima, fica evidente que a tarefa de estudo permite ao estudante compreender e explicar o que não é conhecido através da assimilação dos conceitos e dos procedimentos de ação.

As tarefas de estudo se concretizam por meio de ações de estudo. Pela via das ações torna-se possível a organização correta das relações gerais, da apropriação dos princípios diretores e das ideias substanciais do conteúdo do conhecimento, além de que nas ações ocorrem as modelações das relações e nexos dos objetos, do conhecimento, e por fim o domínio dos procedimentos de concretização do geral modelado e a passagem do modelo ao objeto mentalmente concretizado.

Davídov (1988) indica que existem várias particularidades essenciais que representam a forma das ações de estudos. Para o autor na atividade escolar, o professor inicialmente deve organizar as ações dos alunos coletivamente, em um processo constante de interiorização, ocorrendo, paulatinamente, a conseqüente individualização na solução das tarefas de estudos. Neste contexto, temos que nos aprofundar nas formas que se materializam as ações de estudo no processo de solução das tarefas.

A primeira ação fundamental na assimilação dos conhecimentos se configura na transformação dos dados da tarefa de estudo, que objetiva descobrir as relações universais desse conhecimento. Tal universalidade desse objeto a ser conhecido deve ser refletida em um adequado conceito; em outros termos, nesta ação inicial a transformação dos dados da tarefa se orienta para a busca de um fim objetivo, tendo

como objetivo principal desvendar as relações, os nexos e a distinção do objeto de conhecimento em sua totalidade. Em resumo, segundo (DAVÍDOV, 1988, p.182),

A ação inicial (pode-se dizer principal) é a transformação dos dados da tarefa de aprendizagem com a finalidade de descobrir a relação universal do objeto, que deverá ser refletida no correspondente conceito teórico. É importante observar que se trata da transformação orientada por uma finalidade dos dados da tarefa, dirigida a buscar, descobrir e distinguir uma relação completamente definida de certo objeto integral. A peculiaridade desta relação consiste, por um lado, em que constitui o aspecto real dos dados transformados e, por outro lado, atua como base genética e fonte de todas as características e peculiaridades do objeto integral, ou seja, constitui sua relação universal. A busca de tal relação conforma o conteúdo da análise mental, a qual em sua função de aprendizagem aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito requerido. Devemos nos lembrar que a primeira forma tomada pela ação de estudo, que é baseada na análise mental, é a transformação dos dados objetivos da tarefa de estudo (ação mental esta que inicialmente se realiza em forma objetual-sensorial) (tradução nossa, grifos nos originais)

As especificidades desta primeira ação de estudo estão no duplo papel que ela desenvolve: se por um lado nela constitui-se o aspecto concreto dos dados transformados, por outro tem o papel de originar geneticamente todas as particularidades da totalidade do objeto. Está neste aspecto o seu caráter universal, tornando possível a análise mental como forma que origina o conceito. Em resumo, a relação universal se constitui como

[...] o conteúdo da análise mental, a qual em sua função de estudo aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito requerido. Ao mesmo tempo, deve levar em conta que a ação de estudo examinada, na qual se encontra como base a análise mental, tem no início a forma de transformação dos dados objetivos da tarefa de estudo (esta ação mental se realiza, no começo, na forma de objetual – sensorial) (DAVÍDOV, 1988, p. 182, tradução nossa, grifos no original).

A segunda ação de estudo caracteriza-se pela modelação na forma gráfica, objetual ou por símbolos da relação universal; no modelo de estudo fixam-se as características internas dos objetos que não são notáveis de maneira direta, possibilitando os procedimentos de generalizações das ações. Davíдов (1988) afirma que os modelos de estudos são vínculos imprescindíveis para assimilação dos conhecimentos teóricos, e que nem toda forma de representação pode ser chamada de

modelo de estudo e sim aquela que apreende a relação e os nexos dos objetos integrais e conseqüentemente garante a análise subsequente deste, por suas especificidades; “como produto da análise mental, o modelo de estudo pode ser considerado um meio especial de atividade mental do homem” (DAVÍDOV, 1988, p. 183). Tal especificidade se concretiza porque

Os modelos - como é notório – são amplamente utilizados nos experimentos. No lugar de estudar qualquer objeto real por uma ou outra causa é conveniente investigar o seu substituto, que reproduz o objeto em um ou outro sentido. A investigação desse associado permite obter novos dados sobre o próprio objeto: nisso consiste a função principal do mencionado substituto como *modelo* (DAVÍDOV, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos no original).

Este caráter substitutivo do modelo do objeto real também é utilizado pela criança em idade escolar no processo de realização da segunda ação de estudo acima citada e tem grande importância para formação das ações mentais nos estudantes.

Já a terceira ação de estudo pode ser compreendida pelo seu papel de transformar o modelo, com objetivo de estudar as características da relação universal do objeto do conhecimento que foi diferenciado, para que fiquem evidenciadas as relações que estão ocultas. A transformação e reconstrução do modelo mentalmente possibilitam que os traços particulares possam ser compreendidos no todo universal pelos estudantes, pois ao trabalhar com modelos os escolares estudam as propriedades das abstrações essenciais da relação universal. O processo acima descrito leva à formação nos estudantes dos conceitos sobre a célula inicial do objeto estudado, mas só apenas quando se descobrem as manifestações particulares é que a célula se adequa verdadeiramente ao objeto. Em sua relação com a tarefa escolar, essa ação provoca a dedução de um conjunto de diferentes tarefas particulares e ao resolver essas tarefas concretiza-se o conceito como geral que deve corresponder à célula, ou seja, a essência do objeto estudado.

A dedução e a construção de um sistema de tarefas particulares possibilitam a próxima ação a ser desenvolvida e concretizar a conversão da tarefa de estudo inicial em diversidades de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um único procedimento geral, assimilado durante o cumprimento das ações que antecederam a esta. A eficácia do procedimento acima citado está na capacidade desta ação solucionar as tarefas particulares. Assim os estudantes focalizam as variantes da tarefa de estudo inicial e imediatamente separam em cada uma a relação geral, orientando-se por aquela

que pode efetuar o procedimento universal de solução apropriado. Davídov (1988) exemplifica esta quarta ação ao apresentar como seria a organização da atividade pela qual se busca a assimilação do conceito de número.

A quarta ação de estudo está dirigida a concretizar o procedimento geral para revelar a relação múltipla e resolver as tarefas particulares; estas supõem a busca e a fixação de números concretos que caracterizem as relações de magnitude bem determinadas (por exemplo, encontrar a característica numérica de uma ou outra magnitude contínua ou discreta em relação com a medida dada). Esta ação permite às crianças ligar o princípio geral de obtenção do número com as condições particulares de cálculo dos conjuntos ou a medição de objetos contínuos. Comprova-se que a criança compreendeu o número quando pode passar livremente de uma a outra medida na definição das características numéricas do mesmo objeto e correlacioná-lo com diferentes números concretos (uma mesma magnitude física pode ser relacionada com os mais diferentes números concretos) (DAVÍDOV, 1988, p.187, tradução nossa, grifos no original).

Estas ações de estudos são essenciais para assimilação dos conteúdos da atividade de estudos; é mediante tais ações que os estudantes descobrem a origem e as condições de surgimento do conceito do qual estão se apropriando. Em outras palavras, nas ações de estudos as crianças descobrem o para que e o como se separam os conteúdos, o porquê e em quê fixar este último, e em que casos particulares se manifestam. Neste contexto pela organização e direção dos professores se transformam paulatinamente as atividades de estudo ao mesmo tempo em que os estudantes ganham autonomia em sua relação com o conhecimento.

Parte dessa transformação que os estudantes conseguem no processo de resolução das tarefas de estudos é concretizada pelas ações de controle e avaliação, que têm para atividade de estudo uma função essencial; sem essas ações, a assimilação dos conhecimentos científicos, pelos os estudantes, estaria atrelada meramente à apropriação mecanicista, pois não é possível conhecer a essência dos fenômenos e das relações objetivas pelas vias dos conhecimentos teóricos sem as capacidades que ações de controle e avaliação possibilitam no desenvolvimento do pensamento dos estudantes; portanto entendemos ser fundamental evidenciar as características e o papel que essas ações cumprem dentro da atividade de estudo.

As ações de controle no processo de resolução das tarefas de estudo têm a função de determinar as condições e exigências que outras ações têm na execução da

tarefa; pela ação de controle, as operações mantêm a necessária integralidade operacional de todas as ações envolvidas na resolução da tarefa, possibilitando que a execução destas ocorra perfeitamente, permitindo aos estudantes transformar o conjunto funcional das ações, e conseqüentemente, levando à descoberta das relações e nexos das particularidades existentes entre as ações de estudos realizadas, para que a tarefa seja resolvida, processo que posteriormente também ocorre o resultado da tarefa.

O controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de estudos e as condições e exigências da tarefa de estudo. Permite aos alunos, ao mudar a composição operacional das ações, descobrir sua conexão com umas e outras peculiaridades dos dados da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento então assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

A ação de avaliação, por sua vez, tem a característica de examinar e determinar se os procedimentos gerais são ou não adequados para solução da tarefa de estudo e se os resultados das ações efetivadas são os almejados pelos objetivos finais traçados. Portanto, as ações de avaliação têm como característica principal o exame qualitativo e essencial dos fins alcançados no processo de apropriação dos procedimentos fundamentais à realização da tarefa de estudo, não apenas em seus conteúdos operacionais, mas também nos princípios de ações utilizados para chegar ao resultado planejado. Neste contexto, a ação de avaliação procura confrontar o resultado das ações com a finalidade proposta pela tarefa de estudo.

Esse processo possibilita às crianças escolares descobrir se os fins e os objetivos planejados pela tarefa de estudo foram ou não alcançados. As ações de controle e avaliação têm em sua base a capacidade humana da consciência chamada de reflexão, capacidade essa fundamental para o escolar em atividade de estudo, pois é a essência do pensamento teórico, fato que as ações de avaliação e controle provenientes da tarefa de estudos só são possíveis graças à capacidade de refletir dos homens, ou segundo Davídov, o

[...] cumprimento de ações de controle e avaliação supõe que a atenção dos escolares está dirigida ao conteúdo de ações próprias, ao exame de seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos de ações próprias, chamadas reflexão, conforma a condição essencial para que estas ações se estruturam e mudem corretamente. A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam

graças a uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão (DAVÍDOV, 1988, p.184, tradução nossa, grifos do autor).

Reafirmamos que a capacidade reflexiva é para a atividade de estudo um componente essencial, porque sem refletir, os homens não desenvolveriam a consciência sobre suas limitações e capacidades, não seriam capazes de compreender e de transformar os limites de suas habilidades através de suas novas necessidades, como também não avaliariam se essas necessidades estão sendo satisfeitas pelas tarefas realizadas ou não. Neste contexto, compreendemos que em todas as ações envolvidas na atividade de estudo há a reflexão como base, como afirmam Davidov, Slobodchikov e Tsukerman (2014).

Os autores apresentam a ideia de três esferas da existência dos processos reflexivos, que segundo eles estão interligados nas ações de estudos, sendo tais esferas as seguintes:

(1) *Pensamento dirigido para resolver tarefas.* Tal pensamento necessita de reflexão a fim de que o sujeito tome conhecimento dos fundamentos das suas próprias ações. É precisamente na pesquisa dessa esfera que surgiram o fenômeno da “reflexão”, sua compreensão comum como a orientação do pensamento para si mesmo, seus próprios processos e produtos.

(2) *Comunicação e cooperação.* Aqui a reflexão é um mecanismo de fuga para uma posição “acima” ou “fora” a partir da qual é possível coordenar ações e ocasionar a compreensão mútua dos parceiros.

(3) *Autoconsciência.* Autoconsciência exige reflexão na autodeterminação de seus enfrentamentos interiores e seus meios de marcar os limites entre o “eu” e o “não eu” (DAVÍDOV et al, 2014, p.106).

Outros processos, além da reflexão, também compõem a base orientadora da atividade de estudo; segundo Davídov (1988, p. 231), as ações mentais, realizadas no processo de resolução das tarefas de estudos exigem ações de reflexão, análise e planejamento. Entendemos que, para serem componentes da atividade de estudos, as ações mentais devem necessariamente estar pautadas nos fundamentos teórico-substanciais, já que o objetivo e o conteúdo da atividade estudo são a apropriação dos conhecimentos teóricos para a consequente formação do pensamento teórico como meio de relação da criança com a realidade objetiva.

O quadro abaixo demonstra de forma sintetizada o conteúdo e as finalidades de cada ação de estudo.

Quadro 2: Ações de estudo segundo Davídov (1988)

Ações de estudos.	Conteúdo da ação.	Finalidades da ação.
1ª Ação - Encontro da ideia geral.	Transformação dos dados da tarefa com objetivo de expor a relação universal do objeto estudado, buscando, descobrindo e definindo uma relação definida do objeto íntegro.	<ul style="list-style-type: none"> • Ser fonte da Constituição do aspecto real dos dados transformados; • Atuar como base e fonte genética das peculiaridades do objeto integral para constituição da relação universal; • Buscar a relação universal que conforma a análise mental como conteúdo do início da formação do conceito.
2ª Ação – Modelagem.	Modelação da relação universal encontrada no material de estudo sob a forma objetual, com letras ou gráfica.	<ul style="list-style-type: none"> • Representar a relação universal do objeto no processo de transformação dos dados da tarefa. • Fixar as características internas do objeto, não observadas de maneira direta. • Propiciar a atividade mental do sujeito sobre o objeto de estudo
3ª Ação – Transformação do modelo.	Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em forma pura.	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir as propriedades da relação universal do objeto.
4ª Ação – Aplicação	Construção do sistema de tarefas particulares a ser resolvido por um procedimento geral.	<ul style="list-style-type: none"> • Formar o procedimento geral para resolver a tarefa de estudo. • Deduzir um sistema de diferentes tarefas particulares, durante cuja resolução os alunos aplicam o procedimento geral encontrado para a solução da tarefa de estudo.
5ª Ação - Controle.	Controle sobre o cumprimento das ações anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir ao estudante ter plenitude na composição operacional das ações, como também controlar a forma correta de sua execução.
6ª Ação – Avaliação.	Avaliação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar se o procedimento geral de solução da tarefa está ou não assimilado e se o resultado das ações corresponde ou não a seu objetivo. • Fazer o exame qualitativo e essencial do resultado da assimilação desse procedimento e do conceito formado em relação à finalidade da tarefa.

Nas ações de estudos surgem as capacidades de reflexão, análise e planejamento teóricos, e como resultado da atividade de estudo, são estruturas

fundamentais da consciência teórica, e por isso devem estar na base do desenvolvimento psíquico das crianças que estão entrando nos anos iniciais da vida escolar, e, portanto, o desenvolvimento dessas capacidades vai determinar a reestruturação de todas as funções da personalidade e do intelecto infantil nesta etapa da vida humana. Assim,

Do nosso ponto de vista, na base do desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade se encontra o processo de formação – no curso da atividade de estudo - da reflexão, da análise e do planejamento teóricos (substanciais), o que determina a reconstrução essencial de toda esfera cognoscitiva e pessoal das crianças (DAVIDOV, 1988, p. 230, tradução nossa, grifo do autor).

A reflexão teórica desempenha neste contexto, um papel efetivo na atividade de estudo, o de pesquisar e examinar os fundamentos essenciais das ações; ou seja, na reflexão teórica busca-se, a partir da avaliação dos caminhos tomados, compreender o que de mais substancial tem as ações, o que melhor pode contribuir para que o objetivo da tarefa de estudo seja obtido com sucesso, podendo continuar o caminho projetado ou replanear as ações anteriores e projetar as posteriores.

A reflexão neste aspecto entra em inter-relação com as ações de planejamento, para organizar os modos e princípios de ação necessários para se chegar aos fins definidos pela tarefa de estudo, buscando estruturar possíveis sistemas de ações novos que devem responder de maneira mais adequada e eficaz às necessidades de realização da tarefa de estudo. A análise teórica, por sua vez, tem a característica de avaliar e diferenciar o que é essencial e o que é secundário na análise do objeto da atividade. O resultado da análise teórica é a rápida e a correta solução das ações que devem ser tomadas, o que permite encontrar imediatamente o princípio geral sem a necessidade da comparação de cada particularidade do procedimento de solução da tarefa.

Entendemos que ações mentais de reflexão, análise e planejamento se configuram como um processo dialético, pelas inter-relações presentes no papel que desempenham dentro da atividade de estudo, evidenciadas principalmente pela função orientadora que essas capacidades cumprem na assimilação dos conhecimentos teóricos e são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes.

A assimilação do conhecimento teórico que os jovens em idade escolar adquirem através do processo de resolução de tarefas de aprendizagem, por meio de ações apropriadas, requer que estes alunos

sejam orientados em direção às relações essenciais entre os itens em estudo. A implementação desta orientação está ligada à reflexão, análise e planejamento substantivos por parte das crianças. A assimilação do conhecimento teórico por estes jovens dá origem às condições que contribuem para a formação destas novas formações psicológicas.

As crianças não executam as ações de aprendizagem sem a reflexão, análise e planejamento substantivos. As ações de aprendizagem individuais estão predominantemente associadas a uma ou outra destas novas formações (DAVIDOV, 1988, p. 231, tradução nossa).

Por essa estrutura, a atividade de estudo possibilita às crianças a capacidade de planejamento, execução e avaliação de sua própria atividade, o que, para a Teoria Histórico-Cultural, constitui o objetivo do ensino desenvolvente, aquele que se adianta ao desenvolvimento. Autonomia na organização, planejamento, execução e avaliação constituem aquilo que, conseqüentemente, proporcionará às crianças atitudes criativas na relação com o mundo dos homens, sendo essa a concepção de educação e de homem que defendemos.

Partindo da concepção do processo educativo evidenciado, que se concretiza na atividade de estudo e nas condições da efetivação de uma educação que se propõe que os estudantes sejam sujeitos de sua atividade, e que utiliza como ferramenta os conhecimentos científicos como meio da formação do pensamento teórico, é que nos questionamos o porquê de a escola atual não estar conseguindo concretizar a atividade de estudos nas práticas pedagógicas no cotidiano de nossas escolas.

Neste contexto, se faz necessário apresentar as vias e os princípios segundo qual a educação desenvolve-se base para superar as relações empírica –classificadora da escola atual.

5 VIAS PARA SUPERAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA TRADICIONAL E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE.

Neste quinto item temos como objetivo compreender e reafirmar a possibilidade da atividade de estudo como uma das formas de educação desenvolvente, mas para tanto se faz necessário deixar claro que a adoção desse tipo/dessa forma de educação implica sair dos limites dos princípios da escola tradicional, já apontados no segundo item desta dissertação.

O caminho para a obtenção dessa compreensão passa inevitavelmente, primeiro, pela análise dos princípios que organizam a atividade de estudo e que se opõem aos princípios didático-pedagógicos da escola tradicional; posteriormente, pela reflexão acerca de como a atividade de estudo, com suas características, desafios, finalidades e estrutura, pode ser considerada como um processo que leva os estudantes a aprender e se desenvolver, e, finalmente, pela explicitação das possibilidades abertas à sistematização da organização pedagógica ao longo de toda a vida escolar do aluno.

Reafirmamos a ideia de Davídov (1981, 1987, 1988) ao definir que o caminho para superação dos princípios da escola tradicional está na transformação dos tipos de pensamento projetados e construídos nos estudantes pelo sistema de ensino desenvolvente, ou seja, a formação nos estudantes do pensamento teórico deve ser o objetivo central de qualquer sistema educacional que queira que suas crianças tenham atitudes criativas para com a realidade. E é pela via do pensamento teórico que essas atitudes se tornam necessárias para o desenvolvimento integral humano e se tornam viáveis.

A solução dos problemas centrais da educação escolar contemporânea está relacionada afinal de contas com a transformação do tipo de pensamento projetado pelos objetivos, conteúdos e métodos de ensino. É necessário reorientar todo o sistema educacional a formar nas crianças não o pensamento discursivo-empírico e sim desenvolver nelas o pensamento científico-teórico contemporâneo (DAVÝDOV, 1981, p.442, tradução nossa).

A solução para o problema da transformação das formas de pensamento nos processos de ensino e aprendizagem não é possível de ser encontrada nos limites da concepção didático-pedagógica da lógica tradicional, pois essa lógica perpetua o pensamento empírico-discursivo e classificador como forma única de assimilação dos

conhecimentos, e por isso não pode dar conta de entendimento das dificuldades dos estudantes no processo de apropriação dos conhecimentos científicos.

Norteadas pelos princípios da teoria empírica do pensamento, tal prática pedagógica está fadada a compreender o caráter das generalizações, abstrações e da formação dos conceitos presentes nos processos pedagógicos pela via do associacionismo que vincula o processo de conhecimento como as associações particularidades dos objetos a ser estudado. O conceitualismo por sua vez acredita que os conhecimentos são apenas representação cognitivista da realidade, e o sensualismo que tem como concepção que o conhecimento é o mero reflexo das relações sensoriais da realidade.

Para Davýdov (1981) essas orientações citadas acima são incompatíveis com compreensão da atividade objetiva como fundamento do pensamento humano e com os conteúdos específicos das generalizações e dos conceitos teóricos. A via possível para consecução e superação dos processos pedagógicos da lógica empírico-discursiva pressupõe o uso da teoria materialista dialética do conhecimento e de sua função, que cumpre na atividade objetiva do estudante. Leontiev (1978) demonstra as novas possibilidades que o materialismo dialético traz para compreensão científica do processo de pensamento humano quando afirma que:

O marxismo destaca especialmente o caráter primário do nexo do pensamento com a atividade prática. “A produção das ideias [...] - vemos na “A ideologia alemã” – aparece a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens como a linguagem da vida real. As representações, o modo de pensar, a comunicação espiritual dos homens se apresenta aqui como emanção direta de sua relação material”. Engels expressou este conceito em uma forma mais geral quando escreveu na “Dialética da natureza” “... a modificação da natureza pelos homens e não só a natureza como tal é base mais essencial e imediata do pensamento humano...”

Esta tese tem fundamental significação para teoria do conhecimento e também para psicologia do pensamento: não só destroem as ideias naturalistas infantis e idealistas sobre o pensamento que predominaram na velha psicologia, como também criam a base para uma adequada interpretação dos inumeráveis fatos e concepções científicas que nas últimas décadas resultaram do estudo psicológico dos processos do pensamento.

A análise das teorias psicológicas do pensamento originadas em noções filosóficas burguesas mostra que não estão em condições de proporcionar respostas autenticamente científicas nem sequer aos problemas mais centrais, cuja falta de solução freia a evolução posterior das investigações concretas sobre este problema tão importante (LEONTIEV, 1978, p. 33, tradução nossa, grifos do autor).

Tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, a Teoria Histórico-Cultural apresenta caminhos para uma educação revolucionária que permite a superação dos limites do senso comum e da escola tradicional, este novo tipo de ensino deve estar pautado inevitavelmente em uma educação desenvolvente. Para compreender o conceito de educação desenvolvente é necessário esclarecer a concepção de que uma boa aprendizagem é condição primordial para um bom desenvolvimento. Esta ideia é um dos postulados centrais dos trabalhos de Vigotski e um pilar conceitual nos estudos dos pesquisadores da Teoria Histórico Cultural. Como nos indica Vigotskii (1988, p. 115) ao afirmar que:

[...] não é necessário sublinhar que 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 que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Vigotski, ao indicar o papel diretor da aprendizagem sobre o desenvolvimento, refuta e supera as concepções que limitam o desenvolvimento das capacidades infantis à relação maturação/idade; para o autor, uma educação que crie novos meios e ferramentas de relação com a cultura e conhecimentos mais elaborados pode formar novas vias para o desenvolvimento da criança.

Para Vigotski, o problema do desenvolvimento das capacidades superiores humanas não é de natureza biológica ou cronológica, não devendo ser, então, baseado em fases guiadas pelas idades, mas sim por um processo de ensino organizado a partir das necessidades reais de cada etapa da vida da criança. Ensino esse que deve possibilitar riqueza de conhecimentos, pois, os conteúdos do processo de ensino exercem grande influência na formação das novas capacidades psíquicas superiores.

Neste contexto, vemos em Vigotski a defesa incondicional da organização e sistematização de uma educação massificada e pautada nos conhecimentos científicos. Isso leva o autor à afirmação de que nem todo ensino pode ser considerado capaz de

transformações radicais no desenvolvimento infantil, que só o bom ensino tem a capacidade de formar nas crianças novos meios e funções de relação como o mundo da cultura e do conhecimento humano. Com relação a isso, firma o autor:

Vimos que aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. 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. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento do animal, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever a máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. Por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

As ideias expostas acima possibilitam compreender a necessidade de um ensino que busque o desenvolvimento íntegro infantil, ou seja, o reconhecimento do caráter histórico do desenvolvimento infantil requer meios pedagógicos que permitam que a aprendizagem se adiante ao desenvolvimento, ou seja, as disciplinas devem buscar ferramentas educacionais que possibilitem às crianças o novo, o que elas não conhecem, ou seja, uma educação desenvolvente. Assim, Davídov (1987), ao discutir a necessidade de superação do ensino tradicional e dos princípios que balizam esta concepção de ensino, de homem e de mundo afirma que a superação só será possível por um sistema de ensino que tenha como princípio o pensamento teórico, pensamento que é base dos maiores avanços da humanidade e está na essência da ação criativa do desenvolvimento cultural humano.

5.1 Dos princípios da escola tradicional aos princípios da educação desenvolvente.

A superação das práticas pedagógicas que levam à formação do pensamento empírico-classificador é uma tarefa que deve iniciar inevitavelmente pela compreensão do sujeito em sua prática. Na educação que desenvolve capacidades criativas da

personalidade de nossas crianças não existe espaço para práticas pedagógicas que não permitam a ação real do sujeito na realidade.

Leontiev (1978) no apêndice de seu clássico livro “Atividade, consciência e personalidade” nos deixa clara a necessidade de uma educação voltada para humanização, ao afirmar que as concepções psicológicas e pedagógicas estão habituadas a pensar o desenvolvimento humano e o processo educativo em conceitos que são apenas hipóteses da vida psíquica humana na forma de algumas funções ou capacidades; tais concepções não estão preocupadas em pensar no homem real e suas necessidades vitais. O autor esclarece essa ideia quando diz que:

A ilusão consiste aqui no fato de que como pensa, como sente o homem e a que aspira nos parecem depender de como é seu pensamento, seus sentimentos e aspirações. Porém, o pensamento não pensa, os sentimentos não sentem nem as aspirações aspiram: é o homem que pensa, sente e aspira. Portanto, o principal é *o que* chega a ser para o homem esses pensamentos e conhecimentos que lhe comunicamos, esses sentimentos que educamos nele, essas aspirações que nele estimulamos. Os conhecimentos e as ideias que o pensamento assimila podem, entretanto, não chegar a ser atributo do próprio homem e então serão algo sem vida; a educação dos sentimentos pode originar um simples sentimentalismo (em James temos um claro exemplo: a dama que presencia um espetáculo teatral se desfaz em lágrimas ante os sofrimentos de um homem do povo e enquanto isso o servo que dirige seu coche gela à saída do teatro, esperando-a), e as melhores intenções que temos inculcado em nosso educando podem converter-se nele nessa classe de intenções, das que se diz: de boas intenções está pavimentado o caminho ao inferno. Eis aqui por que um enfoque vital e sincero da educação é aquele que encara as tarefas educativas, e até as instrutivas, partindo das exigências que se formulam ao homem: como deve ser o homem na vida e o que se deve ser fornecido para isso, quais devem ser seus conhecimentos, seu modo de pensar, seus sentimentos, etc. (LEONTIEV, 1978, p.185, tradução nossa).

A compreensão do sujeito em atividade em todos os processos e relações presentes na atividade educativa é fundamento primordial da educação desenvolvvente, ou seja, para formar em nossas crianças as autênticas formas de pensamento teórico é necessário introduzi-las em atividades que exigem ações teóricas para com o objeto a ser estudado.

É somente pela via da atividade humana que o processo educativo torna-se significativo e desenvolvvente, humanizador e criador de novas capacidades humanas nos estudantes, conseqüentemente, é pelo princípio da atividade que se torna possível superar os princípios da escola tradicional.

Neste contexto, ao compreendermos a atividade humana como princípio geral de qualquer educação que almeje criar as reais possibilidades de desenvolvimento nos estudantes das capacidades humanizadoras como raiz para a formação de personalidades criativas, é que torna-se necessário o aprofundamento da compreensão sobre os caminhos que levam aos novos princípios que transformam radicalmente o processo educativo segundo a concepção de educação desenvolvente.

Neste contexto, partir da concepção materialista dialética, Davídov (1981,1987a,1988) define por quais princípios uma educação revolucionária deve-se guiar para formar nos estudantes as bases de uma personalidade criativa.

5.1.1 Do princípio da sucessão qualitativa dos conteúdos.

O Princípio da sucessão qualitativa dos conteúdos tem na educação desenvolvente a função de estabelecer os rumos do desenvolvimento infantil, partindo da sistematização e organização de cada etapa do processo educativo para que, compreendendo as vias, particularidades e necessidades específicas de cada nível de ensino, seja possível dirigir as mudanças qualitativas dos conteúdos das etapas da vida escolar, o que, conseqüentemente, demanda a organização dos processos educativos com claras intenções e métodos específicos, de maneira que cada conteúdo seja fonte de um novo caráter qualitativo no processo de desenvolvimento infantil.

A superação do caráter sucessivo da aprendizagem como princípio da escola tradicional só será possível através da transformação do conteúdo e dos procedimentos utilizados no processo educativo. Ao longo da vida escolar, o desenvolvimento do processo pedagógico deve compreender claramente os vínculos, as relações e as necessidades de cada nível de escolarização, buscando métodos eficazes que não deixem o processo de aprendizagem ser meramente baseado no acúmulo quantitativo de conteúdos e conhecimentos sem significado e uso real como base para a atividade do estudante. Em Davídov (1987) esta ideia descrita acima pode ser definida do seguinte modo:

Logicamente, em todo o ensino deve ser mantida a vinculação e a 'sucessão' dos conhecimentos, porém deve-se tratar de uma relação entre estágios qualitativamente diferentes de ensino, diferentes tanto pelos conteúdos como pelos procedimentos utilizados para levar esses conteúdos às crianças (DAVÍDOV, 1987, p.150, tradução nossa).

Em outras palavras, para que haja uma educação desenvolvente, o ingresso nos anos iniciais da vida escolar é o momento de se efetivar um novo caráter para os conceitos apresentados às crianças em relação aos conteúdos da educação pré-escolar. Os conceitos científicos, como nova forma conceitual e típica da idade escolar (pois é conteúdo da atividade de estudo como atividade principal deste período de desenvolvimento), devem ser tratados por meio de procedimentos específicos e qualitativamente diferentes daqueles que são utilizados para tratar os conhecimentos trabalhados na vida antes da escola, que até então eram baseados nas relações cotidianas, ou seja, o processo educativo escolar deve ser guiado pelas soluções das tarefas de estudos, através das ações de estudos que permitam a formação de novas formas teóricas de pensamento como já detalhado no item anterior.

Já nos anos finais do ensino fundamental novas necessidades surgem na vida dos estudantes, e a atividade de estudo não é mais a atividade diretora desta etapa, mesmo assim tem papel fundamental para o adolescente, por ainda ter a função de mediatizar as relações com os conhecimentos e com o mundo.

A nova etapa no desenvolvimento tem agora como atividade principal as relações sociais em grupo como fundamento transformador da realidade psíquica do jovem. A comunicação em grupos sociais torna-se a grande fonte de desenvolvimento, é nela que se molda a personalidade do sujeito, suas frustrações e alegrias estão determinadas pelos códigos morais e éticos criados em grupo e mediatizam os atos dos estudantes. Assim, nesta etapa da vida, os conhecimentos escolares devem estar relacionados com essa necessidade de comunicação social entre os adolescentes.

E por fim, no ensino médio, a relação com os conteúdos e conhecimentos escolares e, conseqüentemente, com a atividade de estudo deve estar relacionado com a vida profissional, ou seja, a vida escolar e o estudo devem ter vínculos diretos com o mundo do trabalho.

Assim, a influência imediata da aprendizagem sobre o desenvolvimento, se determina pelo caráter da atividade dos escolares, por sua base orientadora. Ao mesmo tempo, a possibilidade de utilizar um tipo mais efetivo de orientação, se limita pela construção da matéria escolar. Devido a isto, L.S Vigotsky e seus seguidores, D.B. Elkonin, V.V. Davídov e outros, tem razão quando escrevem que a educação “realiza seu papel condutor para o desenvolvimento intelectual, antes de nada, através do conteúdo dos conhecimentos, que a criança assimila” (TALIZINA, 2000, p. 312, tradução nossa).

Com esses exemplos dos processos de transformações que ocorrem nas atividades reais dos estudantes durante o seu desenvolvimento como sujeito, é que podemos reafirmar que na educação que desenvolve não tem espaço para práticas educativas que visem à mera acumulação quantitativa de conhecimentos, pois é somente em processos pedagógicos organizados e sistematizados para criar e produzir novas funções psíquicas qualitativamente superiores que a educação humanizadora se efetiva.

Neste contexto, o princípio da escola tradicional que se baseia na sucessão quantitativa dos conteúdos é limitado para a criação de novas vias de desenvolvimento aos estudantes. Na educação desenvolvente, a sucessão dos conteúdos se constitui de maneira qualitativa, tornando possível criação das novas vias para formação de capacidades superiores de pensamento, instituídas no pensamento teórico.

Tal compreensão do novo caráter da sucessão dos conteúdos na educação desenvolvente nos possibilita pôr em discussão a superação do segundo princípio da escola tradicional.

5.1.2 O Caráter diretor da educação no processo de desenvolvimento.

A superação do princípio da acessibilidade perpassa a compreensão do caráter das possibilidades de organização da prática educativa como meio de desenvolvimento das capacidades e habilidades fundamentais.

Na educação desenvolvente, a compreensão do caráter histórico do processo de desenvolvimento concretiza-se nas atividades próprias da infância e, em íntima relação com a organização intencional dos processos pedagógicos, em outras palavras, o processo de ensino que efetivamente seja capaz de criar novas formações psíquicas deve se constituir na sintonia dialética entre ensino e atividade do estudante. Para Davídov (1988) está evidente que a “educação e o ensino alcançam as finalidades mencionadas se a atividade própria da criança está sabiamente orientada”.

Diferente desta concepção de unidade entre ensino e atividade, no Princípio da Acessibilidade ocorre a inevitável contraposição entre o centrismo pedagógico, necessidades da “natureza” da infância e os requisitos dos processos educativos.

No entanto, a situação transforma-se substancialmente se a atividade “própria” da criança é compreendida, por um lado, como surgindo e formando-se no processo de educação e ensino e, por outro lado, se ocorre no contexto da história da própria infância, determinada pelas

tarefas socioeconômicas da sociedade e pelas finalidades e possibilidades da educação e do ensino que a elas correspondem. Com essas premissas teóricas a consideração integral do caráter e das particularidades da atividade próprias da criança não aparece como contraposição entre o desenvolvimento e educação, e sim como introdução, no processo pedagógico, da condição mais importante para realização das finalidades; neste caso, segundo as palavras de S. Rubinstein, o processo pedagógico, como atividade do educador, forma a personalidade infantil em desenvolvimento na medida em que o pedagogo dirige a atividade do pequeno e não a substitui (DAVÍDOV, 1988, p.58, tradução nossa, grifos nos originais).

Tal compreensão teórica presente nas ideias de Davídov expostas acima, demonstram que o Princípio da Acessibilidade e a escola tradicional como um todo nunca alcançaram o vínculo entre a organização pedagógica e atividade do estudante.

Na atividade de estudo se supera o princípio da acessibilidade, pois o caráter desenvolvente da atividade de estudo centra-se suas atenções na estruturação e na organização de ações para exercer influência no conteúdo e ritmo do desenvolvimento das crianças em idade escolar inicial. Tal organização busca que as crianças em idade escolar tenham como resultado do processo educativo a formação do pensamento teórico, uma vez que no processo de apropriação das formas teóricas de pensamento, há uma evolução clara no desenvolvimento da personalidade das crianças. Em resumo:

Tal ensino deve realmente “arrastar consigo” o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e as premissas do desenvolvimento psíquico que pode ainda estar faltando nelas do ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura. Em essência, se tratará de construir de forma ativa e compensatória qualquer “elo” da psique ausente ou insuficientemente presente nas crianças, porém que seja indispensável para alcançar um alto nível no trabalho frontal com os alunos. Em nossa opinião o descobrimento das leis da educação que exerce uma influência sobre o desenvolvimento, de uma educação que é a forma ativa de realização do desenvolvimento constitui uns dos problemas mais difíceis, porém mais importantes, quando se trata de organizar a escola futura (DAVÍDOV, 1987, p.151, tradução nossa, grifos no original).

A atividade de estudo também está relacionada à superação de outro princípio da escola tradicional: o caráter consciente na educação desenvolvente toma outro rumo quando está vinculado ao processo de atividade, como veremos abaixo.

5.1.3 A atividade como princípio da consciência.

Como já enfatizamos, na escola tradicional a consciência fica a meio caminho do processo de apropriação do conhecimento científico. Para essa concepção, a relação da criança com o conhecimento não compreende a constituição da consciência humana como o ato de reflexo do mundo em dependência direta com a atividade vital do sujeito em sua existência real.

Para a compreensão tradicional e conservadora de educação, a consciência se manifesta como singular derivação psicológica da atividade cognoscitiva e não das ações da vida do estudante, em outras palavras, entende-se na escola tradicional a consciência apenas como uma manifestação intelectual, um saber e não uma relação prática objetual com o conhecimento. Leontiev (1978) exemplifica essa ideia e convida aos pedagogos para superação das práticas pedagógicas atuais quando diz que:

[...] tem que se ensinar a aritmética de modo que os conhecimentos aritméticos sejam inevitavelmente conscientes, porém isto significa que esses conhecimentos devem não simplesmente preencher a consciência, e sim só ocupar nela “no momento adequado, o lugar adequado”. E isto se refere a tudo que ensinamos ao aluno na escola, desde os movimentos ginásticos até as leis da física e da lógica.
(LEONTIEV, 1978, p. 211-212, tradução nossa).

Na escola que tem como princípio a educação desenvolvente, o princípio de caráter consciente da educação é efetivado na atividade como “fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos” (DAVÍDOV, 1987, p.151, tradução nossa.).

Só em atividade a verdadeira consciência se constitui; quando em atividade de estudo a criança tem possibilidade de compreender a origem do conhecimento e, a partir deste processo realizar as transformações necessárias nos objetos que são capitais para os estudantes remodelarem e recriarem as propriedades essenciais que são convertidas em conceitos. Na educação que parte do princípio da atividade a dicotomia entre o conhecimento e prática desaparece, pois na atividade de estudo ao se apropriarem dos conceitos as crianças compreendem as qualidades essenciais dos objetos e são essas qualidades essenciais que possibilitarão às crianças buscarem as soluções das tarefas práticas.

Por certo que também para dominar os temas de estudo (assim como para dominar qualquer conhecimento em geral e para dominar a ciência) o que tem uma importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa desta, imposta de fora. “A ciência –

escreveu Herzen –, tem-se que vivê-la para não assimilá-la formalmente”; também 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. 232-233, tradução nossa, grifos no original).

Neste contexto, pelo exposto acima, a organização pedagógica da educação desenvolvente possibilita a criação de sistemas de sentidos para os estudantes, fruto da sistematização de suas atividades. A consciência na educação desenvolvente está em outro patamar, pois é resultado da atividade prática de conhecimento do mundo através de uma das mais elaboradas fontes culturais humanas, ou seja, a ciência. Mas, para isso, os conhecimentos científicos devem fazer parte da vida dos estudantes em forma de sentido vital, pois é só nesta perspectiva que a consciência dos estudantes se constituirá como um elemento da totalidade das capacidades humanas.

5.1.4 O caráter objetual do processo educativo.

No caráter objetual da educação desenvolvente está a superação de outro princípio da educação tradicional, o princípio visual direto ou intuitivo. O caráter objetual da educação desenvolvente e da atividade de estudo revela as ações essenciais e necessárias para que as crianças atuem com os objetos desvendando neste processo o conteúdo do conceito para depois representar este conceito em forma de modelo conhecido pelo estudante, ou seja,

[...] o conceito constitui o procedimento e o meio de reprodução mental de qualquer objeto como sistema integral. Ter o conceito sobre o objeto significa dominar o procedimento geral de construção mental deste objeto. O procedimento geral de construção mental do objeto é uma ação especial de pensamento do homem, que surge como derivado da ação objetual-cognoscitiva, que reproduz o objeto de seu conhecimento. Dito com outras palavras, por trás de cada conceito se oculta uma ação objetual-cognoscitiva especial (ou um sistema de tais ações), sem o destaque da qual é impossível descobrir os mecanismos psicológicos de surgimento e funcionamento do conceito dado (DAVÍDOV, 1988, p.153, tradução nossa).

A superação do caráter visual direto ou intuitivo se efetiva principalmente porque na educação desenvolvente busca-se que os estudantes pela sua atividade com o objeto de conhecimento primeiro se apropriem do conteúdo geral de um conceito para depois identificarem as manifestações particulares dos fenômenos em que tal conceito

se aplica. Na educação desenvolvente o caminho do geral ao particular se configura na realização concreta do sistema do pensamento teórico, pois pensar teoricamente é saber solucionar tarefas a partir de um sistema geral que vai ser base para resolver as particularidades de várias situações problemas.

O caminho do processo de conhecimento que vai do geral ao particular leva a possibilidade do todo ser conhecido para posteriormente ser usado nas situações particularidades. Tal fato é para o processo pedagógico um avanço qualitativo de tamanha ordem para o desenvolvimento infantil, pois ao seguir esta via de sistematização e organização das atividades de apropriação dos conteúdos escolares, os professores criam a possibilidade ao estudante da reconstituição, em sua atividade, das leis de projeção dos conhecimentos tipicamente científicos em cada disciplina presente na escola, em outras palavras, o professor deve recriar as condições para que o estudante em sua atividade de estudo se aproprie das formas do pensar científico específico de cada componente curricular.

A partir das colocações acima, fica evidente que a atividade de estudo pode ser considerada uma forma legítima e necessária de educação que desenvolve capacidades teóricas nas crianças em idade escolar inicial, pois na atividade de estudo a criança tem a possibilidade de se apropriar dos conceitos, conhecendo suas condições de origem, e é essa busca pela origem dos conceitos que torna a apropriação dos conhecimentos dos fenômenos indispensável para o estudante. Nessa busca, a atividade de estudo se organiza pelo princípio da organização das ações para compreensão dos conceitos a partir da via da ascensão do abstrato ao concreto, de modo que a apropriação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato deve preceder assimilação das relações particulares e concretas.

Outra característica que evidencia a atividade de estudo como educação desenvolvente é que pelas fontes objetivas materiais dos conceitos, os alunos desvendam as conexões iniciais e gerais que são determinantes para o conteúdo e a estrutura do conceito que irá se concretizar em todas as suas relações particulares.

A reprodução dos conceitos em forma de modelo durante a realização das ações de estudo é outro fator que está presente na atividade de estudo, pois as conexões gerais devem se concretizar em forma de modelos objetivos, gráficos ou simbólicos que vão permitir às crianças estudarem os conceitos em sua essência. As ações objetivas também são formadas nos escolares em atividade de estudo e são elas que permitem às crianças revelarem, por meio da elaboração de modelos, as relações internas que

organizam o material de estudo para se chegar às conexões essenciais do objeto, possibilitando que os alunos estudem as propriedades do conceito. O resultado de todo esse processo é a paulatina passagem das ações objetais às ações mentais, ou seja, ao pensamento teórico.

A atividade de estudo é uma via para superação dos procedimentos próprios da escola tradicional, pois supera as limitações pedagógicas dessa concepção, tendo em sua estrutura todos os princípios da educação desenvolvente como citado acima, cuja síntese comparativa dos princípios das duas concepções educativas segue no quadro que vem abaixo.

Quadro 3 - Comparação entre os Princípios da escola tradicional e Princípios da educação desenvolvente.

Princípios da Escola Tradicional	Princípios da Educação Desenvolvente.
<ul style="list-style-type: none"> • Princípio sucessivo da aprendizagem: a sucessão dos conteúdos tem caráter meramente quantitativo ao longo da vida escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio do caráter qualitativo da sucessão dos conteúdos: os conteúdos estão vinculados de modo qualitativo as etapas históricas de desenvolvimento das atividades humanas.
<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da acessibilidade: o desenvolvimento dirige os processos educativos, ou seja, o estudante deve ter as capacidades amadurecidas para poder aprender algo novo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio do caráter diretivo da educação: a educação tem papel fundamental na direção do desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Princípio do caráter consciente do ensino: a consciência se manifesta como singular derivação psicológica da atividade cognoscitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio da atividade: consciência é o resultado do reflexo da vida real do estudante.
<ul style="list-style-type: none"> • Princípio do caráter visual, direto, ou intuitivo: o processo de conhecimento do objeto de estudo limita-se à comparação entre objetos para destacar suas propriedades externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Princípio do caráter objetal: o processo de conhecimento se efetiva pela via do geral ao particular na busca da essência do objeto de estudo.

Neste contexto, após definirmos as condições presentes na atividade de estudo para superação de uma educação que limita as potencialidades de desenvolvimento de nossas crianças, colocamo-nos agora a tarefa de detalhar como em cada etapa do processo educativo escolar a atividade de estudo pode transformar as capacidades dos estudantes de relacionar-se com a realidade.

5.2 A organização do sistema de ensino na atividade de estudo.

Partimos da concepção de Davídov (1981, 1987, 1988) para estruturarmos nosso modo de entender o processo de organização do processo de aprendizagem dos alunos dentro da atividade de estudo e conseqüentemente os resultados dessa organização no desenvolvimento e na formação de novas formações intelectuais nos estudantes.

O primeiro passo é compreender as diferenças qualitativas de comportamento do aluno ao longo da vida escolar como consequência da realização da atividade de estudo. Esse objetivo será alcançado somente se estiver vinculado ao conhecimento da ordem e da regularidade das origens do processo de desenvolvimento intelectual da criança no processo de ensino dos conteúdos científicos, ou, nas palavras de Davídov e Márkova (1987a, p. 184, tradução nossa, grifos no original):

[...] o reconhecimento do fato de que é indispensável um estudo especial da ordem e da regularidade com que surgem na “própria” criança as ideias, no entanto não significa a recusa dos princípios da teoria, segundo qual o desenvolvimento intelectual se realiza na forma de educação (apropriação). Pelo contrário, só em um estudo desse tipo é possível estabelecer a especificidade do desenvolvimento intelectual da criança que transcorre na forma de apropriação dos diferentes procedimentos de reflexo do universal pela via da “contemplação” e do “pensamento”.

Pelo descrito acima podemos afirmar que ao conhecer os vínculos e relações entre o processo educativo e o desenvolvimento das forças psíquicas das crianças é dado o primeiro passo no caminho para superação dos marcos do pensamento empírico. Pois, para aquisição das formas mais desenvolvidas socialmente de conhecimentos especificamente humanos, ou seja, a forma intelectual concretizada no conhecimento científico, é essencial que ocorra uma educação de tipo especial e orientada que deve estar longe do desenvolvimento espontâneo e cotidiano do pensamento infantil.

O estudo das condições de formação do pensamento teórico nas crianças (em particular, as condições da passagem da “contemplação” das relações gerais a seu reflexo intelectual) supõe o reconhecimento das dependências que este processo tem com respeito ao conteúdo dos tipos de atividade de que as crianças se apropriam. Precisamente a esta tarefa resultam adequadas aquelas hipóteses da teoria segundo a qual o desenvolvimento intelectual transcorre no processo de ensino-

aprendizagem (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 185, tradução nossa, grifos no original).

Justamente a transformação do tipo de pensamento nos anos iniciais do ensino fundamental, promovida pela organização da atividade de estudos, é que possibilitará a produção qualitativamente nova de desenvolvimento intelectual na adolescência. Fato que se inicia na idade escolar inicial com a superação da posição global na qual o estudante não tem condições de compreender à realidade em sua essência, ainda está preso aos fenômenos da análise cotidiana, empírica sobre o objeto de estudo.

Neste processo, o sujeito em atividade deve separar o que é essencial aprender a transformá-lo, para posteriormente avaliar com ajuda de determinados meios e elementos específicos de análise, criando novas atitudes frente à realidade. Ou seja, para elaborar novas atitudes frente à realidade os alunos devem separar nela os diferentes aspectos, transformando e reconstruindo de maneira ativa a nova maneira de conhecimento da realidade. As afirmações acima descritas são baseadas nas palavras de Davídov e Márkova que dizem ainda que

[...] isto significa que a apropriação da experiência socialmente elaborada de atividade não transcorre pela via da projeção desta experiência na prática individual, da simples cópia destes meios socialmente elaborados na experiência individual, jogando o indivíduo um papel passivo (1987a, p. 189, tradução nossa).

O princípio ativo dos processos de apropriação e assimilação da experiência socialmente significativa constitui para a educação desenvolvente a condição fundamental para criação e desenvolvimento de novas formações intelectuais em toda educação básica. Assim o estudante durante a vida escolar deve passar das transformações objetais à análise ativa de suas vivências práticas, tendo como resultado a assimilação das relações entre as condições, dos meios e fins de suas atividades.

Neste contexto, concordamos com a posição de Davídov e Márkova (1987b) e a reafirmamos quando os autores afirmam através de seus dados experimentais que muitos deles

[...] são, em princípio, novos e não foram descritos antes na literatura; por exemplo, os fatos que testemunham a possibilidade de formar o pensamento teórico na idade escolar inicial; de formar nos alunos da escola primária a atividade de estudo desenvolvida, ou seja, a capacidade de estudar; de reconstruir o plano interno da ação nos

escolares de menor idade, dos interesses cognoscitivos e da motivação de estudos neles e nos adolescentes, etc. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 328, tradução nossa).

Mas, para que ocorra a superação da forma de pensar empírico-classificadora em sentido ao pensamento com fundamentos teóricos e científicos é necessário e indispensável que nos anos iniciais do ensino fundamental esses estudantes sejam incluídos na atividade de estudo como sistema de transformação objetal, que conduz aos processos de reflexão, controle e planejamento de suas ações em relação ao conhecimento.

A inserção e organização do processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental devem estar pautadas em ações objetais coletivas, pelas quais os estudantes são capazes de construir a auto-organização dos processos intelectuais. Pois segundo (MOURA et al, 2010, p. 88)

[...] a atividade realizada em comum, coletiva, ancora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao configurar-se no espaço entre a atividade intersíquica e a atividade intrapsíquica dos sujeitos.

Pelas palavras acima podemos afirmar que o professor tem papel fundamental na introdução das crianças na atividade de estudo, desde os primeiros dias dela na vida escolar, pois é nas relações pedagógicas sistematizadas por ele que perpassa a organização coletiva das consequentes ações de estudo.

Neste contexto, é necessário que o professor organize e sistematize a atividade de estudo das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de forma que os elementos essenciais das ações coletivas de estudo sejam apropriados pela via da atividade dos estudantes. Rubtsov (apud Moura, 2010) nos ajuda a compreender esse processo pelo qual são apropriadas as ações coletivas essenciais para formação da atividade de estudo autônoma ao destacar seus principais elementos:

- repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade;
- troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo;
- compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro;

- comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua;
- planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum;
- reflexão permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum) (RUBTSOV apud MOURA et al, 2010, p. 88-89).

Evidencia-se que a atividade de estudo também se constitui na dialética do desenvolvimento psíquico humano, ou seja, apropriação do pensamento teórico segue o caminho do social ao individual, do externo ao interno. É na atividade coletiva existente nas ações de estudos que se formam as capacidades como planejamento, reflexão e controle, essenciais para a constituição do sujeito autônomo no processo de organização de sua própria atividade de estudo e na consequente capacidade de apropriação dos conhecimentos nos anos posteriores da vida escolar.

As observações mostram que se para formar o pensamento teórico na idade escolar inicial é indispensável incluir a criança em atividade de estudo como sistema de transformações objetivas, que conduzem à reflexão sobre os meios com que se realizam essas transformações, para que surja a auto-organização dos processos intelectuais o mais produtivo é organizar o estudo como atividade conjunta (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 190, tradução nossa).

A citação acima leva-nos à afirmação de que nos anos iniciais de escolarização, os processos educativos devem construir a possibilidade de formação de capacidades teóricas de conhecimento da realidade como atividade conjunta, em outras palavras, organização e sistematização da atividade de estudo deve ter como produto a apropriação pelos estudantes das capacidades teóricas de reflexão, planejamento e controle como resultado das ações conjuntas do escolar com seus pares sobre os conhecimentos científicos. São essas as capacidades que serão a base para que a próxima etapa da vida escolar, que tem como atividade principal a comunicação dos jovens em processos grupais de atividade socialmente útil, ocorra em sua plenitude.

Neste momento, que a compreensão da historicidade do processo de periodização do desenvolvimento das atividades humana é fundamental para entender como se manifestam os vínculos entre as transformações no desenvolvimento infantil e

o caráter da atividade diretora, só neste movimento é possível compreender como surgem, se formam e transformam-se nas idades correspondentes, os diferentes tipos de atividades reprodutivas e seus consequentes produtos na formação das capacidades humanas.

O caráter ativo do processo de apropriação da experiência socialmente significativa constitui a condição essencial para o surgimento das neoformações no desenvolvimento intelectual tanto na idade escolar inicial como na média. O escolar passa das transformações objetais à análise ativa de sua experiência prática, assimila as relações entre os fins, os meios e as condições da atividade. Atividade de direção do próprio comportamento se desprende da experiência das transformações objetais ativas na idade escolar média, assimiladas nos estágios inicial da escola (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987a, p. 189, tradução nossa).

Como já explicitado no terceiro item desta dissertação, nos anos finais do ensino fundamental a atividade de estudo não é mais a diretora do desenvolvimento humano, agora a atividade de comunicação socialmente útil, como afirmamos acima, toma a frente no papel de atividade principal. A atividade de estudo conserva sua importância em termos intelectuais e psicológicos, mas nesta etapa é apenas uma das formas particulares de atividade conjunta socialmente útil para o adolescente.

Se atividade de estudo é a diretora para idade escolar inicial, para idade escolar média, a partir do ponto de vista das ideias contemporâneas sobre a periodização (Elkonin, 1971), a atividade diretora é a comunicação no sistema de atividade socialmente útil, que incluem também suas formas coletivamente realizáveis como a organização social, a desportiva, artística, de estudo e a laboral (Davídov, 1976). A atividade de estudo na idade escolar média, conservando sua atualidade e importância, se apresenta, por seu papel psicológico, só como umas das formas particulares de atividade conjunta socialmente útil do adolescente (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987a, p. 189, tradução nossa, grifos no original).

Aqui, as relações coletivas passam a ter papel cada vez maior no processo de transição e qualitativamente diferente em comparação aos primeiros anos de escolarização, tornando-se a atividade principal para o desenvolvimento psíquico na adolescência. Antes a atividade de estudo tinha na atividade socialmente útil um suporte para o desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares de menor idade, ou seja, era uma atividade secundária menos complexa para os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, mas tendo um papel importante na apropriação das capacidades

teóricas pelos estudantes, nesta nova etapa da vida. Na adolescência, essa ordem se inverte, a atividade de estudo passa a ser uma das atividades socialmente úteis, visto que o espaço escolar ainda tem grande importância na vida desses sujeitos.

Nos anos finais do ensino fundamental, a formação de novos tipos de atitudes em relação à realidade só será possível com implementação completa da atividade de estudo nas práticas pedagógicas em todas as suas instâncias, e com o consequente domínio pelos os alunos dos procedimentos essenciais desta atividade.

Segundo Davídov e Márkova (1987a) nesta etapa educativa, graças aos procedimentos de comparação realizados no processo de transformações objetais nos diferentes participantes da atividade, assim como as novas configurações desenvolvidas nas capacidades de avaliação e controle desses procedimentos, é o que torna possível a formação das bases e dos meios de auto-organização do trabalho escolar. O processo educativo, nesse nível de ensino, deve criar as condições para que os estudantes nas atividades coletivas tenham a capacidade de se colocar na posição de quem avalia e de quem está sendo avaliado.

Aqui surge a capacidade do adolescente para colocar-se no ponto de vista dos outros participantes da atividade. O novo tipo de posição para a própria atividade de estudo se forma no início como capacidade para avaliar as próprias ações a partir das posições de outras pessoas. Os dados mostram que os meios de colaboração no trabalho escolar conjunto reestruturam as características do conteúdo da atividade intelectual dos adolescentes (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987a, p. 190-191, tradução nossa).

Para a constituição das neoformações na atividade intelectual do adolescente é indispensável a presença de duas condições: a primeira constitui-se na reestruturação dos aspectos do objeto estudado como consequência das suas transformações no processo de estudo. A segunda condição está relacionada à realização distribuída do processo de transformação do objeto de estudo pelos participantes da atividade conjunta.

As condições acima citadas permitem aos escolares do ensino fundamental II a reflexão sobre os procedimentos de transformações objetais, como também sobre os meios com que os outros participantes a realizam, levando ao desenvolvimento no estudante do domínio do seu próprio comportamento.

Podemos notar outro aspecto nos processos cognitivos dos adolescentes além da mudança de postura em relação a sua própria atividade. Se bem estruturada nos anos

iniciais de escolarização, a atividade de estudo pode se constituir como fonte inesgotável de motivação interna, possibilitando aos alunos dos anos finais desta etapa de ensino uma orientação estável em relação aos procedimentos de realização das ações de estudo necessárias à apropriação dos conhecimentos teóricos e não meramente o limitado domínio dos resultados, em outras palavras, conhecer o procedimento de realização de todo o processo de atividade é um recurso essencial para criar no sujeito a motivação teórica para o estudo.

Segundo Davídov e Márkova (1987a) os dados do ensino experimental realizado na União Soviética demonstram que na escola média equivalente aos anos finais do ensino fundamental aqui no Brasil, é possível criar os motivos teóricos de forma bastante complexa e desenvolvida, o que está de acordo com a concepção de periodização das idades da Teoria Histórico-Cultural em relação ao desenvolvimento do adolescente e de suas esferas motivacionais ligadas à ampliação das capacidades cognitivas. Esse fato mostra claramente a importância do caráter transformador da prática pedagógica que organiza a atividade da criança em todos os níveis educativos.

A autonomia nesta idade, ou seja, tornar-se autêntico sujeito, adquirir a possibilidade construir e reconstruir conscientemente a própria experiência individual com os conhecimentos da realidade, está intimamente vinculada com modos autônomos de cumprimento da atividade de estudo, fato que determina as reservas intelectuais e a relação criativa com o mundo. Em resumo,

Na idade escolar média tem lugar o domínio, por parte das crianças, da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais do trabalho de estudo próprio, a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os outros escolares (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987b, p. 330, tradução nossa).

Nesse contexto, as capacidades de auto-organização e criatividade que são desenvolvidas na idade escolar da adolescência é requisito para que no ensino médio a atividade de estudo seja utilizada na prática pedagógica como via para orientação e preparação para vida profissional.

O jovem estudante, nessa etapa de ensino, já está em condições de desempenhar uma influência transformadora sobre os aspectos da experiência cultural socialmente construída, em outras palavras, tem a capacidade de criação de novos meios de procedimentos para realização de sua atividade, ou seja, ocorre o processo de

transição da atividade de estudo para atividade criativa e o estabelecimento do indivíduo criador.

Estas possibilidades de educação desenvolvente, pautadas na atividade de estudo e a consequente formação das relações teóricas com a realidade, como resultado da apropriação do pensamento teórico, apontadas ao longo do desenvolvimento da discussão sobre as transformações qualitativas que cada etapa de ensino deve oferecer ao pensar a prática educativa, mostram que infelizmente nossas escolas atuais estão longe de oferecer uma educação desenvolvente a nossas crianças.

Por isso temos a necessidade de reafirmamos a defesa das possibilidades que tem a educação de transformar o rumo do desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, mas, como vimos, não é qualquer ação educativa que tem esse poder. Entendemos que só a educação que move a formação das capacidades dos estudantes pela via das atividades que eles reproduzem e pelas quais se apropriam das formas de pensar teoricamente poderá desempenhar o papel de uma educação desenvolvente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar, pesquisar e principalmente atuar nos processos educativos escolares não é tarefa fácil, pois envolve a compreensão das relações humanas e sua multiplicidade de interesses. Neste contexto, a tarefa social de educador é também uma atividade de grande exigência intelectual, emocional e física devido à pluralidade das necessidades de cada sujeito do processo educativo.

Portanto, ao chegamos às nossas considerações finais, temos claro quais são as dificuldades encontradas diariamente por professores e estudantes dentro da sala de aula; fica mais evidente que na escola da sociedade capitalista essas dificuldades têm cada vez mais se intensificado, chegando ao ponto das atividades de estudantes e professores se tornarem contraditórias e conflituosas.

Tal problema evidenciado se contrapõe ao caráter humanizador que o processo de apropriação da cultura construída historicamente sempre possibilitou aos homens, em outras palavras, se contrapõe à educação como uma das formas que a humanidade concebeu para manter e construir novos meios de vida e ao mesmo tempo transformar as próprias capacidades físicas e intelectuais.

Por essas especificidades do processo de humanização como fruto dos processos educativos das novas gerações e os consequentes avanços históricos das tecnologias e das ciências como produto da atividade de trabalho é que podemos afirmar que a formação do pensamento teórico nas crianças em idade escolar não é apenas possível, como fundamental para seu desenvolvimento como sujeito consciente de suas ações na sociedade.

A concretização da ideia contida na afirmação acima torna-se possível pela existência de uma imensa reserva cognitiva de nossas crianças nos dias atuais, entendendo por reserva cognitiva a relação entre a riqueza cultural e científica da humanidade, e a possibilidade de domínio dos meios de apropriação dessa riqueza por nossas crianças no processo educativo. Fica evidente que as possibilidades de desenvolvimento das capacidades infantis são proporcionais ao desenvolvimento das áreas de conhecimento criadas pela humanidade, ou seja, ilimitadas, o que faz do pensamento teórico não uma possibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, mas sim uma realidade concreta de nossa sociedade, sendo papel dos sistemas

educativos criar meios para que os alunos sintam a necessidade de domínio do pensamento teórico.

Para produção da necessidade de apropriação das formas de pensamento teórico pelos estudantes e conseqüentemente se criar neles as vias para a formação de personalidades criativas e multilateralmente desenvolvidas, alicerçadas pelos conhecimentos científicos, é essencial que as práticas pedagógicas escolares tenham como base os princípios do ensino desenvolvente.

A organização da atividade de estudo, por ser a atividade principal das crianças em idade escolar, é uma das fontes de educação desenvolvente nesta etapa da vida, ou seja, por ser a atividade que impulsiona o desenvolvimento dos estudantes que estão nos primeiros anos de escolarização, a atividade de estudo tem meios concretos de desenvolver nas crianças a forma de pensar teoricamente e as capacidades teóricas que essa forma de pensar possibilita. Capacidades essas que tem grande poder de impulsionar e transformar as relações dos estudantes com a realidade, o que comprova efetivamente a possibilidade desenvolvente desta atividade nos processos psíquicos dos estudantes.

Enfatizamos pelas razões apontadas, a importância do trabalho educativo do professor na consecução da tarefa de formar o pensamento teórico, trabalho esse que exige a organização e a estruturação dos conteúdos da atividade de estudo, processo em que o professor é ferramenta essencial. Por essa razão, a formação docente não pode vincular-se aos princípios que orientam a concepção empírica e classificadora de desenvolvimento humano, ou seja, temos necessidade de formação de professores que tenham a consciência da organização da prática pedagógica como meio de formação nos estudantes do pensamento teórico. A pesquisa aqui relatada tem a função social de contribuir no processo de formação dos professores que trabalham no ensino fundamental, series iniciais, constituindo-se como uma possibilidade a mais de contato com a proposta da atividade de estudo.

Neste contexto de necessária transformação das práticas educativas escolares defendemos a atividade de estudo como uma possibilidade pedagógica de levar aos estudantes a novos níveis de desenvolvimento de suas capacidades psíquicas.

Só quando a atividade de estudo for considerada a preocupação fundante da organização e estruturação administrativa e pedagógica da escola, instaurada como objeto da prática pedagógica cotidiana, poderemos ter uma educação que desenvolve e que prima pela apropriação do pensamento teórico nos estudantes no processo

formativo da personalidade destes indivíduos. Assim ela se constituiria como um dever de toda comunidade escolar e direito de todas as crianças como sujeitos integrantes do gênero humano.

A escola é o espaço específico para o desenvolvimento dos modos de pensar teoricamente, ou seja, é o espaço que pode ser utilizado como meio de transformação social, principalmente para filhos da classe trabalhadora, pois as leis que regem nossa sociedade nos dias atuais, pautadas na exploração do homem pelo homem e estruturadas em relações hierárquicas de poder que estão baseados na acumulação do capital, limitam as possibilidades de concretização de uma escola com bases no ensino desenvolvente para os trabalhadores e seus filhos. Os princípios da sociedade capitalista se contrapõem radicalmente à essência humanista da atividade de estudo, humanista no sentido da busca do desenvolvimento máximo das potencialidades do ser humano e não do desenvolvimento econômico em detrimento da formação humana como determinam os fins da sociedade capitalista.

Tudo isso nos faz refletir a respeito de como possibilitar uma educação desenvolvente em uma sociedade que tem como princípio as relações de poder entre uma classe que possui os meios de produção e outra que precisa vender sua força de trabalho para poder (sobre)viver.

Defendemos por todas essas razões, a escola pública, essencialmente, como o espaço de emancipação humana pela via do desenvolvimento do pensamento teórico da maioria das crianças e jovens do Brasil, filhos da classe trabalhadora, cientes de que para que essa escola se transforme em espaço de emancipação humana é necessário transformar radicalmente sua estrutura.

Estas reflexões resultam em algumas constatações que podem até parecer óbvias: em primeiro lugar, destacamos a necessidade de transformação radical na organização e estruturação da escola como instituição que sistematiza os conhecimentos que serão ofertados para nossas crianças, e, reafirmamos a educação desenvolvente como base dessa transformação. No entanto, na sociedade capitalista não é de interesse que esse tipo de transformação aconteça, visto que ao longo da história da escola as mudanças que ocorrem nos currículos (mudanças que não perdem como princípio norteador as relações empírico-classificadoras) têm o interesse apenas em adaptar a escola e os conhecimentos que nesse espaço são ofertados às necessidades produtivas capitalistas.

Outro aspecto que na sociedade capitalista limita uma educação desenvolvente é a organização estrutural da escola, que tem nas questões burocráticas a forma de controle da prática pedagógica dos professores, como, por exemplo, a burocratização do trabalho pedagógico nos currículos oficiais, por meio dos quais o Estado impõe suas concepções de educação. Nos dias atuais, um fator que comprova esta afirmação pode ser compreendido ao analisarmos as avaliações em larga escala que refletem em todos os aspectos o controle burocrático da prática pedagógica; avaliações em larga escala são hoje o centro do processo educativo, deixa de ter espaço a apropriação de determinados conhecimentos importantes para crianças de uma determinada sociedade; o que é importante é atingir determinado índice dessas avaliações. Todas as exigências pedagógicas são voltadas para os índices não importando as consequências para os estudantes.

Por essas constatações, nota-se como são essenciais as reflexões acerca das vias para superação da realidade da educação dos nossos dias e como o conhecimento científico dos processos de desenvolvimento humano é ponto central neste processo de superação. Reafirmamos que o processo educativo desenvolvente e significativo tem de necessariamente ter a atividade humana como ponto de partida e chegada de todas as ações pedagógicas, pois só em atividade a criança vai se constituir como parte do gênero humano e compreender as significações da vida em sociedade. Assim, o processo educativo sem o estudante estar em atividade não é processo educativo.

Compreendemos também que os processos educativos devem atentar para a questão da origem e o desenvolvimento do pensamento. Entender os caminhos que levam à ampliação qualitativa das potencialidades do pensamento na unidade com o todo das funções psíquicas é fundamental para que o professor tenha em sua mão as formas de guiar os processos de formação da personalidade criativa do estudante; a compreensão deste processo só é possível no entendimento da historicidade da psique humana. Na historicidade dos processos psíquicos, ficarão evidentes as diferenças qualitativas nas capacidades de influência do pensamento teórico no desenvolvimento das crianças na idade escolar em relação ao pensamento empírico. Assim reafirmamos o pensamento teórico como uma revolução na formação da personalidade das crianças em idade escolar.

Apontamos também, para o futuro, a necessidade do aprofundamento dos estudos sobre a atividade de estudo, para o que é essencial a formação de experimentos formativos que levem a acompanhar o movimento de formação do pensamento teórico.

Em nossa opinião, um aspecto para o qual falta uma melhor compreensão é o processo de formação das capacidades teóricas de análise, reflexão e planificação que estão envolvidas no ato de pensamento dentro da atividade de estudo como meio de superação das relações empíricas do sujeito com a realidade.

7 REFERÊNCIAS

BRUNELLI, J, B. **Projeto ou atividade de ensino e de aprendizagem?**

Expressões da implantação da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2012.

CAÇÃO, M, I. MELLO, S, A. SILVA, V, P. **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para educação escolar.** Jundiaí: Paco Editorial. 2014.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CANCIAN, N e BEZERRA, E. Alunos de 3º ano não sabem calcular troco, afirma pesquisa. Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 ago. 2011. Cotidiano, p. C5.

CLARINDO, C. B. da S. **Atividade de estudos e pensamento teórico: relações impulsionadoras do desenvolvimento das crianças em idade escolar.** TCC. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2013.

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

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

DAVÍDOV, V; MÁRKOVA, A. **El desarrollo del pensamiento em la edad escolar.** In: SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS. Moscú: Editorial Progreso. Moscú, 1987 a, p.173-192.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987b. p. 316-336.

DAVÍDOV, V.; SLOBODCHIKOV, V.I. TSUKERMAN, G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Ensino Em Revista**, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun. 2014

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

DEMO. P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ELKONIN, D.B. **Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela**. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960, p.504-522.

ELKONIN, D.B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS - Antología*. Moscú: Progreso, 1987. p.104-124.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. 2. Ed. São Paulo: Martins fontes, 2009.

ELKONIN, D.B. **Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela**. In: SMIRNOV, A. A. y otros. *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. In: Karl Marx & Friedrich Engels. *Obras escolhidas vol. 3*. São Paulo: Alfa-Ômega, s.d.

ENGELS, F. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: RICARDO, Antunes (org). *A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressa Popular, 2004.

ENGUITA.M.F, **A face Oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre. Artes Medicas, 1989.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HOBOLD, E. S. F. **Proposições para o ensino da tabuada com base nas lógicas formal e dialética** . Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

LEONTIEV. A. N. **Desarrollo de la psiquis. La Conciencia humana**. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1960, p. 74-92.

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

LEONTIEV. A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV. A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VIGOSTKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988, p.119-142.

LEONTIEV. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VIGOSTKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

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. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.p.67-110.

LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

LOUREIRO, B. R. C. **Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista.** 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LUCÁKS, G. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MADEIRA, S. C. **“Prática”:** Uma leitura Histórico-Crítica e proposições davydovianas para o conceito de multiplicação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. 2012.

MAGAGNATO, P. C. **Fundamentos teóricos da atividade de estudo como modelo didático para o ensino das disciplinas científicas.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2011.

MARROU, H.I. **História da Educação na Antiguidade.** São Paulo. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

MARK, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MILLER, S., BARBOSA, M. V. e MENDONÇA, S. G. L. (orgs.) **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural.** Jundiaí: Paco Editorial. 2014.

MONROE, Paul. **História da Educação.** Do original inglês A Brief Course in the History of Education. Tradução de Idel Becker. 15ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

MOURA et al. **A atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem.** In: MOURA, M. O. (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.* Brasília: LiberLivro, 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOVOSELOVA, S. L. **El desarrollo del pensamiento en la edad temprana.** Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1981.

PETROVSKY, A.V. “¿O Qué hay tras la desescolarización? **Perpectivas: Revista trimestral da educação UNESCO**, v. VI. N.1 p. 65- 70, ano 1976.

PETROVSKY, A.V. **Psicología General.** Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PONCE, A. **Educação e lutas de classe.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SÃO PAULO. **Apresentação Saesp 2013.** Disponível - <http://saesp.fde.sp.gov.br/2013/>. Acesso em 15/04/2014.

SÃO PAULO. **Matriz de referência para avaliação:** documento básico Saesp. 2009. Disponível. http://saesp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf acesso em 15/04/2014.

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

RUBINSTEIN, S. L. **El ser y la consciencia y El pensamiento y los caminos de su investigación.** Ciudad del México. Editorial Grijalbo, 1963.

RUBINSTEIN, S. L. **El Pensamiento y los Caminos de su Investigación.** Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960a.

RUBINSTEIN, S. L. **El Ser y la Conciencia y El Pensamiento y los Caminos de su Investigación**. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960b.

RUBINSTEIN, S. L. **Principios de Psicología General**. México: Editorial Grijalbo, 1974.

SCARPIM, S. **Modelagem Inicial para o Ensino de Geometria Euclidiana Plana Segundo a Teoria da Atividade de Estudo**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2010.

SMIRNOV, A. A. El pensamiento. In: Smirnov, A. A. y otros. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

SOUZA, M.B. **O ensino do conceito de número: objetivações nas proposições davydovianas e formalista moderna**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.2013.

ROSA, J. E. **Proposições de Davýdov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.

TALÍZINA, N. **Psicología de la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TALÍZINA, N. **Manual de Psicología Pedagógica**. México: Editora de la Universidad de San Luís Potosí, 2000.

VASQUEZ, A. S. **Ética**. São Paulo: Civilização Brasileira, 17ª edição, 1997.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. In: **e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. I, Número2, Mai. -Ago. 2010, p. 59-74.

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

Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOSTKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Tradução Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In **Obras escogidas: Vol. 3**. 2 ed. Madrid, España. Visor.2000, p. 47-96.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: Vol. 3**. 2 ed. Madrid, España. Visor.2000.

YAMAMOTO, K. et al. **Apesar de crescer nos anos iniciais, Ideb preocupa no final do fundamental e no ensino médio**. Portal Uol. Educação. São Paulo. 16/08/2012. <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/14/apesar-de-crescer-nos-anos-iniciais-ideb-do-final-do-fundamental-e-do-ensino-medio-preocupa.htm> . Acesso em 22/08/2014.