



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

CLEBER BARBOSA DA SILVA CLARINDO

**ATIVIDADE DE ESTUDO COMO MEIO PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES TEÓRICAS DO
PENSAMENTO**

**Marília-SP
2020**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

CLEBER BARBOSA DA SILVA CLARINDO

**ATIVIDADE DE ESTUDO COMO MEIO PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES TEÓRICAS DO
PENSAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília, como exigência para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Stela Miller

Linha 03 - Teoria e Práticas Pedagógicas

**Marília- SP
2020**

C591a

Clarindo, Cleber Barbosa da Silva

Atividade de Estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento / Cleber Barbosa da Silva Clarindo. -- Marília, 2020

153 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Stela Miller

1. Educação.. 2. Ensino Fundamental.. 3. Atividade de Estudo. 4. Capacidades do pensamento teórico.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Banca Examinadora

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

Orientadora: _____

Dra. Stela Miller

Examinador: _____

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Examinador: _____

Prof. Dr. Irineu Alipranto Tuim Viotto Filho

Examinadora: _____

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco

Examinadora: _____

Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Marília, 27 de Fevereiro de 2020

*Dedico essa Tese a materialização de três formas de amor
em pessoas:*

Luzia Barbosa da Silva (mãe)

Thais Borella (Esposa)

Johan Borella Clarindo (Filho)

AGRADECIMENTOS

À minha companheira de lutas e amiga de todas as horas, Thaís Borella, pela dedicação e carinho que demonstra em cada momento de nossa vida cotidiana; mãe exemplar que me possibilitou conhecer o verdadeiro amor que se materializa em nosso filho, Johan Borella Clarindo.

À minha orientadora, Stela Miller, pois suas ações demonstram a necessidade de não apenas estudar os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, mas de vivenciá-los em cada gesto. Ao apostar em minhas potencialidades, foi imprescindível para superação das minhas dificuldades e dos obstáculos enfrentados na realização do meu percurso formativo. Sua atuação profissional e ética será exemplo em todos os momentos da minha vida como motivação para lutar por uma educação transformadora.

À minha querida mãe, Luzia Barbosa da Silva, mulher negra, forte, trabalhadora, exemplo maior de como devemos superar as dificuldades e que se tornou, em conjunto com minhas irmãs, Andréia e Adriana, o alicerce de todos os grandes passos que dei como pessoa e profissional.

A José Clarindo (*in memoriam*), meu pai, a quem agradeço por me ensinar como me comportar em relação às dificuldades da vida.

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

Ao Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, pelas aprendizagens coletivas que foram fundamentais para minha formação.

Aos meus amigos, Vanessa, Thiago, Natália, Carol, Karina e Mel.

A Camila, amiga que permitiu várias reflexões, ao ler e discutir comigo as versões prévias desta Tese.

A Matheus Bortoletto, amigo com quem compartilho momentos ricos de convergências e divergências teóricas sobre a Teoria Histórico-Cultural.

Ao Prof. Dr. Tuim Viotto, por me apresentar a Teoria Histórico-Cultural, possibilitando-me uma nova visão sobre o mundo.

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 na banca do Exame de Qualificação e que, infelizmente, por motivo de agenda, não pôde estar na Banca de Defesa.

A todos os membros da Banca de Defesa que contribuíram com suas reflexões e proposições.

Aos alunos e professores 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.

À CAPES, que materializou o financiamento do povo brasileiro à minha pesquisa. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Resumo

A presente tese, elaborada no 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, resulta de pesquisa que teve como objetivo geral compreender a forma pela qual as neoformações da psique das crianças em idade escolar - as capacidades de análise, reflexão e planificação mental, relacionadas ao pensamento teórico – organizam-se em um sistema inter-relacional que se constituem no processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo. A Atividade de Estudo, entendida pelos teóricos da Teoria Histórico-Cultural como a atividade principal de crianças em idade escolar, é considerada como um meio para que os estudantes, utilizando-se dessas capacidades, reproduzam os métodos de ações pelos quais compreendem e analisam o mundo dos fenômenos, das relações e dos bens culturais humanos. Por meio do conhecimento teórico, conteúdo da Atividade de Estudo, desenvolvem-se, no escolar, essas novas capacidades que lhe possibilitam o desenvolvimento de uma nova forma de ação para concretizar sua relação com o mundo, ou seja, uma relação teórica com a realidade. Partimos da hipótese de que a Atividade de Estudo é a forma de organização do trabalho pedagógico mais adequada para o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental e que, por meio da sua organização sistemática, são possibilitados aos escolares a apropriação dos princípios e os modos de ação essenciais para formação das neoformações denominadas de capacidades do pensamento teórico. A pesquisa realizada caracteriza-se como um estudo teórico no qual foram realizadas as ações de localizar, reunir, analisar, sintetizar e ressignificar as teorizações contidas em publicações, textos, artigos e livros de autores da Teoria Histórico-Cultural. Concluimos, em nossa pesquisa, que a Atividade de Estudo, por sua estrutura e organização, é um meio fundamental de desenvolvimento das neoformações da psique em crianças em idade escolar - as capacidades de análise, reflexão e planificação mental -, elementos constituidores do pensamento teórico e da consciência teórica essenciais para os sujeitos compreenderem a realidade a sua volta e nela agirem de modo a transformar a sua própria existência e o meio em que atuam.

Palavras Chave: Educação. Ensino Fundamental. Atividade de Estudo. Capacidades do pensamento teórico.

Abstract

This thesis, elaborated in the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, and linked to the Research Line Theory and Pedagogical Practices, results from research that had the general objective of understanding the way in which the neoformations of the psyche of schoolchildren, the capacities of analysis, reflection and mental planning, related to theoretical thinking - are organized in an interrelational system that are constituted in the process of development of the Learning Activity. Learning Activity, understood by theoreticians of Historical-Cultural Theory as the main activity of school-age children, is considered as a means for students, using these skills, to reproduce the methods of actions by which they understand and analyze the world of phenomena, relationships and human cultural goods. Through theoretical knowledge, content of the Learning Activity, these new skills are developed in the school, which enable him to develop a new form of action to concretize his relationship with the world, that is, a theoretical relationship with reality . We start from the hypothesis that the Learning Activity is the most appropriate way of organizing the pedagogical work for the development of the capacities of analysis, reflection and mental planning and that, through its systematic organization, students are able to appropriate the principles and the modes of action essential for the formation of new formations called capacities of theoretical thinking. The research carried out is characterized as a theoretical study in which the actions of locating, gathering, analyzing, synthesizing and reframing the theories contained in publications, texts, articles and books by authors of the Historical-Cultural Theory were carried out. We concluded, in our research, that the Learning Activity, due to its structure and organization, is a fundamental means of developing new psychoformations in school-aged children, the capacities of analysis, reflection and mental planning, elements that constitute theoretical thinking and theoretical awareness essential for the subjects to understand the reality around them and act in it in order to transform their own existence and the environment in which they act.

Keywords: Education. Elementary School. Learning Activity. Capacities of theoretical thinking

SUMÁRIO

Apresentação	6
CAPÍTULO I - OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTAL E DA ATIVIDADE DE ESTUDO	15
1.1 - O Problema dos vínculos entre aprendizagem e desenvolvimento em L. S. Vigotski	16
1.1.1- Críticas à compreensão histórica das correntes teóricas sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski	17
1.1.2 -A cultura como forma revolucionária de desenvolvimento humano	23
1.2 - Teoria da Atividade como base conceitual da Atividade de Estudo	27
1.2.1 - O trabalho como atividade fundante do desenvolvimento das capacidades humanas	29
1.2.2 A estrutura da atividade como meio de desenvolvimento do conjunto das atividades humanas	36
1.3 O movimento histórico de desenvolvimento das capacidades: A periodização como meio de compreensão do desenvolvimento humano	41
1.4 Da atividade de Comunicação Emocional à Atividade de Estudo: movimento de desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico	44
CAPÍTULO II - SOBRE O CONCEITO DE CAPACIDADE	55
2.1 O desenvolvimento histórico do conceito de capacidade	56
2.2 As relações entre capacidades, aptidões, hábitos, habilidades e conhecimentos	61
2.3. As concepções de capacidades em B.M Teplov, Alexei Leontiev e Sergei Rubinstein	68
2.3.1 B. M. Teplov e a teoria das diferenças psicológicas individuais	68
2.3.2 Concepção de capacidades especificamente humanas em Alexei Leontiev	70
2.3.3 O problema do desenvolvimento das capacidades na teoria do determinismo de Sergei L. Rubinstein	76
2.4 Por uma teoria da totalidade das capacidades humanas	80
CAPÍTULO III - O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DO PENSAMENTO TEÓRICO NA ATIVIDADE DE ESTUDO: ANÁLISE, PLANIFICAÇÃO E REFLEXÃO	84

3.1 Os métodos de ação na atividade de estudo	89
3.2 A capacidade de Análise	96
3.3 A capacidade de Planificação mental	101
3.4 A capacidade de Reflexão	105
3.5 Das relações dialéticas entre as capacidades do pensamento teórico	109
CAPÍTULO IV - IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DAS CAPACIDADES DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ESTUDANTE	116
4.1 Da necessidade de conhecer o mundo ao desenvolvimento da Atividade de Estudo	117
4.2 A criação do motivo para Atividade de Estudo	122
4.3 O significado e o sentido como elementos para efetivação do desenvolvimento da Atividade de Estudo	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
Referências	144

Apresentação

Ao concluir mais um ciclo em minha vida acadêmica, faz-se fundamental refletir e pensar em meu caminho como pesquisador. Pensar esse processo é compreender os encontros que me foram possibilitados e sua influência no meu desenvolvimento como personalidade e principalmente compreender o desenvolvimento de minhas ideias ao longo desse percurso. Para essa reflexão, realizarei, nesta apresentação, a reconstituição do meu processo histórico como pesquisador, pois acredito que, dessa forma, possibilitarei ao leitor compreender como minhas ideias culminam em minha titulação de doutor, e como foram o reflexo histórico dos encontros com pessoas e ideias que permitiram chegar ao nível atual de compreensão teórica e conceitual da realidade que teve origem em minhas necessidades como pessoa.

Esse percurso tem início em 2005, quando, com o ingresso no curso de licenciatura em Educação Física, no Centro Universitário Toledo, na Cidade de Araçatuba, com as políticas públicas de incentivo para ingresso ao Ensino Superior dos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tenho a possibilidade de estudar como bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e, como milhões de brasileiros, filho mais novo de mãe da classe trabalhadora, que lutou para criar seus três filhos, sou o primeiro a ter possibilidades de continuar meus estudos em nível de graduação.

No primeiro semestre do curso de Educação Física, tenho o primeiro encontro com a Teoria Histórico-Cultural na disciplina de Psicologia da Educação, ministrada pelo professor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, e, foi nesse contexto, sob a orientação do professor Tuim que criamos um grupo de estudantes que se debruçaram sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento humano, tendo como pressupostos a Teoria Histórico-Cultural. O resultado desse trabalho se materializa com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no ano de 2008, intitulado de “Educação Física e desenvolvimento da consciência humana”. Nesse TCC, discutiu-se como a disciplina de Educação Física possibilitou o desenvolvimento da consciência nos estudantes por meio dos aspectos e elementos da cultura corporal de movimento.

Esse trabalho de pesquisa, em seu processo, possibilitou-me alguns outros encontros que, posteriormente, teriam impactos em minha vida acadêmica. Dentre os mais importantes, um se realiza no ano de 2007, por meio do professor Armando Marino Filho, professor que, na época, também lecionava no Centro Universitário Toledo de Araçatuba e, como estudante do Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Filosofia e Ciência

– UNESP- Campus de Marília, em nível de Mestrado, estava vinculado ao Grupo de Pesquisa: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, grupo que se constitui como principal parceiro do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências –Unesp/Marília¹, na organização de um dos eventos mais tradicionais sobre educação: A jornada do Núcleo de Ensino.

No ano de 2007, participei pela primeira vez do evento e tenho o primeiro contato direto com o Grupo de Pesquisa, que, ao longo dos anos, tornou-se de fundamental importância em minha trajetória formativa.

No evento, encontrei algumas das pessoas que marcaram minha vida acadêmica e minha trajetória como pesquisador, pessoas que conhecia das páginas dos livros e que eram referências para um estudante de graduação que estava começando o seu caminho na pesquisa. Os professores integrantes do Grupo eram: Suely Amaral Mello, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Maria Valéria Barbosa, Vandei Pinto da Silva, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, entre outros.

Após concluir o curso de Educação Física no ano de 2008, prestei vestibular para o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília com o objetivo de estar imerso no ambiente universitário, conhecer e vivenciar todos os aspectos da vida acadêmica, e estar mais presente e para participar efetivamente do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

Morar em Marília cursando a licenciatura em Pedagogia e participar efetivamente do Grupo de Pesquisa me permitiram o encontro mais importante da minha vida acadêmica, porque tive o contato com meu objeto de estudo: a Teoria da Atividade de Estudo, e, principalmente, com minha orientadora, a professora Stela Miller que me acompanha, me orienta e possibilita um processo de aprendizagem como pesquisador e como ser humano, perpassando todos os graus da vida acadêmica. Sem essa mediação, muito dos avanços que consegui em todas as esferas desse processo educativo não seriam possíveis.

Assim, desde minha Iniciação Científica no ano de 2012, como Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, tive como objeto de pesquisa a Atividade de Estudo. Quando dei meus primeiros passos estudando o papel da Atividade de Estudo no desenvolvimento das crianças em idade escolar, essa pesquisa, concluída em 2013 e que foi desenvolvida em nível de graduação, teve o objetivo geral de compreender e evidenciar como a Atividade de Estudo, por meio de seu conteúdo, o conhecimento teórico,

¹O Núcleo de Ensino é um programa da Unesp, desde 1987, voltado para a realização de parcerias com as escolas públicas da Educação Básica.

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 humanos. A pesquisa teve como resultado pensar de maneira mais aprofundada as questões de como a Atividade de Estudo pode impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças em idade escolar, o que se concretiza em minha dissertação de Mestrado, no ano 2015, com o título “Atividade de Estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial”.

Nessa dissertação, busquei, como forma de reflexão, compreender por que a Atividade de Estudo é uma possibilidade de 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 inseridas no mundo das relações humanas e dos fenômenos da realidade. Almejei, em minha pesquisa de mestrado, em 2015, a concretização do seguinte 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 materiais e espirituais da cultura humana. Ademais, cheguei à compreensão dos conceitos principais da Atividade de Estudo objetivando: 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.

O encontro com o tema de minha tese de Doutorado teve origem nos resultados de pesquisa Mestrado; já no último parágrafo das considerações finais do texto de minha dissertação (CLARINDO, 2015), aponte para necessidade do aprofundamento das pesquisas direcionadas para as especificidades e as relações que dão origem às capacidades do pensamento teórico, como também aos seus vínculos com a organização da Atividade de Estudo. Davidov (2019, p. 283-284, tradução nossa), em seu texto “Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo”, publicado em língua Russa em 1996, mostrava a incompletude da Atividade de Estudo e como na lógica de sua implantação surgem muitos problemas que exigem análise especial, justificativa experimental e refinamento. Um dos problemas

apontados por Davidov (2019) foi o de que pouco se sabe sobre os vínculos específicos das ações de estudo individuais com os vários componentes do pensamento teórico, mais especificamente as capacidades de análise, reflexão e planificação mental e a conexão de tais componentes com as peculiaridades do conhecimento teórico durante a resolução da tarefa de estudo. Para o autor, é necessário investigar as conexões desses componentes com as especificidades do conhecimento teórico assimilado pela via da resolução de tarefas de estudo, bem como compreender os mecanismos psicológicos da influência da Atividade de Estudo no desenvolvimento da personalidade das crianças em idade escolar.

Apesar dos avanços teóricos, conceituais e experimentais das pesquisas sobre a Atividade de Estudo, esse campo do conhecimento tem muito ainda a ser desvendado. Primeiro pelo movimento histórico dos fenômenos e, segundo, pela riqueza potencial dessa área do conhecimento que lida com a relação educação e desenvolvimento humano.

O meu objeto de pesquisa está, concretizado na relação entre o desenvolvimento das capacidades teóricas de análise, reflexão e planificação mental, por um lado, e a organização da Atividade de Estudo, por outro, é um dos elementos desse campo de conhecimento carente, ainda, dentro da concepção de Atividade de Estudo, de aprofundamento conceitual e experimental.

Tendo isso em vista, ao iniciar as leituras e os estudos para pesquisa, o primeiro fato por mim constatado revela como esses três elementos são apresentados e explanados nos artigos e livros de duas maneiras: a) de forma geral, não especificando de maneira clara o papel de cada elemento e suas especificidades dentro do desenvolvimento da totalidade do pensamento; b) de forma específica, tratando as capacidades de forma isolada sem demonstrar os vínculos e os nexos existentes entre o seu papel com os outros elementos na constituição e no desenvolvimento do pensamento teórico.

Os estudos de Zuckermam (2003,2015, 2016a, 2016b) sobre a capacidade de reflexão, as pesquisas sobre a capacidade de planificação realizadas por V. Kh. Magkaev (1975) e E. I. Isaev (1985), a compreensão do conceito de análise, proporcionada por S.L. Rubinstein (1959), Petrovski (1980) e K.M, Gurevish (1960), são exemplos de como esses elementos foram e estão sendo discutidos dentro do contexto das Ciências Psicológicas ou da Educação. Em nível nacional, esses elementos das capacidades teóricas são pouco investigados até mesmo quando tais pesquisas têm como base a Atividade de Estudo.

Minha pesquisa trata esses três elementos como resultado de um sistema dialético de ação do pensamento e sua relação com a totalidade do pensamento teórico e no movimento de

seu desenvolvimento dentro do processo da Atividade de Estudo, para evidenciar o quanto esta última é essencial para formação das capacidades de análise, reflexão e planificação mental.

Com essa pesquisa, meu objetivo geral é compreender a forma pela qual essas neoformações da psique das crianças em idade escolar - as capacidades de análise, reflexão e planificação mental, relacionadas ao pensamento teórico – organizam-se em um sistema inter-relacional que se constituem no processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo no âmbito da Educação Desenvolvimental. Desse modo, essa pesquisa contribui para: a) a compreensão das capacidades de análise, reflexão e planejamento mental como três neoformações do processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo nos sujeitos aprendizes, e; b) possibilitar os avanços das discussões sobre as implicações pedagógicas da Atividade de Estudo no processo de desenvolvimento do pensamento teórico das crianças em idade escolar.

Para a realização da tarefa descrita acima e alcance do objetivo geral de pesquisa, realizei uma série de movimentos. Um deles foi compreender, como exposto no primeiro capítulo, os pilares que dão sustentação teórica, conceitual e prática para o desenvolvimento teórico e experimental da Teoria da Atividade de Estudo.

Em um contexto de efervescência de ideias, trazido à tona pela revolução de outubro de 1917, Lev Semionovich Vigotski² (1896-1934) sistematizou a sua concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano. Partindo das categorias marxianas de compreensão da realidade, desenvolveu uma teoria que objetivou compreender as origens do psiquismo humano e as formas superiores de conduta como produto das relações sociais e da ação criativa sobre a realidade. Pelo seu entendimento da condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, Vigotski demonstrou o papel da educação na formação das capacidades das crianças. Com aprofundamento das teorizações por Alexis Leontiev (1904-1979), acerca das questões da atividade como essência do desenvolvimento psíquico humano, foi sistematizada a ideia de atividades principais. Com base na compreensão de Leontiev de atividade principal, Daniil Borissowitsch Elkonin (1904-1984), em suas pesquisas, organizou e sistematizou as teorias de Vigotski sobre a questão da periodização do desenvolvimento infantil.

² O nome do autor será grafado conforme a obra de referência, devido as diversas traduções diferentes grafias podem ser utilizadas, no entanto, trata-se do mesmo autor. Desse modo quando não se tratar de uma referência específica adotaremos a grafia "Vigotski". Tal Fato também ocorre outros autores que utilizados como Davidov, Teplov e Leontiev.

A partir das colaborações dos autores citados acima, Vasily Vasilyevich Davíдов (1930-1998) buscou compreender e organizar teoricamente os processos pedagógicos evidenciadores da estrutura, das características e das especificidades da Atividade de Estudo que lhe possibilitam ser a atividade diretora das crianças em idade escolar. Por sua vez, a Atividade de Estudo, como atividade principal das crianças em idade escolar, vai se consolidar e ser estruturada no final dos anos de 1950, nos trabalhos experimentais de Davidov e seus colaboradores que problematizam os métodos de organização da atividade dos escolares dos primeiros anos do Ensino Fundamental e as influências dessa organização pedagógica no processo de desenvolvimento dos processos mentais.

Desse modo, a concepção de educação proposta por Davíдов, denominada Educação Desenvolvimental, tem como princípio a formação, nos estudantes, do pensamento teórico, constituído como resultado da apropriação dos conhecimentos científicos e efetivado como capacidades – análise, reflexão e planificação mental. Portanto, a compreensão dos pilares pelos quais a ideia de Atividade de Estudo se constrói é de fundamental importância para compreensão de sua condição de meio para o desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças em idade escolar.

No segundo capítulo, busquei compreender o conceito de capacidade desde sua origem, os agentes de seu desenvolvimento, as relações estabelecidas com os outros elementos que compõem o sistema de múltiplas determinações da personalidade humana, como as aptidões, as habilidades, os conhecimentos e os hábitos. Para tanto, demonstrei como o conceito de capacidade é compreendido pela Teoria Histórico-Cultural, a partir da ideia de que o desenvolvimento das capacidades humanas está intimamente vinculado com os modos de ação das atividades. O entendimento das capacidades são particularidades psicológicas do sujeito, fruto do processo de internalização da atividade dos homens sobre a realidade.

Em um segundo momento, conceituei os outros elementos que compõem a totalidade das capacidades humanas, ao definir aptidões, conhecimento, habilidades, e hábitos destacando as relações desses elementos com as capacidades.

No terceiro momento, por sua vez, destaquei os entendimentos, as contradições, as divergências e particularidades da compreensão do conceito de capacidade, por três autores que são referências na pesquisa sobre esse conceito. Apresentei as conceituações de B. M Teplov, A.N. Leontiev e S.L Rubinstein, que discutem, a partir das suas bases teóricas, a

origem, as determinações e o desenvolvimento das capacidades humanas. Cada um com seu ponto de vista possibilitou uma compreensão do desenvolvimento histórico do conceito.

Com o quarto momento, finalizo este item, buscando alcançar uma compreensão de capacidade que abarque todas as esferas da totalidade do desenvolvimento humano. Aponte a ideia da atividade humana como esse elemento que dá unidade às capacidades humanas, que possibilita a integralidade e dá unidade ao todo contraditório dos elementos que constituem as capacidades. Tal fato coloca a capacidade como uma síntese de múltiplas determinações, vinculando a ela conhecimentos, habilidades, hábitos e aptidões.

Outro aspecto de nossa conceituação e de fundamental importância para compreender a capacidade como particularidade psicológica humana, foi o caráter sistêmico dos vínculos entre os conhecimentos, habilidades e hábitos no desenvolvimento das capacidades humanas, pois só como sistema é possível entender a dependência mútua, íntima e inseparável desses elementos.

Ao ter clareza de todos os elementos que dão origem às capacidades e as características de seu desenvolvimento, parti para a compreensão das especificidades das capacidades do pensamento teórico.

O terceiro capítulo teve como primeiro ponto abordado, a compreensão do pensamento como ação: o pensamento, como atividade originária das atividades dos seres humanos e seu método de reflexão universal de ação sobre o mundo. Pensar é um procedimento de reprodução e reflexão da existência, e tem como objetivo descobrir as condições de origem dos fenômenos da realidade; é, como particularidade psicológica humana, o método de ação mais desenvolvido de relação com a matéria.

Demonstrarei, a partir do conceito de pensamento, como o método de ação derivado das atividades humanas se desenvolve na Atividade de Estudo por meio de sua organização estruturada em ações que buscam a resolução de uma situação problema. Nesse processo, a tarefa de estudo se materializa pelas ações de estudo. As ações que cumprem o papel de, no processo de apropriação dos conhecimentos, se internalizarem na forma de pensamento científico, em outras palavras, as ações com propriedades teóricas, resultam em formas de pensamento reflexivo-teórico, e a teoria da Atividade de Estudo fornece o caminho para formação do pensamento teórico ao demonstrar o movimento das ações, no processo de sua efetivação.

Tendo em mente essas referências, analisarei as características e especificidades das capacidades de análise, reflexão e planificação mental como resultado das ações da Atividade

de Estudo, detalhando e conceituando as suas origens, estrutura e relações, e compreendendo, no último momento, as relações sistêmicas que essas três capacidades estabelecem quando se encontram em situação real de atividade, demonstrando como a Atividade Estudo é essencial para o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental.

No quarto capítulo, no quadro geral dos fundamentos teórico-conceituais apresentados sobre a Atividade de Estudo e as capacidades humanas, buscarei fazer uma reflexão sobre as possíveis consequências e implicações pedagógicas do desenvolvimento, nos estudantes, das capacidades do pensamento teórico no processo da Atividade de Estudo.

Essa reflexão implica compreender a organização pedagógica da estrutura da Atividade de Estudo e suas implicações como meio de desenvolvimento do pensamento teórico e suas conseqüentes capacidades formadas nos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental: análise, reflexão e planificação mental. Desse modo, compreender a questão da estrutura da Atividade de Estudo é fundamental para demonstrar o porquê de ser essa atividade um meio para o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico.

Evidenciarei que está na estrutura da Atividade de Estudo a chave para a organização e sistematização da atividade pedagógica que leve à apropriação pelos estudantes das capacidades do pensamento humano em sua forma mais desenvolvida qualitativamente, o pensamento teórico.

A organização da Atividade de Estudo exige uma determinada sistematização de todo o processo pedagógico, que, pela via do estabelecimento de um conjunto de ações, leva processualmente o estudante ao desenvolvimento autônomo da Atividade de Estudo. Assim, refletiremos sobre como a organização sistemática da Atividade de Estudo tem consequências pedagógicas diretas no desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico dos estudantes. Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do aluno ao inserir-se em Atividade de Estudo e as condições que são requeridas para o bom desenvolvimento de um projeto de trabalho que vise à formação das capacidades do seu pensamento teórico.

Utilizei-me das técnicas próprias da pesquisa teórica, com o 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, capacidades humanas e capacidades de análise, planificação mental e reflexão, como objeto a ser pesquisado, tendo em vista a reunião dos conhecimentos necessários para sua análise e sistematização e desenvolvimento da tese.

Por meio das considerações expostas, é possível afirmar que, para a realização dessa pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, foi indispensável seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa, como afirmam Lima e Miotto (2007, p.44), exige um “alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos”. Portanto, ao me utilizar da pesquisa teórica bibliográfica, para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, busquei contribuir com elementos que possam auxiliar nas futuras discussões sobre a Atividade de Estudo como forma adequada para o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico. Portanto, a pesquisa teórica bibliográfica deve ir além da observação contida nas fontes pesquisadas, pois esse tipo de pesquisa deve sempre usar as teorias no processo de compreensão crítica do significado nelas presente.

Até agora, nesta parte introdutória, lancei mão da escrita em primeira pessoa do singular, com o objetivo de demonstrar como o meu desenvolvimento como pesquisador caminhou em íntima relação com os avanços de meu objeto de estudo. Mas, a partir deste momento, por entender que várias vozes me permitiram elaborar e desenvolver as ideias presentes em minha pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do plural como forma de escrita.

CAPÍTULO I - OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTAL E DA ATIVIDADE DE ESTUDO

O problema do desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico deve ser encarado em toda sua complexidade; para tanto, faz-se necessário deixar claros os princípios teóricos e metodológicos que regem nossa pesquisa na busca da compreensão do papel da Atividade de Estudo no processo de formação das capacidades de análise, reflexão e planificação mental como capacidades do pensamento teórico.

Tendo isso em vista, este primeiro capítulo será dedicado à apresentação e compreensão das bases teóricas conceituais, fundamentos e princípios gerais que norteiam a concepção de desenvolvimento, de educação, e de pensamento humano que estão implícitos e explícitos na Educação Desenvolvidora e na proposta da Atividade de Estudo, que têm na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade o aporte metodológico e conceitual para a sua organização como atividade principal das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Inicialmente, analisaremos as ideias que dão origem ao conceito de Educação Desenvolvidora cujas origens remontam aos trabalhos de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e de seus colaboradores nas décadas de 1920 e 1930, que construíram novos pilares para compreensão do desenvolvimento humano, estruturaram a concepção Histórico-Cultural do psiquismo, resultando nas bases teórico-conceituais para efetivação de trabalho experimental em estabelecimentos escolares nos finais dos anos 1950 e início de 1960 em Moscou e Karkov, prioritariamente. Esse trabalho se concretizou a partir dos estudos e pesquisas realizados por Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vasily Vasilovich Davíдов (1930-1998) em Moscou e, na sequência, V.V. Repkin, (1927-) em Karkov, bem como por toda a equipe de pesquisadores que com eles trabalharam.

Este último pesquisador citado, reconhecendo o trabalho pioneiro de Elkonin e Davíдов, confirma a origem teórico-conceitual da Educação Desenvolvidora:

Há motivos suficientes para considerar que foi precisamente a síntese das ideias de Vygotsky e de Leontiev (e não sua redução de uma a outra), brilhantemente efetuada nos anos de 1960 por El'konin e Davydov, que tornou possível o passo qualitativamente novo no desenvolvimento da psicologia pedagógica e desenvolvimental constituída pela concepção (e depois também pela teoria) do Ensino Desenvolvidora. (REPkin, 2003, p. 80, tradução nossa)

Assim, os conceitos elaborados, de um lado, por L. S. Vigotski, que se referem ao vínculo interno entre aprendizagem e desenvolvimento, e, de outro, por A.N. Leontiev e a sua compreensão e aprofundamento sobre o conceito de atividade são a sustentação teórico-conceitual para a concepção da Educação Desenvolvidora e da proposta de organização da Teoria da Atividade de Estudos. Em outros termos, as ideias desses dois teóricos, que se complementam, são as bases fundantes para o desenvolvimento de todos os princípios da educação que deve promover os avanços qualitativos nas capacidades das crianças em idade escolar que é denominada Educação Desenvolvidora, entendimento pelo qual se propôs e se organizou a Atividade de Estudo.

Deste modo, tem essencial importância compreender tanto as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, como a proposta da Teoria da Atividade, dois pilares conceituais fundamentais para a compreensão dos princípios que regem a organização da Teoria da Atividade de Estudo.

1.1 O Problema dos vínculos entre aprendizagem e desenvolvimento em L. S. Vigotski

Vamos, nesse primeiro momento, analisar, de forma geral, como L. S. Vigotski organiza sua compreensão da relação entre aprendizagem e os processos de desenvolvimento dos seres humanos.

A tese de L. S. Vigotski, de que na base de todo desenvolvimento intelectual dos seres humanos estão os conhecimentos assimilados ao longo de sua existência, tem como principal consequência as condições que o desenvolvimento psíquico das pessoas se concretiza necessariamente por meio de um processo de educação. Deste modo, podemos afirmar que é de L. S. Vigotski a ideia geral de Educação Desenvolvidora, ou Educação que desenvolve. Sua tese de que a educação deve guiar o desenvolvimento é o marco conceitual, o fundamento metodológico e o pilar estrutural da concepção de Educação Desenvolvidora que é a essência da Teoria da Atividade de Estudo.

A questão da relação entre educação e desenvolvimento é ainda hoje problema prático e central das ciências que debatem como as crianças aprendem e as formas de melhorar os processos educativos. Isso confirma, quase um século depois, o posicionamento de Vigotski (2010, p. 465) quando ele afirmava, que:

A relação entre ensino e desenvolvimento da criança na idade escolar é a questão mais central e fundamental sem a qual o problema da psicologia pedagógica e da análise psicológica do processo pedagógico não podem ser não só resolvidos corretamente mas nem sequer colocados. Por outro lado,

essa questão é a mais sombria e não esclarecida entre todos os conceitos básicos em que se baseia a aplicação da ciência do desenvolvimento da criança à elucidação nos processos de sua educação. A ausência de clareza teórica da questão não significa, evidentemente, que ela tenha sido inteiramente afastada de todo o conjunto das investigações modernas relacionadas a esse campo. Nenhuma pesquisa concreta consegue evitar uma questão teórica central.

Partindo dos pressupostos apresentados acima por Vigotski, mostra-se necessário, pelo objeto de nossa pesquisa, focalizarmos a questão da relação entre educação e desenvolvimento, para buscarmos elementos que nos permitam confirmar nossa hipótese de que a Atividade de Estudo é meio vital para o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico em crianças em idade escolar. O problema de qual é o papel dos processos educativos no desenvolvimento deve ser compreendido em sua totalidade como um dos pilares conceituais da Teoria da Atividade de Estudo. Como o próprio Vygotski (2012, p. 303, tradução nossa) demonstrou, “ a história do desenvolvimento cultural da criança nos leva diretamente aos problemas da educação”.

1.1.1- Críticas à compreensão histórica das correntes teóricas sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski

Desse modo, Vigotski (1988, 2010, 2012), ao problematizar a questão do vínculo entre educação e desenvolvimento em seus trabalhos, aponta para três principais concepções, que podem ter suas principais características fundamentais definidas da seguinte forma:

A primeira concepção parte do pressuposto da não dependência do processo de ensino e desenvolvimento. Para essa concepção, o processo de ensino é concebido como puramente externo, que anda ao lado do desenvolvimento, sem ser parte ativa deste último: nada modifica nele e sim aproveita-se do resultado do desenvolvimento em vez de guiar seus rumos e direções.

Como consequência, para essa corrente teórica, o desenvolvimento só pode efetivar-se pela via de determinados estágios que se concluem com a maturação de algumas estruturas, e são essas estruturas amadurecidas que permitirão que a escola possa dar início ou não ao processo educativo. Desta maneira, para essa concepção, a maturação das estruturas de desenvolvimento deve sempre anteceder o processo de ensino-aprendizagem. A educação escolar e os processos educativos estão sempre à espera do desenvolvimento, para pensar a organização do processo de aprendizagem dos estudantes. Em síntese, pode-se compreender o processo pedagógico dessa concepção do seguinte modo:

Costuma-se dizer com muita frequência que a tarefa da educação com relação aos processos de aprendizagem consiste em estabelecer em que medida desenvolveram-se na criança aquelas funções, aqueles modos de atividade e faculdades intelectuais que são indispensáveis para assimilar certos campos do conhecimento e adquirir certas habilidades. Supõe-se que para aprender aritmética a criança necessite de uma memória bastante desenvolvida, e atenção e pensamento, etc. A tarefa do pedagogo consiste em estabelecer o quanto essa função amadureceu para que a aprendizagem de aritmética seja possível. (VIGOTSKI, 2010, p. 467-468).

Fica evidenciado, então, que, para essa corrente, abdica-se de qualquer tipo de função do processo educativo no curso do desenvolvimento e amadurecimento daquelas estruturas que são formadas no processo de educação. Pelo contrário, o desenvolvimento e amadurecimento dessas estruturas, são elementos basilares e não resultado do processo de educação. Em resumo, a educação não determina os processos de amadurecimento e desenvolvimento, isto é, não altera em nada de essencial os caminhos do desenvolvimento psíquicos dos sujeitos.

Essa concepção ainda tem grande ressonância, principalmente nas práticas do cotidiano escolar, fato que evidencia a atualidade das críticas de Vigotski a essas correntes psicopedagógicas, quando salienta até mesmo de forma indignada o fato da não compreensão, pelos pesquisadores que estudavam o desenvolvimento dos estudantes, da relação entre os processos educativos e desenvolvimento, ao ponto de afirmar que:

Até hoje surpreende o fato – que foge à atenção da crítica - de que os pesquisadores, quando estudam o desenvolvimento do pensamento do aluno escolar, partem de uma premissa de princípio segundo a qual existe independência entre esses processos e o ensino escolar. Para esses pesquisadores, é como se processos como o raciocínio e a compreensão da criança, sua concepção de mundo, a interpretação da causalidade física e o domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata transcorressem por si mesmos, sem qualquer interferência por parte do ensino escolar. (VIGOTSKI, 2010, p.466).

Um dos principais autores que baseava suas teorias nesse princípio é Jean Piaget; suas ideias construtivistas sobre o processo de desenvolvimento mental das crianças são totalmente correspondentes aos princípios citados acima. Vigotskii, (1988) afirma que, na visão de Piaget, a compreensão da independência entre ensino e desenvolvimento, não é uma questão técnica de estudo do desenvolvimento mental infantil, mas sim uma questão de método, que tem como consequência a exclusão de qualquer forma de construção pedagógica que vise à preparação da criança para resolver uma tarefa.

Quando em seus trabalhos Piaget questiona, por exemplo, a uma criança de cinco anos por que o sol não cai do céu, o autor com esse tipo de questão procurou excluir

totalmente a experiência e os conhecimentos anteriores das crianças, visando a que o pensamento trabalhasse com questões novas e inacessíveis do ponto de vista infantil. O objetivo do método Piagetiano é justamente tentar livrar as formas de pensar infantil das experiências, dos conhecimentos, da cultura e de qualquer organização pedagógica. Neste contexto, segundo as palavras de Vigotski (2010, p. 267) o problema da relação aprendizagem e desenvolvimento encontra na concepção piagetiana, sua expressão extremada, quase disforme, por levar a questão, ao limite da lógica.

A inteligência, sob essa perspectiva, comporta um processo que se desenvolve, portanto, numa sequência evolutiva de etapas decorrentes de situações adaptativas. Partindo da inteligência sensório-motora, esse processo avança em complexidade até alcançar, na idade adulta, o raciocínio lógico-matemático, isto é, pensamento científico. Aqui se insere o segundo grande aporte teórico piagetiano: a lógica. Para Piaget, a forma mais desenvolvida de inteligência, o pensamento científico, é definido em termos do raciocínio lógico. Todo o desenvolvimento cognitivo constitui um avançar progressivo em direção ao domínio do raciocínio lógico, das operações lógicas - formais ou lógico - matemáticas (KLEIN, 2005, p. 70).

Como já apontamos, essa concepção ainda tem forte influência nos sistemas educativos, nas concepções de currículos oficiais, e nas práticas de professores e pedagogos em nossos dias. Os professores, por sua prática de muitos anos, consideram que essa corrente representa o que é verdadeiro pedagogicamente, pois essa teoria tem correspondência direta com o reconhecido princípio didático da acessibilidade, pelo qual só é possível e necessário ensinar às crianças aquilo que elas já têm amadurecido em termos de suas capacidades, ou, para usar a nomenclatura atual, as competências cognitivas têm de estar já prontas e estabelecidas para ocorrer a aprendizagem. Em resumo, a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento e, fundamentalmente, não existem intercâmbios entre esses dois processos.

A segunda corrente de teorias que Vigotski apresenta ao discutir os diferentes entendimentos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, tem como principal característica a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento como aspectos paralelos do mesmo fenômeno, ou, em outras palavras, aprendizagem é desenvolvimento, frase que resume a essência desse segundo grupo de teorias que tem origem no funcionalismo americano.

Essa corrente de pensamento, em um primeiro momento, pode parecer mais avançada em suas soluções para compreender os problemas da relação aprendizagem e desenvolvimento, se comparada ao primeiro grupo que compreende que esses dois processos são independentes. Há uma aparente evolução dessa segunda concepção, que tem tendência

em colocar em primeiro plano o papel da aprendizagem no desenvolvimento infantil. Mas Vigotskii (1988, p. 105) demonstra que essa aparência não resiste ao exame mais profundo das soluções propostas por essa concepção e que, apesar da manifesta contradição, esses dois grupos estão bem próximos em seus fundamentos e conceitos, e, desse ponto de vista, são duas correntes que têm grandes semelhanças em suas raízes.

Esse segundo grupo de teorias tem como pilar a ideia de que as leis do desenvolvimento são leis naturais, e o processo educativo deve ter esse fundamento como norte de suas ações. Desse modo, para essa concepção, a educação é o procedimento de organização de hábitos e comportamentos adquiridos, disposições e inclinações naturais para a ação. Toda reação adquirida é uma forma mais complexa, ou a substituição, de reações inatas, que determinado fenômeno provocou. Esse processo é conceituado como princípio geral, sendo a base para todos os processos de aquisição de novas reações, e são essas aquisições que são entendidas como desenvolvimento para os seguidores dessa corrente teórica.

Segundo James, “a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”. Também o desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações. Toda reação adquirida – diz James – é quase sempre uma forma mais completa de reação inata que determinado objeto tendia inicialmente a suscitar, ou então, é um substituto desta reação inata. Segundo James, este é um dos princípios em que se baseiam todos os processos de aquisição, ou seja, de desenvolvimento, e que orienta toda a atividade do docente. Para James, o indivíduo é simplesmente um conjunto vivo de hábitos. (VIGOTSKII, 1988, p. 105).

Deste modo, fica evidenciado que esse grupo de teorias tem sua essência baseada nos princípios gerais das leis naturais, pelas quais o processo de aprender nada pode transformar, ou seja, essas leis naturais apenas apontam os limites para aprendizagem. Vigotski (2010, p. 470) utilizava exemplos de dois autores representantes dessa vertente para demonstrar as subordinações das reações às leis naturais. Segundo o autor, “o mais importante é a afirmação de James, segundo a qual o hábito é a segunda natureza, ou como disse Belington, é dez vezes mais forte que a natureza”. Gutman (2004, p. 195) reforça a posição de Vigotski sobre o caráter naturalista das posições dessa concepção, quando apresenta a concepção de James sobre o hábito.

O fundamental aqui é notar o quanto é importante para um organismo a aquisição e manutenção da habilidade, ou capacidade, de fazer a atenção consciente repousar. Em outras palavras, não atender a uma sensação equivale a ascender a um tipo particular de repouso. Deixando toda uma série de atividades mais ou menos cotidianas ou banais, embora

fundamentais à conservação da vida diária, a cargo do hábito, o organismo reserva à vida mental plenamente consciente outras tarefas e esforços.

Os aspectos demonstrados acima reforçam a não superação por essa corrente das relações naturalizantes na compreensão das relações entre o processo aprendizagem e de desenvolvimento, em comparação com a primeira concepção. A única diferença são as questões temporais entre esses dois aspectos; enquanto a primeira entende o desenvolvimento ocorrendo como um processo de maturação que precede a aprendizagem, para a outra, esses elementos seguem avançando paralelamente, não diferenciando esses processos, aprendizagem e desenvolvimento sendo vistos como o processo de formação de reflexos condicionados. Vigotski faz a crítica a esse ponto de vista, apontando o caráter essencialmente velho e muito próximo das ideias da reflexologia.

Por fim, apresentamos o terceiro grupo de teorias, que tenta a conciliação das duas primeiras correntes, buscando a coexistência dos dois pontos de vista. Por um lado, o desenvolvimento é compreendido como independente da aprendizagem, por outro lado, a aprendizagem, no transcurso do processo de aquisição de novas formas de comportamento, é coincidente com o desenvolvimento. A principal crítica a essa concepção é seu dualismo. Vigotski (1988, 2010) apresenta como exemplo desse dualismo a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento mental infantil tem como características dois processos, que embora tenham conexão e se condicionam mutuamente, têm naturezas distintas.

Em síntese, a maturação tem dependência do desenvolvimento do sistema nervoso de um lado, e a aprendizagem é, em si mesma, o processo de desenvolvimento, por outro. Em outras palavras, o processo de maturação possibilita e organiza a aprendizagem e, por sua vez o processo de aprendizagem incita o processo de maturação fazendo esta última avançar até certa etapa.

Como consequência, essa teoria sustenta que o processo de aprendizagem deve ser compreendido de forma estrutural, e os processos educativos não devem atuar para formação de hábitos como propõe a segunda corrente, mas, deve possibilitar a construção de operações estruturais, por meio da transferência de princípios estruturais de execução de uma tarefa para outras diversas. Deste modo, para esse terceiro grupo de teorias, ao aprender qualquer operação particular, o aluno se apropria da capacidade de construir estruturas, independente do material trabalhado ou elementos que compõem essa estrutura.

O desenvolvimento e a aprendizagem, por meio desta visão, podem ser representados como dois círculos: um menor, definido como processo de aprendizagem e um maior, que se

estende para além da aprendizagem, o desenvolvimento. O estudante, ao aprender realizar uma operação de um determinado gênero, ao mesmo tempo se apropria de um princípio estrutural cujo raio de ação é maior que sua operação inicial, ou seja, dando um passo em relação ao aprendido, esse estudante dará dois em seu desenvolvimento: é por isso que nessa concepção aprendizagem e desenvolvimento não são elementos que coincidem.

O quadro abaixo traz a síntese das três concepções criticadas por Vigotski sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento.

QUADRO 1: correntes teóricas sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento QUADRO 1: correntes teóricas sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento

Concepções teóricas	Compreensão da relação aprendizagem e desenvolvimento.
1ª Grupo – Construtivismo - Principal representante Jean Piaget	Para o Construtivismo, a aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos independentes: para essa concepção o processo de ensino é concebido como puramente externo, que anda ao lado do desenvolvimento, não sendo parte ativa deste último: nada modifica nele e aproveita-se do resultado do desenvolvimento em vez de guiar seus rumos e direções.
2º Grupo – Funcionalismo – Principal representante - William James	O Funcionalismo compreende que a aprendizagem é desenvolvimento, mas tem como pilar a ideia de que as leis do desenvolvimento são leis naturais, e o processo educativo deve ter esse fundamento como norte de suas ações.
3º Grupo – Gestalt – Principais representantes: Kurt Koffka, e Wolfgang Köhler	Na Gestalt, a aprendizagem e o desenvolvimento têm um caráter dualista: o terceiro grupo de teorias tenta a conciliação das duas primeiras correntes, buscando a coexistência dos dois pontos de vista. Por um lado, o desenvolvimento é compreendido como independente da aprendizagem; por outro lado, a aprendizagem, no transcurso do processo de aquisição de novas formas de comportamento, é coincidente com o desenvolvimento.

Fonte: Arquivo do autor elaborado conforme Vigotskii (1988).

A superação das contradições dessas três concepções e correntes teóricas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem são fundamentais e necessárias para

compreensão do movimento que leva ao desenvolvimento de uma Educação Desenvolvimental. Estão em Vigotski as bases fundamentais para a solução da questão dos vínculos entre aprendizagem e desenvolvimento no processo educativo.

1.1.2 -A cultura como forma revolucionária de desenvolvimento humano

Em Vigotski, o desenvolvimento humano passa a ser compreendido em outro patamar; antes dos trabalhos do psicólogo soviético, o processo de desenvolvimento, como demonstramos ao apresentarmos as três principais correntes de pensamento sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento, era pautado pelo entendimento de que esses processos se davam em uma curva sempre ascendente, ou seja, em um processo baseado em uma evolução biológica.

Vigotski eleva a outro nível a discussão sobre os processos de desenvolvimento humano quando distingue duas raízes para esses processos, que, embora sejam de naturezas diferentes, unem-se no processo de desenvolvimento da conduta humana superior. Segundo o autor, a psicologia infantil, até aquele momento, não conseguia diferenciar os aspectos biológicos e culturais do desenvolvimento, confundindo ambos. Fato que é consequência de como a psicologia encarou de forma simplista e sem compreensão necessária um fenômeno tão complexo. A crítica de Vygotski (2012b, p. 29, tradução nossa) à questão se dá nos seguintes termos:

A explicação deste fato seria basicamente a seguinte. Até hoje, a psicologia infantil não conseguiu dominar a indubitável verdade de que é preciso diferenciar duas linhas distintas essencialmente no desenvolvimento psíquico da criança. Quando se refere ao desenvolvimento do comportamento da criança a psicologia infantil não sabe, até o momento, de qual das linhas de desenvolvimento se trata e confunde ambas; aceitando essa confusão - produto de compreensão científica não diferenciada de um processo complexo - pela unidade e simplicidade do próprio processo. Dito de outro modo, a psicologia infantil continua crendo que o processo de desenvolvimento da conduta da criança é simples, embora na realidade seja complexo. Aqui está, indubitavelmente, a origem de todos os graves erros, falsas interpretações e errôneas proposições do problema das funções psíquicas superiores.

Tais apontamentos demonstram a importância da compreensão dialética da relação aprendizagem-desenvolvimento. O desenvolvimento, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é compreendido como um processo intenso, de lutas e conflitos; ou seja, para

compreender a totalidade do desenvolvimento infantil, faz-se fundamental a sua dinâmica de contradições, de confrontos entre o natural e o histórico, o biológico e o cultural, e entre o orgânico e o social.

Apesar da origem, em bases primitivas, das formas de conduta humana, o desenvolvimento tem sua formação no processo das lutas e superação dessas antigas estruturas, levando ao salto revolucionário desse processo. Dessa maneira, uma importante colaboração de Vigotski é o entendimento de que, no processo de luta entre os contraditórios (natural e cultural), o desenvolvimento avança em saltos revolucionários. O que antes era entendido como uma linha reta, agora são caminhos de ruptura entre as antigas e as novas formas de conduta. Como assinala Vygotski (2012b, p 304, tradução nossa),

Quando W. Wundt qualifica de desenvolvimento prematuro o desenvolvimento da linguagem na criança de um ano de idade, se refere à imensa contradição e disparidade genética entre os primitivos mecanismos orgânicos do bebê, por uma parte, e o muito complexo aparato da conduta cultural, por outra. Compreendia que nas primeiras palavras do bebê se produzia, como disse K. Bühler, o maior drama do desenvolvimento, o choque entre o natural e o histórico-social. Ao nos referimos ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ao tentarmos revelar os erros da teoria psicológica ingênua que, com bases em testes de desenhos, pretendia traçar a curva do desenvolvimento do pensamento infantil, percebemos a enorme distância que existe nessa idade entre a curva do desenvolvimento do pensamento e a da linguagem, a profunda contradição dialética entre o modo de pensar da criança e o modo de falar.

O efeito que essa nova concepção de saltos revolucionários do desenvolvimento tem na organização do ensino é uma transformação radical no processo educativo. Se antes a educação era meramente o processo de adaptação ao ritmo do desenvolvimento ou seja, era preciso seguir os caminhos, os limites das formas de percepção e de pensar das crianças, com base nas leis naturais que regem o desenvolvimento infantil, agora com esse novo ponto de vista, faz-se necessário superar os limites das aptidões naturais e entender o desenvolvimento infantil como movimento. Assim, a transformação das aptidões naturais em capacidades históricas e sociais deve ser sempre entendida como um processo de complexos de mudanças radicais no tipo de desenvolvimento e não uma mera transição de um a outro. Vygotski (2012b, p. 310, tradução nossa) exemplifica esta questão quando afirma que

A principal conclusão a que podemos chegar da história do desenvolvimento cultural da criança com referência à sua educação, é que ela deve saltar uma ladeira onde viu antes um caminho plano, deve dar um salto onde ela achava que poderia dar um passo. O principal mérito das novas pesquisas é precisamente ter revelado um panorama complexo, ali onde se via um simples.

O efeito que essa nova concepção de saltos revolucionários do desenvolvimento tem na organização do ensino é uma transformação radical no processo educativo. Se antes a educação era meramente o processo de adaptação ao ritmo do desenvolvimento, ou seja, era preciso seguir os caminhos, os limites das formas de percepção e de pensar das crianças, com base nas leis naturais que regem o desenvolvimento infantil, agora, com esse novo ponto de vista, faz-se necessário superar os limites das aptidões naturais e entender o desenvolvimento infantil como movimento. Assim, a transformação das aptidões naturais em capacidades históricas e sociais deve ser sempre entendida como um processo de complexos de mudanças radicais no tipo de desenvolvimento e não uma mera transição de um a outro. Vygotski (2012b, p. 310, tradução nossa) exemplifica essa questão quando afirma que

A principal conclusão a que podemos chegar da história do desenvolvimento cultural da criança com referência à sua educação, é que ela deve transitar por uma ladeira onde viu antes um caminho plano, deve dar um salto onde ela achava que poderia dar um passo. O principal mérito das novas pesquisas é precisamente ter revelado um panorama complexo, ali onde se via um simples.

Outro aspecto apresentado por Vigotski, como elemento necessário para superação das concepções que naturalizam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é a introdução do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente. A efetivação da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo o autor, não se limita a um único nível e sim, a dois: o primeiro dos dois níveis pode ser definido como as formas já estabelecidas do desenvolvimento das funções e das capacidades psicológicas e intelectuais dos seres humanos, o que conceitualmente é chamado de nível de desenvolvimento real.

O nível de desenvolvimento real são as capacidades estabelecidas que os seres humanos têm para solucionar os problemas de sua vida diária, ou seja, são as formas de conduta e ação que os sujeitos têm formadas em um determinado período do seu desenvolvimento, que possibilitam realizar as suas tarefas sem o auxílio de outra pessoa. O nível de desenvolvimento real é o resultado daquilo que a criança alcança fazer em uma determinada circunstância da realidade, naquele momento específico, indicando que os processos intelectuais estão completamente em consonância e que os ciclos de desenvolvimento já estão finalizados.

Por outro lado, o segundo nível, a Zona de Desenvolvimento Iminente, tem como definição a potencialidade das capacidades humanas que estão em processo de desenvolvimento. Assim, quando uma criança não consegue realizar sozinha determinada atividade, mas tem possibilidade de aprendizagem com a ajuda de um adulto ou de outra

criança mais experiente, estão sendo mobilizadas funções em processo de desenvolvimento em sua Zona de Desenvolvimento Iminente.

A consequência desse método é a possibilidade de medir ou mensurar o movimento do desenvolvimento, não apenas no estágio atual e estabelecido, mas principalmente, nos processos ainda que estão por vir, em movimento. “A famosa frase de Vigotskii (1988, p. 113) “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”, é a síntese dialética de como Vigotski entende o desenvolvimento humano. Assim, esse processo só tem condições de se efetivar em situações em que existam cooperação, diálogo, colaboração, troca de experiências, interação em entre pessoas, ou seja, em um contexto histórico-cultural.

Desse modo, são essas características que fazem a aprendizagem ter papel fundamental no desenvolvimento. A concepção pedagógica que trabalha com a Zona de Desenvolvimento Iminente, consegue, no processo educativo, se adiantar e determinar os futuros passos da aprendizagem infantil, dando dinâmica ao seu desenvolvimento, buscando examinar o que já foi produzido, como também criar meios de organização pedagógica que produzirão novas possibilidades de desenvolvimento.

Como se concretiza esse processo de apropriação da cultura como forma superior de desenvolvimento? Como a cultura se transforma de elemento construído historicamente pelos seres humanos, em formas de capacidades do sujeito?

Podemos formular a lei genética do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O que foi dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação dos conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o processo, transforma sua estrutura e funções. (VYGOTSKI, 2012b, p. 150, tradução nossa).

Nesse contexto, a relação aprendizagem e desenvolvimento também está claramente regida pela lei geral genética de desenvolvimento, pois, por detrás de todas as formas superiores de conduta se encontram, como origem, as relações sociais, ou, em outras palavras, todas as funções psíquicas superiores dos homens são resultados internalizados de ordem social e são, ao mesmo tempo, fundamento da estrutura social da personalidade.

São esses fundamentos teórico-conceituais que fazem das concepções da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski um dos pilares da teoria da Atividade de Estudo, sendo elementos psicológicos essenciais da educação que almeje ser desenvolvimental.

A Teoria da Atividade é outro elemento fundamental para compreender as bases conceituais da Atividade de Estudo. Assim, faz-se necessário aprofundar os elementos que constituem a Atividade humana como um dos pilares de sustentação da constituição da educação pautada pela Atividade de Estudo.

1.2 - Teoria da Atividade como base conceitual da Atividade de Estudo

A Teoria da Atividade tem como ponto de partida, para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, o entendimento de que os seres humanos se desenvolveram ao longo da história graças aos avanços no processo produtivo da humanidade. Esses avanços possibilitaram aos indivíduos de nossa espécie o desenvolvimento de capacidades que são reflexo da evolução das formas de produção, e a universalização desse processo e o grande acúmulo de riquezas materiais e culturais são as fontes essenciais para o desenvolvimento do próprio homem como ser social. E para apropriação e transmissão às gerações futuras das riquezas culturais construídas ao longo da história, os processos educativos são fundamentais, ou, em outras palavras, a educação é um processo determinado pelas próprias necessidades produtivas humanas em cada sociedade, e na sociedade atual, não é diferente.

Desse modo, a questão de quais características permitem aos seres humanos as transformações qualitativas em seu desenvolvimento como espécie, ou como indivíduo, resultante dos avanços históricos em sua produção econômica, cultural e científica é fundamental para compreender o porquê dos homens se diferenciarem de qualquer outra espécie existente em nosso planeta.

Responder a essa questão, implica compreender a característica tipicamente humana que possibilitou ao *homo sapiens* superar os limites biológicos da vida animal para transformar em outro patamar as suas relações com a natureza. Essa característica original e essencialmente humana é a atividade. A atividade deve ser entendida como os processos em que os seres humanos transformam a realidade, ou, em outras palavras, é o processo de agir criativamente sobre a natureza.

A importância da atividade como a essência do desenvolvimento das grandes conquistas humanas, e como meio de desenvolvimento da capacidade humana de agir e

transformar o mundo, partindo de suas necessidades materiais, faz os homens se diferenciarem de qualquer outra espécie do mundo animal, porque só os seres humanos têm a possibilidade de produção, pela via da atividade do trabalho, de seus próprios meios de vida, e, como consequência, não está à mercê da mera adaptação aos modos de sobrevivência naturais a que outras espécies estão submetidas. Assim, Marx e Engels (2007, p, 87) demonstram com clareza esse processo, quando afirmam:

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.

Partindo das ideias de Marx e Engels, entendemos que compreender a atividade humana torna-se fundamental em qualquer pesquisa que busque aprofundar como se desenvolvem determinadas capacidades humanas. As capacidades relativas ao pensamento teórico, de reflexão, análise e planificação mental, que são objetos de nossa tese e pilar estrutural da concepção de Atividade de Estudo, não fogem a essa regra. . E, ao mesmo tempo, no caso de nossa pesquisa, a atividade tem valor substancial como base metodológica, pois é no processo de atividade que compreenderemos a essência, as origens e as particularidades de nosso objeto, cujo estudo visa a comprovar que a Atividade de Estudo é meio de desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planificação mental do pensamento dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, este item é dedicado à compreensão da atividade como pilar conceitual para a compreensão da Teoria da Atividade de Estudo, por ser a atividade a forma essencial de desenvolvimento humano.

O primeiro movimento necessário é a compreensão da atividade como elemento fundante do homem como ser social, histórico e cultural, já que é essa atividade que permitiu ao homem superar as fronteiras das determinações biológicas do seu desenvolvimento, e possibilitou ao homem alcançar o patamar da vida em sociedade. Tal atividade possibilitou ao

homem a criação desde os mais simples e rudimentares objetos, até as notáveis e atuais tecnologias. Nessa atividade estão as bases da constituição da consciência humana, da constituição da linguagem humana, e, principalmente, no caso de nossa pesquisa, das formas de pensamento e das suas conseqüentes capacidades. Tal atividade se configura no trabalho.

1.2.1 - O trabalho como atividade fundante do desenvolvimento das capacidades humanas

Na história da evolução dos seres humanos, surge uma forma de atividade que tem como objetivo resolver as necessidades básicas como comer, beber, morar e vestir-se: o trabalho, que pode ser definido como a atividade de reprodução dos meios para manutenção e subsistência da vida material, o que para Marx e Engels (2007) pode ser definido como o primeiro ato histórico da humanidade. Nessa atividade de caráter criador e produtivo denominada trabalho, para satisfação de suas necessidades básicas de manutenção da vida, os homens fabricam e produzem os instrumentos e ferramentas necessárias para o processo de ação e transformação da natureza. Nesse processo, os seres humanos também se transformam e desenvolvem novas capacidades de ação sobre a realidade, o que caracteriza a relação dialética entre o processo de produção de riqueza da humanidade e o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos.

O trabalho no processo de desenvolvimento do homem como ser genérico, tal como demonstra Engels (2004), está em todas as formas de relações com a realidade. As qualidades criativas da atividade do trabalho, por exemplo, foram essenciais no processo de hominização, ou seja, no estágio de desenvolvimento da filogênese, que corresponde à passagem da vida conduzida pelas leis biológicas, para uma transformação no modo de como os seres humanos se relacionam com os fenômenos da realidade, regulado nesta nova etapa pela organização social fundamentada nas leis históricas e culturais. Segundo Engels (2004, p. 11),

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.

Para Lukács (2012), o ser social não se separa do ser natural, porém é o trabalho que possibilita os avanços qualitativos no desenvolvimento dos homens, avanços que nunca foram permitidos pelas leis naturais. Nesse contexto, o desenvolvimento dos homens ao longo da história é o reflexo da constante contradição entre ser natural e o ser social, e o trabalho foi a

ferramenta fundamental do homem para a revolução que representa a superação das leis naturais pelas leis sociais.

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 o 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).

No trabalho, também se originam outras propriedades essencialmente humanas, que são os resultados do progresso na produção dos bens materiais e intelectuais e são parte do desenvolvimento cultural dos modos de ação, das capacidades, e dos conhecimentos que se cristalizam nas ferramentas culturais, espirituais e materiais constituídos no decorrer da história e no processo ativo de transformação da natureza.

Leontiev (2004, p. 283) demonstra 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”. Essa relação entre desenvolvimento produtivo e desenvolvimento das capacidades humanas se reflete em todas as instâncias dos fenômenos da vida humana.

Em Lukács (2012), encontramos a confirmação das posições de Leontiev, quando aquele declara o duplo caráter transformador da atividade de trabalho. Se, por um lado, o ser humano modifica sua personalidade ao ter uma ação criativa sobre a natureza, ou seja, partindo dessa ação, suas potencialidades como ser histórico e social são assimiladas e apropriadas para o desenvolvimento de sua individualidade, por outro lado e ao mesmo tempo, nesse processo, criam-se novos modos de ação, o que tem como implicação que os objetos e as forças derivadas da natureza se transformam em ferramentas de trabalho. Em outros termos, a atividade de trabalho permite ao homem a apropriação de todas as

propriedades e características dos objetos, sejam elas, materiais, químicas, físicas ou intelectuais, submetendo esses elementos das ferramentas e objetos para resolver 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).

E, por meio da atividade de trabalho, no transcurso do processo histórico de desenvolvimento, é garantida às novas gerações a apropriação dos objetos culturais, ferramentas e instrumentos que são fundamentais para assegurar apropriação das capacidades que são cristalizadas nos objetos resultantes da atividade criadora dos homens. Desse modo, outro elemento essencial do trabalho, como atividade capital para o desenvolvimento do homem como ser social, é sua característica coletivizada e social, em outros termos, a atividade de trabalho tem sempre em sua essência as relações entre as pessoas, e é por meio das relações produzidas na atividade laboral que se constitui o que conhecemos por sociedade. Mas, na contemporaneidade, especificamente na sociedade capitalista, devido ao seu modo de produção voltado para obtenção de lucro, ocorre o estranhamento do trabalho pelos indivíduos, pois ao trabalhador cabe apenas conhecer um fragmento do processo produtivo, e, desse modo, o desenvolvimento cada vez mais intenso das forças produtivas entra em contradição com o processo de apropriação da totalidade por quem produz as riquezas econômicas, materiais e imateriais da humanidade, o trabalhador. Ou seja, o mundo capitalista rompe com a ideia de totalidade do processo produtivo.

Entretanto, historicamente, graças à expansão constante do domínio das ferramentas e das formas de relações produtivas da atividade de trabalho, torna-se possível o desenvolvimento da consciência humana; isto é, ao conhecer todas as propriedades e características das ferramentas de trabalho e das relações sociais nele estabelecidas, ocorre no

ser humano um processo dialético de transformação de sua consciência. Neste processo, a consciência humana e suas transformações são produzidas pela constante complexificação das ações inerentes aos instrumentos e das relações sociais que são resultado da atividade de trabalho. Leontiev (1978, p. 183, tradução nossa e grifos nos originais) assim conceitua a consciência:

O conceito de consciência não é simplesmente *mais amplo* que o conceito de pensamento. A consciência não é o pensamento, mais a percepção, mais a memória, mais as habilidades, e tampouco esses processos tomados juntos mais as vivências emocionais. **A consciência deve ser descoberta psicologicamente em sua característica própria. Deve ser compreendida não somente como conhecimento, mas também como relação, como orientação.**

Para Leontiev (2004, p. 110), “psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações”, ou seja, com maior produção material de cada sujeito na sociedade, resultante de uma melhor organização do processo produtivo, são criadas novas condições para o desenvolvimento de novos sistemas de ações, conseqüentemente também se criam novos sistemas de fins conscientes, o que leva as ações que antes ocupavam a consciência a se transformarem em modos operativos do sistema de ações atual. Em resumo:

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 consciência das operações tem gênese na produção material especializada, no processo de produzir os instrumentos mais complexos, tendo como resultado a materialização das operações de trabalho nos utensílios, instrumentos e objetos criados pela ação laboral do homem. Dessa maneira, as operações de trabalho que têm sua origem nas ações externas, no processo de desenvolvimento histórico das forças produtivas possibilitam que o fim de uma ação seja condição de origem de outra, em outros termos, uma ação torna-se via para que outra se consolide, possibilitando formas de surgimento de operações conscientes. Está nessa relação um processo essencial da esfera da consciência humana.

Esse fenômeno determina uma transformação qualitativa nas formas de relação social entre os seres humanos; surge a necessidade de coordenação e comprometimento de todos a um objetivo comum em benefício da sociedade. Torna-se fundamental a organização das diferentes tarefas dentro do grupo e a comunicação, uns aos outros, das formas culturais

de experiências apropriadas para melhor desenvolver as atividades diárias necessárias à subsistência da vida e da produção. Para a solução desse problema, surge o elemento que é fundamental para o desenvolvimento das formas superiores de conduta humana: em decorrência dessa necessidade material e concreta dos seres humanos, a linguagem é criada como condição essencial para o desenvolvimento da consciência humana.

Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007), ao criticarem a concepção idealista de Bruno Bauer, defendem que a linguagem tem que ser compreendida como a forma material da consciência. Para os autores, a linguagem é a consciência prática dos homens, rejeitando qualquer tentativa de descolamento desses processos das relações produtivas. Assim,

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).

Desse modo, a consciência é, para os seres humanos, o mais desenvolvido nível de reflexo da realidade e forma superior da psique, resultante das condições histórico-culturais de desenvolvimento do trabalho e da linguagem, como produto do intercâmbio que os homens estabelecem. A consciência é a existência refletida pelos seres humanos e é possível apenas nas relações sociais.

Para Petrovski (1980, p. 43), a característica primária da consciência do homem é sua capacidade de compreender “a totalidade dos conhecimentos sobre o mundo que o rodeia”, conhecimento da realidade é fonte que permite à consciência existir como reflexo da existência realidade e dialeticamente desenvolver formas complexas de compreensão dessa realidade. Por isso, os processos cognoscitivos como as percepções, sensações, a imaginação, o pensamento e a memória são partes estruturantes da consciência humana; são esses elementos que, em determinado período da sociedade humana, foram formados na atividade de trabalho e permitiram, no decurso da história, o desenvolvimento das formas de conhecimentos humanos.

Petrovski (1980) explicita o papel dos processos cognoscitivos na formação da consciência humana ao afirmar 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 segunda característica da consciência, formada na atividade de trabalho é a capacidade de distinção entre sujeito e objeto. Na atividade de trabalho, o homem consegue, pela primeira vez, ter consciência e separar o que é ele do que não é, ou seja, a partir de sua atividade ocorre o desenvolvimento da consciência, que lhe possibilita ao se distinguir-se do mundo orgânico e inorgânico, conservando em sua consciência a contraposição entre o eu e a realidade. Os homens são os únicos seres vivos que conseguem se avaliar, analisar-se e refletir suas próprias ações, ou seja, os seres humanos têm a capacidade de dirigir a sua atividade para análise de si mesmos. Rubinstein (1963) evidencia essa característica, ao afirmar 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).

Outro elemento da consciência, que tem origem na atividade de trabalho, é a capacidade de o homem produzir os objetivos e as finalidades de suas ações que estão sempre orientados pelos motivos da atividade. Na atividade, o sujeito sempre está em busca de satisfação de suas necessidades, mas, para essa satisfação, é indispensável avaliar as vias necessárias para realização das ações e, também, para fazer correções sobre a finalidade das ações planejadas inicialmente.

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).

A quarta característica da consciência, formada e estabelecida na atividade de trabalho, são os vínculos afetivos, que também têm origem e estão mediados pela realidade. Na consciência, estão contidas as formas de sentimentos e emoções, constituídas nas relações objetivas com a realidade, nas relações entre os homens; isto é, na consciência de cada pessoa forma-se a representação do desenvolvimento dos sentimentos e emoções que são resultados das relações interpessoais condicionadas pelas condições materiais dadas social, histórica e culturalmente.

A atividade do trabalho, como pode ser visto nas argumentações acima, é a grande revolução que fez o homem ultrapassar os limites impostos pela natureza e conquistar as condições para ter consciência do mundo e de si próprio. Assim, ao longo da história, o homem sempre vivencia um duplo processo de desenvolvimento: por um lado como gênero humano, ou seja, o desenvolvimento da espécie como ser social, e, por outro, em seu conjunto de riquezas culturais, que em suas atividades são produzidas.

A atividade é, pois, uma característica essencialmente humana de transformação da realidade que tem a capacidade de proporcionar a formação dos meios mais desenvolvidos de reflexo da realidade, que se estabelecem de maneira tão complexa que permitem ao seres humanos a produção de seus próprios meios de subsistência que são refletidos na consciência, mas, ao mesmo tempo, dialeticamente, esta última também é resultado das relações produtivas e sociais historicamente constituídas pela humanidade.

A atividade de trabalho é a revolução transformadora do processo do desenvolvimento filogenético humano; por meio do trabalho é que tem origem todos os saltos qualitativos no desenvolvimento da humanidade, desde a produção cultural que provocou transformações radicais, quando se comparam aos avanços dos processos de evolução biológica do homem, até as origens de todas as capacidades humanas que diferenciam radicalmente, em termos qualitativos, o ser humano de qualquer outra espécie de animal de nosso planeta. Só por meio desse processo ativo de ação do homem sobre a natureza, que é denominado trabalho, que foi possível o homem constituir-se como ser social.

Dessa maneira, a Educação Desenvolvimental, concretizada na proposta da Atividade de estudo, tem como base metodológica, de sujeito, de educação, de criança e desenvolvimento das capacidades humanas a concepção de atividade, como essência para o desenvolvimento humano. Por isso, faz-se necessária a compreensão dos 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 e a Teoria da Atividade fornecem um amplo aparato teórico-metodológico para a compreensão do papel da atividade de estudo no desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico. 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 que levam à Atividade de Estudo como elemento constituidor do pensamento teórico e suas conseqüentes capacidades de análise, reflexão e planificação mental.

1.2.2 A organização da estrutura da atividade como meio de desenvolvimento do conjunto das atividades humanas

A discussão da atividade como fundamento para o desenvolvimento da psique humana pela Teoria Histórico – Cultural tem origem nas contribuições de Vigotski, que compreende a psique humana como resultado da atividade social humana, mas foi Alexis N. Leontiev que, ao organizar a sua Teoria da Atividade, a partir da elaboração e do aprofundando da estrutura, dos elementos e dos seus mecanismos de funcionamento, que contribui para os avanços na compreensão do papel da atividade no desenvolvimento das capacidades humanas.

O ponto de vista dado por Leontiev (1978) à questão da atividade prática humana tem como principal enfoque compreender a atividade como vital para o desenvolvimento da vida humana; ao analisar os componentes da estrutura da atividade, possibilitou a compreensão de como a atividade está relacionada ao processo de desenvolvimento da psique, da consciência e das capacidades humanas.

Para Leontiev (2004), o psiquismo humano tem origem nas relações materiais, que estão encarnadas nas mais diversas atividades humanas. O autor, ao analisar o desenvolvimento do psiquismo humano, chega à conclusão de que, no homem, a condição material no processo de relação com o organismo é meio essencial de desenvolvimento das capacidades psicológicas. Dessa maneira, faz-se necessário o desenvolvimento de um método que objetiva compreender como se dá o processo de orientação e reflexo da realidade e sua relação com o fenômeno de constituição do psiquismo.

A primeira constatação de Leontiev (1978) é a de que, diferente do que acontece com os animais, nos seres humanos a relação entre a realidade e organismo não está vinculada aos marcos das leis naturais – biológicas -; nos homens, por meio da atividade laboral, todas as funções superiores do desenvolvimento psíquico resultam dos modos de vida, das condições

sociais, históricas e culturais, condicionadas pelo modo de existência e das relações sociais existentes no meio em que os homens estão inseridos.

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 *Atividade, consciência e personalidade*, Leontiev (1978), demonstra como se dá o processo de passagem do externo ao interno, das atividades humanas conceitualmente chamado de internalização, evidenciando as vias de como a atividade desenvolve as capacidades psíquicas típicas humanas, explicitando a necessidade de se, ter na atividade a fonte metodológica de análise do psiquismo. Para a solução dessa questão, faz-se fundamental analisar a estrutura da atividade, porque está nela o movimento vivo do processo de relação entre homem e realidade, além de estarem presentes todos os elementos que constroem e objetivam as relações dos homens com a realidade. Assim, a compreensão da estrutura da atividade possibilita ir a profundamente aos fundamentos do desenvolvimento da origem das capacidades humanas.

Compreender a estrutura da atividade, em nossa pesquisa, tem grande importância teórica, metodológica e conceitual: primeiro porque na estrutura da atividade está a base para a análise da atividade de estudos como atividade principal das crianças em idade escolar e, segundo, está também na atividade a base para compreensão do processo de desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico, pois, na estrutura da atividade, estão presentes os sinais das ações humanas no processo de formação das capacidades psíquicas. Como ponto central de nossa pesquisa, devemos nos centrar no processo de formação das capacidades de análise, reflexão e planificação, como capacidades do pensamento teórico, e como produto da atividade de estudo. A compreensão da estrutura da atividade é essencial para nossa pesquisa, porque está na atividade o elo que promove a relação entre a Atividade de Estudo e o desenvolvimento da forma qualitativamente evoluída de pensamento, as formas de pensar teoricamente e suas respectivas capacidades.

Para Leontiev (1978), está nas conceituações de Vigotski a ideia de ter a atividade como método de análise da psicologia científica, tendo sido o primeiro a propor a estrutura geral da atividade, com a introdução de conceitos como instrumentos, operações

instrumentais, finalidade e também de motivo em suas teorizações sobre o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Segundo Leontiev (1978), até o momento das reflexões de Vigotski nas ciências psicológicas, ainda existia uma significação geral e coletiva para a questão do conceito de atividade. Tinha-se a necessidade de compreensão da atividade como atividade concreta, particular, entendendo que cada uma responde a uma determinada situação material concreta e, por isso mesmo, cada uma tem suas condições singulares de origem, de dinâmicas e de desenvolvimento. No entanto, a característica que essencialmente diferencia uma atividade de outra é o seu caráter objetivo; encontra-se 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).

Desse modo, torna-se evidente que uma das características estruturais da atividade é sua natureza objetal, que engendra a necessidade e orienta o sujeito no processo de satisfazê-la. Assim, o motivo concreto para estar em atividade está no próprio objeto que busca sempre a satisfação da necessidade: todo motivo da atividade é sempre uma necessidade objetivada que conduz o sujeito à ação.

Corroborar a ideia de relação entre a atividade e motivo, a clássica afirmação de Leontiev (1978, p. 82, tradução nossa): “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”, desse modo, sem motivação para atuar não pode existir a atividade.

Para a caracterização da atividade, o motivo tem papel de articulador entre três componentes estruturais que devem estar vinculados, “necessidade, objetos e motivo”. Os motivos, nesse processo, têm dupla função, a primeira, como já citado, é sua função estimuladora, destinada a impulsionar a atividade, de modo que somente as ações e os objetos não conseguem fazer os indivíduos agirem. A segunda função dos motivos refere-se ao processo de criação de sentidos para a atividade. Está no motivo a efetivação da relação direta com o objeto; em outras palavras, é pelo motivo da atividade que as necessidades são transformadas em necessidades objetivadas, conduzindo o sujeito à realização daquelas ações que geram o resultado esperado por ele, produzindo, com isso, um sentido vital para si.

Quando as necessidades se tornam objetivadas, caracterizando o motivo da atividade, são necessários meios para a satisfação dos objetivos; esses meios são as ações, porque está na ação a representação das finalidades a que a atividade tem por objetivo de alcançar. A relação entre ação e objetivo se configura do mesmo modo que aquela entre motivo e atividade: a ação e o objetivo estão em relação direta um com o outro. Dessa maneira, segundo Leontiev (1978), a origem da atividade, dos processos que nela são dirigidos para um fim, suas ações, são produto da condicionalidade histórica e são 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 só não podem satisfazer as necessidades daqueles. Essas necessidades não são satisfeitas pelos resultados “intermediários”, mas 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).

De novo o duplo caráter dialético da atividade se efetiva, desta vez, na representação das ações que são subordinadas ao processo laboral coletivo, por um lado, e por outro, por ter para o sujeito um caráter subjetivo na atividade; ou seja, no processo de trabalho é necessário que cada sujeito tenha conhecimento dos resultados prévios pelos quais suas ações estão sendo orientadas, só assim será possível que todos os envolvidos na atividade se apropriem dos resultados 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.

Uma constatação de grande importância para concepção de Atividade de Estudo, e que tem respaldo no ponto de vista de Leontiev (1978) sobre a estrutura da atividade, é a ideia de que a atividade humana não existe senão em forma de conjuntos ou cadeias de ações; ou seja, em cada atividade específica uma determinada cadeia de ações se estabelece. Assim, na atividade do jogo, existem conjuntos de ações de jogo, na atividade de trabalho, existem cadeias de ações de trabalho e na Atividade de Estudo um conjunto de ações de estudo, e assim por diante em todos os tipos de atividades humanas.

No entanto, deve ficar claro o fato de que a atividade e ação não devem ser confundidas, pois são processos diferentes e têm características diferentes. Por exemplo, uma mesma ação pode estar presente em diversas atividades, podendo movimentar-se de uma

atividade a outra, como também as ações podem ter motivos diversos, podem compor distintas atividades, demonstrando o caráter de movimento da estrutura da atividade.

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 pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. (LEONTIEV 1988, p. 69).

Dialeticamente, um mesmo motivo pode se concretizar em vários objetivos, e, conseqüentemente, também se estabelecem em diferentes fins, impulsionando diferentes ações. Desse modo, a ação é o elemento que dá materialidade à atividade, mas para que essa materialização se desenvolva é preciso que determinados conjuntos de fins sejam alcançados.

Ação, nesse contexto, tem dois aspectos, o primeiro é sua intencionalidade, sempre buscando pelo objeto da atividade. Toda ação tem intenção de se mover em direção ao objetivo a ser conquistado. O segundo, é seu elemento operacional: a ação tem como função analisar quais vias são as melhores e mais eficientes para realização dos objetivos da ação; os meios e caminhos que a ação deve percorrer não são determinados pelos objetivos, mas pelas condições objetivas materiais que são requeridas para se chegar aos fins propostos.

Quanto ao aspecto operacional da atividade, destacam-se como elementos da estrutura da atividade as operações, definidas como processos de resposta da ação a uma tarefa, que têm uma determinada condição concreta e específica para se realizarem. As ações têm neste processo uma qualidade especial de busca precisa dos meios pelos quais se devem executar as ações, ou seja, de busca das operações adequadas à execução das ações.

Assim, a característica básica das operações como parte da estrutura da atividade é ser um meio particular pelo qual as ações se realizam. Também devemos distinguir ações e operações, pois esses dois elementos têm orientações que se diferenciam, as ações são, como mencionado, as orientações voltadas para atingir os objetivos das atividades; já as operações são os processos pelos quais se concretiza o agir, em outros termos, são as condições materiais pelas quais se efetiva a realização da atividade.

As ações e operações têm distintas origens, distintas dinâmicas e distintas finalidades. A gênese da ação está nos intercâmbios de atividades. Por sua vez, 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). Essa condição faz a operação, na estrutura da atividade, se apresentar como a parte técnica e operacional, mas, no processo de análise da totalidade da atividade, não conseguimos a separação entre ação e operação. Desse

modo, apesar de se diferenciarem em suas gêneses e em suas funções, esses processos são partes integrantes de um todo dialético e sistemático denominado atividade.

Leontiev (1978) demonstra como essencial a compreensão da dinâmica da estrutura interna da atividade para a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento humano, ao afirmar que, sem o entendimento dos vínculos sistêmicos internos da atividade, não é possível resolver os processos mais simples de análise do desenvolvimento humano. Dessa maneira:

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 transformar-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações. (LEONTIEV, 1978, p. 87, tradução nossa).

Um passo importante para compreender o caráter dinâmico da estrutura da atividade humana são os nexos dos processos de cada etapa do desenvolvimento humano em sua ontogênese, pois no dinamismo da estrutura da atividade está a chave para elucidar as possibilidades históricas do desenvolvimento das capacidades nas crianças. É por isso que a Educação Desenvolvimental, e como consequência a Atividade de Estudo, tem na atividade um pilar metodológico, conceitual e ideológico como a essência de uma educação transformadora.

Dessa maneira, para compreender as origens e as necessidades que permitem o advento da atividade de estudo, como atividade principal das crianças em idade escolar, e meio de desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento, é essencial compreender a história do desenvolvimento do conjunto das atividades humanas, ou seja, é necessário analisarmos a periodização das atividades dos seres humanos 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 homens. E as capacidades teóricas de análise, reflexão e planificação são frutos da acumulação histórica de apropriação que se reflete no desenvolvimento infantil.

1.3 O movimento histórico de desenvolvimento das capacidades: A periodização como meio de compreensão do desenvolvimento humano

Outro ponto que está nas bases conceituais da Educação Desenvolvidora e da Atividade de Estudo é a questão da periodização das atividades humanas. Por meio das conceituações elaboradas e desenvolvidas por Vigotski sobre o problema das etapas do desenvolvimento infantil e das contribuições que Leontiev introduz na psicologia, tomando como base o conceito de atividade para elucidar como se dá o processo de desenvolvimento das forças motrizes da consciência e da psique humana, temos as condições necessárias para compreender como cada etapa de nossa existência é resultante da apropriação de atividades que permitem o desenvolvimento cada vez mais complexo das capacidades humanas.

Teoricamente e conceitualmente foi Daniil B. Elkonin quem melhor sistematizou os períodos de desenvolvimento humano em um conceito denominado pelos autores da Teoria Histórico-Cultural de periodização. Em suas pesquisas, Elkonin elucida as gêneses dos processos de transformações e os movimentos que ocorrem no desenvolvimento das atividades da vida de cada sujeito e que possibilitam a caracterização das diferentes vias pelas quais os seres humanos lidam com a realidade. Desse modo,

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).

A citação acima permite compreender que todos os processos referentes ao desenvolvimento humano têm fundamento na atividade humana. Quando buscamos a essência de uma etapa do desenvolvimento infantil ou processos a ela relacionados, como a educação, devemos partir das conexões entre as forças que regem e movem o conjunto de capacidades do psiquismo humano. Dessa maneira, a análise do desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico, no caso de nossa pesquisa, implica compreender como os indivíduos, por sua atividade, se relacionam em cada período da sua vida com a realidade. Em outros termos, como as atividades são fundamentais para que as crianças se apropriem e internalizem as riquezas da cultura humana e suas conseqüentes capacidades. Somente pela análise das formas de como ocorre a apropriação, pela atividade, das relações sociais, históricas e culturais que acontecem ao longo da vida e se complexificam nesse processo, é que podemos entender as determinações do desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças.

Em nossa pesquisa, entendemos ser fundamental a compreensão da ideia de que somente pela análise das atividades principais é possível entender as características essenciais que regem o desenvolvimento humano, uma vez que compreender as relações que vão constituir o conjunto processual das atividades do homem, conceitualmente denominado atividade principal, pela qual entendemos a atividade que dirige os saltos qualitativos dos avanços no desenvolvimento psíquico em certo período da vida, é essencial para a compreensão de cada período do desenvolvimento humano como uma atividade que está à frente das relações do sujeito com o mundo, governando e dirigindo o seu desenvolvimento. Para Leontiev (1988, p. 65),

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.

As atividades principais são definidas por três características: 1) A primeira característica da atividade principal, é sua gênese dialética de constituição, em que toda atividade principal sempre tem origem em outras formas de atividade e também dão origem a outras formas de atividade em um processo de diferenciação constante. Leontiev (1988) dá como exemplo desse processo a atividade de jogo que, segundo o autor, na infância pré-escolar, surge inicialmente na atividade de brincadeiras de papéis sociais, cujos primeiros elementos serão fundamentais para a posterior formação das necessidades e capacidades essenciais para o surgimento da atividade de estudo;

2) Outra característica da atividade principal é ser sempre base para formação e desenvolvimento de processos psíquicos particulares, ou seja, na atividade principal tem origem ou se reorganizam outros tipos de atividades que têm relação com atividade principal. Neste contexto, alguns tipos de atividade não são regidos ou modelados durante a atividade principal, mas por outras formas de atividade que tiveram seu surgimento e origens vinculados à atividade principal. Assim “os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, 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).

3) A terceira característica da atividade principal é a dependência que o desenvolvimento das principais mudanças psicológicas da personalidade da criança tem desse tipo de atividade; assim sendo, todas as transformações significativas na constituição da personalidade, pela apropriação das condutas sociais de comportamento, são o resultado da atividade principal e de uma determinada etapa do desenvolvimento. Em síntese:

[...] 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).

Tendo como evidência o papel essencial da atividade principal no desenvolvimento infantil, faz-se necessário apresentamos algumas das atividades principais consideradas diretoras na formação da psique infantil, e que são pilares na organização da Educação Desenvolvimental, pois sem essa compreensão do movimento histórico do desenvolvimento das atividades humanas na ontogênese, o entendimento da atividade de estudo como meio de desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planificação mental, fica limitado às particularidades estáticas e não abarcando o movimento que constitui a verdadeira apreensão da realidade, conduta que é contra os princípios metodológicos da própria teoria da Atividade de Estudo e sua base psicológica, a Teoria Histórico – Cultural. Apresentaremos como se dá o desenvolvimento pela via da compreensão da atividade principal do nascimento até a entrada das crianças na vida escolar sistematizada, momento em que tem início a apropriação da Atividade de Estudo.

1.4 Da atividade de Comunicação Emocional à Atividade de Estudo: movimento de desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico

Ao nascer, os seres humanos são os que mais têm necessidade de cuidados para se manterem vivos, pois as capacidades orgânicas, biológicas e inatas que existem nos bebês nos primeiros dias de vida, como reflexo para sucção, orientação e de defesa, limitam-se a fazer que essas crianças possam se adaptar às novas condições que constituem a realidade fora do útero materno.

Desse modo, mesmo com aptidões reflexas sendo estruturas que possibilitam as mais básicas condições para sobreviver, não são elas que permitem as condições para a adaptação e

a consequente sobrevivência à nova realidade. Elkonin (1960, p. 504, tradução nossa) assinala esse novo processo, quando menciona 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 poderia subsistir sem os cuidados dos adultos. Somente o cuidado dos adultos substitui a insuficiência dos mecanismos de adaptação que existem no momento do nascimento.

Ao nascer, a criança tem como umas das suas maiores limitações as poucas formas de relação com realidade, que são basicamente constituídas de reflexos incondicionados. Rubinstein (1974) chega a dizer que esses processos de reflexos pós-nascimento são a pré-história do desenvolvimento dos seres humanos, ou nas palavras do próprio autor:

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).

Para movimentar-se no caminho de saída da pré-história do desenvolvimento, a criança se apoia na relação com os adultos que cuidam dela; a atividade de comunicação emocional direta é o meio que possibilita primeiramente a sua sobrevivência, como também é o que dá origem à transição dos reflexos condicionados ao desenvolvimento das capacidades humanas nos bebês. Nessa atividade, têm início as relações afetivas, provenientes da comunicação direta das crianças pequenas com os adultos, tendo como consequência os avanços no desenvolvimento das capacidades físicas e psicológicas, superando as limitações físicas e biológicas que os seres humanos têm ao nascer.

Desse modo, o processo de interação adulto - criança permite que o bebê recém-nascido se aproprie das relações do mundo humano; conseqüentemente, nessa apropriação são formados novos modos de ação para orientação no mundo. Ao mesmo tempo, a criança é atraída pelas ações que os adultos realizam, o que faz desse processo de comunicação a fonte principal de formação, nos pequenos, das impressões sobre a realidade, e, conforme a lei genética geral de desenvolvimento de Vigotski, em determinado momento, por conta da

internalização desse processo, inicia uma busca ativa de tais impressões. Desde o início, em relação aos adultos, a criança usa meios de expressão da sua subjetividade ao exteriorizar seus estados emocionais, que, inicialmente, são pautados nos reflexos inatos, mas que, por meio da relação de comunicação emocional que mantém com as pessoas de seu entorno, com o tempo, passa a ser social, fazendo com que os adultos reorganizem as condições de desenvolvimento da conduta da criança.

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).

Fica evidenciado mais uma vez que os adultos não apenas suprem as necessidades das crianças neste período da vida, mas principalmente têm a função de organização da relação da criança com a realidade, os adultos criam as vias motivacionais para que os pequenos conheçam os novos modos e princípios de ação no mundo; conseqüentemente, ao agir no meio, formam-se e desenvolvem-se novas capacidades psíquicas. Elkonin (1960) nos ajuda a compreender esse processo quando demonstra o papel educativo das relações de comunicação emocional entre adultos e criança ao afirmar que, nessa relação, os adultos organizam os modos de ação com os quais os pequenos têm contato com os objetos e fenômenos concretos da realidade, evidenciando a função de educação dessa relação. Portanto, para o autor:

Nesse período todas as aquisições da criança aparecem sob a 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 os pegue; 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 atividade de comunicação emocional direta, por satisfazer as necessidades de desenvolvimento da criança e, dialeticamente, criar os motivos para a ação no mundo, por meio da comunicação com o adulto, cria as condições favoráveis para a apropriação de novas capacidades psíquicas, e, por isso, se configura como a efetiva atividade principal deste período do desenvolvimento, ou, como esclarece Novoselova (1981, p. 05-06, tradução nossa):

A criança, atraída pelo adulto durante a vigília, gradual e invariavelmente, para a 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 os perceba subjetivamente como sinais que organizam de uma forma determinada seu comportamento em relação à criança. Por isso, apesar de a vocalização da criança inicialmente não ter 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).

Nos seis meses finais do primeiro ano, acontecem dois eventos que mudam radicalmente as relações que as crianças estabelecem com a realidade; essas transformações são garantidas graças à autonomia conquistada pela mobilidade espacial, ou seja, pela capacidade que desenvolve para inicialmente engatinhar e depois andar. Andar é uma revolução essencial para o desenvolvimento da criança, porque amplia consideravelmente as possibilidades de ação com os objetos, levando a uma expansão considerável nas capacidades de percepção dos fenômenos da realidade, ação que anteriormente era possível apenas com ajuda dos adultos.

Outro aspecto que tem grande importância para o desenvolvimento da criança nesse período da vida, tendo seu início no fim do primeiro ano e começo do segundo ano de vida, é o processo de apropriação da fala; aqui novamente o adulto tem função primordial de produzir os meios para que a criança possa internalizar mais esse produto da cultura humana.

Na relação com os mais velhos, cria-se no pequeno a necessidade de falar, como meio de expressão das relações sociais e subjetivas: pronunciar suas primeiras palavras é um dos maiores avanços da criança ao longo do seu primeiro ano de vida, pois a realização das conexões entre os objetos e as palavras que os denominam em um contexto social é uma das formas qualitativamente superiores de compreensão do mundo, e os adultos são os que ajudam na organização desse processo de compreensão da linguagem.

Assim sendo, o processo de apropriação das capacidades humanas do andar e da língua falada são os grandes paradigmas que revolucionam a atividade das crianças nos primeiros anos de vida e, conseqüentemente, na forma de se relacionar com os fenômenos da realidade. Rubinstein (1974, p. 194-195, tradução nossa) reforça nossos argumentos quando menciona:

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 cognoscitivas, 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-se à criança os conhecimentos de todos os homens, que são resultado do desenvolvimento histórico da humanidade e passam a fazer 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 cognoscitivas, que resultam do domínio da linguagem, estas propriedades especificamente humanas se ampliam também correspondentemente às possibilidades de influir no mundo.

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

A atividade objetal manipulatória pode ser conceituada inicialmente como o processo de apropriação pelos sujeitos dos métodos socialmente construídos de ações com os objetos. Como demonstrado acima, a autonomia conquistada, quando as crianças aprendem a andar, possibilita aos pequenos, espacialmente, ter mais modos de ações e relações com os objetos, e, nessa nova conjuntura, a atividade objetal torna-se a guia de todos os processos de desenvolvimento neste período da vida.

A expansão da ação com os objetos, resultante das conquistas surgidas com o desenvolvimento das capacidades de andar e falar, permite agora aos pequenos as condições para agir sobre o mundo de forma mais autônoma. Mesmo que de modo bem inicial, esses processos possibilitam às crianças não mais dependerem diretamente dos adultos para o contato direto com os objetos e para sua manipulação, como não era possível até pouco tempo quando a autonomia da criança era restrita à ajuda do adulto.

Esse período de desenvolvimento faz a criança ter a necessidade de, em sua atuação com os objetos, interagir com os adultos, mas, desta vez, não mais esperando do adulto essa interação; os pequenos, a partir dessa atividade, por si próprios podem dar início a essa relação, uma vez que agora a criança tem condições de buscar a atenção dos outros, de ir até outras pessoas, exigindo ajuda delas para realização das ações e não dependendo mais da ação inicial do adulto para realizar a atividade. Rubinstein (1974, p. 194, tradução nossa) define essa etapa da seguinte forma:

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 cognitivas do ambiente, e 3) o domínio da linguagem, com que se incrementam essencialmente as possibilidades evolutivas da criança.

Quando se desenvolvem esses três processos apresentados por Rubinstein (1974), ocorre conseqüentemente avanços qualitativos no duplo papel que se estabelece nas relações das crianças com os adultos, que são necessárias para a apropriação das funções sociais dos objetos: 1) A primeira função tem a característica de aprendizagem dos princípios e meios de ações construídas historicamente, que estão cultural e socialmente cristalizadas nos objetos. Ao aprender os mais diversos conhecimentos do mundo prático, as crianças, por meio relações educativas que constituem com os adultos, alargam suas possibilidades de apropriação e assimilação dos objetos da cultura.

2) A segunda função tem como característica a relação afetiva entre as gerações mais experientes e as crianças, por estar a sua atividade ligada intimamente aos adultos; neste sentido, para a criança, no processo de manipulação dos objetos, tem importância decisiva a aprovação ou não de seus atos pelos adultos. Na atividade de manipulação dos objetos a criança tem suas ações emocionalmente organizadas pela aprovação social; por isso mesmo, pode-se afirmar que as relações afetivas são fatores preponderantes para o desenvolvimento das capacidades das crianças. Elkonin (2009) dá bases conceituais para essa nossa afirmação ao declarar 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 conseqüências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto. (ELKONIN, 2009, p. 220).

Em síntese, fica demonstrado que os processos emocionais e as ações práticas constituem-se como meios de concretizar e organizar os vínculos entre crianças e adultos

nessa atividade principal; em outros termos, podemos dizer que a relação de caráter prático e afetivo com os mais velhos é o que permite às crianças agirem sobre os objetos, e, como fruto dessa ação, se desenvolvem os modos e os princípios de ação da função social que esses objetos têm cristalizados historicamente; ao assimilar as qualidades humanas que estão materializadas nos objetos, a criança supre as diversas necessidades de conhecer a realidade. Desse modo, ao agir sobre um objeto, a criança não está realizando apenas uma ação mecânica, pelo contrário, por meio da atividade objetal, ela está se apropriando, por todos os seus sentidos, das texturas, dos gostos, das propriedades, da história dos modos de ação e de conduta que estão marcados em objetos produzidos pela humanidade.

Elkonin (2009) afirma que a atividade objetal tem três estágios em seu desenvolvimento: 1) O primeiro estágio tem como a principal característica a manipulação com o objeto em si. Objeto e ação têm profundos vínculos, porque nessa etapa o objeto tem um caráter fundamental de guia da ação, que se constitui por meio das operações de investigação que os pequenos realizam na realidade.

2) Por sua vez, o segundo estágio, tem como essência os processos de aperfeiçoamento das especificidades de uso dos objetos, ou seja, a criança já compreende de forma embrionária as funções que os objetos devem cumprir na sua utilização social, como por exemplo, as crianças já começam a entender que o telefone tem como função social ligar para outras pessoas, o controle remoto serve para ligar e desligar o aparelho de televisão.

3) Por último, o terceiro estágio da atividade objetal, se distingue pelo caráter mediador que o objeto já adquiriu; a função social do objeto está bem definida na consciência da criança e, conseqüentemente, o objeto não é mais apenas manipulado, isto é, ele tem significado social para os pequenos, pois, de fato, a criança sabe que o objeto possui regras de uso, de ações e condutas historicamente constituídas e socialmente elaboradas. As afirmações acima demonstram o caráter processual da atividade objetal.

Para Elkonin (2009), na totalidade das ações com o objeto, a criança começa a apropriar-se primeiro das formas mais gerais das ações, entendendo os significados e designações que dá para ação. Em um segundo momento, ajusta o significado social com os meios de utilização técnica do objeto e com as especificidades de operação, para que a ação seja realizada em 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 atividade objetal manipulatória, ao longo do processo de desenvolvimento, tem como principal característica o caráter ambivalente das ações com os objetos. E, é dessas mesmas características que se origina a necessidade para a atividade lúdica, pois, desse fato contraditório e de intensificação das necessidades da criança para dominar o mundo da cultura humana e, contraditoriamente, das limitações impostas pelas condições de executar as ações estabelecidas para que se efetivem tais necessidades, é que surge o jogo de papéis sociais como atividade principal das crianças. O jogo nasce com a busca de meios de solução e de superação aos obstáculos de uma nova forma de conhecer o mundo que a atividade objetal manipulatória não pode suprir para as crianças em idade pré-escolar: o jogo torna-se a atividade guia dos pré-escolares para garantir a representação do mundo humano na forma de papéis sociais.

Como atividade principal das crianças em idade pré-escolar, a atividade do jogo de papéis sociais permite a assimilação das formas de relações generalizadas da sociedade humana: ao reproduzir os papéis existentes na sociedade, a criança apropria-se ludicamente das relações existente nas atividades dos adultos. O alargamento da realidade objetiva de que a criança se apropria é um fato tipicamente da idade pré-escolar, tendo como efeito imediato também uma maior consciência dessa realidade. Realidade que nessa etapa não apenas se concretiza nas relações com os objetos próximos à criança, mas especialmente nos objetos que os adultos utilizam e que não é possível para criança operar por sua condição de criança e suas limitações físicas.

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).

O jogo como uma atividade não produtiva, tem sua motivação nos conteúdos dos papéis sociais que nas ações lúdicas devem ser apropriados pelas crianças. No jogo, três elementos que constituem sua estrutura podem ser transformados conforme o

desenvolvimento da situação lúdica, segundo Elkonin (2009): 1) os objetos; 2) as condições e 3) as operações podem ser transformadas dependendo da situação do jogo. O único elemento em que não podem ocorrer transformações é no conteúdo da ação; o conteúdo tem que ser sempre resguardado por ser objetivo da atividade lúdica a apropriação das formas culturalmente elaboradas das ações humanas. Os papéis sociais são as formas de representação das crianças utilizadas para internalizarem as regras, os princípios, os modos dos conjuntos de atividades construídos pelo homem ao longo de sua história. É da satisfação dessa necessidade de apropriação das atividades das gerações mais velhas que se materializa a atividade lúdica como atividade principal das crianças pré-escolares.

Os jogos dos pré-escolares de mais e menos idade, sendo iguais por seu argumento, se diferenciam pelo que as crianças destacam como fundamental no conteúdo da atividade dos adultos. O conteúdo dos jogos se desenvolve a partir da reprodução das ações com os objetos até o reflexo das relações sociais entre as pessoas e, posteriormente, até a manifestação do sentido social da atividade dos adultos. (ELKONIN, 1960, p. 513, tradução nossa).

O exposto até o momento permite-nos afirmar que a situação imaginária tem sua gênese nas relações reais que a criança estabelece com a realidade, resultado das vivências com atividades e modos de vida dos adultos, ou seja, a imaginação, como fenômeno, faz parte integrante da característica do jogo, mas não pode ser entendida como uma qualidade inata da criança, devendo ser encarada como o resultado das práticas sociais apropriadas na atividade lúdica.

Outro aspecto do jogo dos papéis sociais e que tem grande papel de destaque no desenvolvimento infantil, é o processo de generalização: toda atividade lúdica tem como propriedade ser uma forma de generalização, pois é na generalização que o jogo se efetiva 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, mas que terá papel essencial para Atividade de Estudo no processo de formação das capacidades teóricas do pensamento.

As regras também fazem parte da estrutura da atividade de jogo de papéis sociais, como uma característica da atividade principal da idade pré-escolar, pois, na atividade lúdica,

a criança tem imposta a forma como deve agir pela dinâmica do papel social que está representando, levando ao controle da sua conduta em detrimento das suas vontades individuais. Os aspectos morais e as normas gerais de conduta humana que estão em jogo na atividade devem ser apropriados pelos pequenos em todas as suas características, o que influencia decisivamente na formação de capacidades voltadas para o controle da própria conduta infantil. 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 a vontade da criança. (ELKONIN, 1960, p. 514, tradução nossa, grifos no original).

As capacidades desenvolvidas na atividade lúdica são as mais variadas como, por exemplo, a atenção e a memória voluntárias que também são constituídas na atividade de jogo; na brincadeira, o recordar e o concentrar-se são capacidades essencialmente necessárias para que se tenha sucesso na representação da personagem. Outra capacidade desenvolvida na atividade lúdica, é a substituição de objetos, desenvolvendo neste processo as 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 é uma ferramenta fundamental 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.

Todas essas capacidades desenvolvidas na atividade de jogo serão de fundamental importância para Atividade de Estudo, pois são elas o alicerce para o desenvolvimento da necessidade de estudo; com base nelas, desenvolvem-se as formas de representação teórica da realidade e se constituem os modos e princípios de ação da criança na Atividade de Estudo.

Por isso, reafirmamos a importância da teoria da periodização do desenvolvimento infantil que permite compreender o processo de desenvolvimento infantil e suas respectivas capacidades em sua totalidade. Sem essa visão de totalidade não seria possível compreender

as capacidades do pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental como a história dos avanços qualitativos do desenvolvimento infantil.

O próximo passo é compreendermos o conceito de capacidade, já que esse conceito é um dos pontos centrais de nossa pesquisa, e o entendimento e conhecimento dos seus elementos permitem-nos a coerência metodológica e conceitual para discutir a Atividade de Estudo como meio de desenvolvimento das capacidades específicas do pensamento teórico, análise, reflexão e planificação mental.

CAPÍTULO II - SOBRE O CONCEITO DE CAPACIDADE

Torna-se necessário, antes de explicitar as especificidades e características das capacidades do pensamento teórico humano, fazermos uma reflexão da situação atual do conceito de capacidade em seu uso prático (como esse conceito é utilizado em sala de aula por professores) e teórico (como os pesquisadores definem e divergem do uso desse conceito). O ponto de vista utilizado para essa análise da questão do uso prático e teórico do conceito de capacidade será o da Teoria Histórico-Cultural por ser o aporte conceitual adotado por nós.

A reflexão sobre o conceito de capacidade é fundamental por dois motivos. O primeiro motivo diz respeito à consideração da capacidade como objeto de pesquisa dentro da psicologia e as possíveis divergências de compreensão sobre a origem e o desenvolvimento desse conceito entre os autores do campo da Ciência da Psicologia Soviética e, especificamente, dentro da Teoria Histórico-Cultural. A não unidade teórico-conceitual dificulta a compreensão da totalidade desse conceito basilar e norteador de nossa pesquisa; em outras palavras, necessitamos aparar as arestas e definir claramente os elementos constituidores do conceito de capacidade dentro dos pilares metodológico e filosófico da Teoria Histórico-Cultural, o que leva à reflexão para a superação da polissemia de sentidos que o conceito tem trazido às pesquisas e, principalmente, ao seu uso prático. Assim, o objetivo nessa etapa de nosso trabalho é deixar claro o que entendemos por capacidade e lapidar o seu uso conceitual.

O segundo motivo tem vínculo direto com o primeiro e, ao mesmo tempo, é consequência dele. O conceito de capacidade, muitas vezes arraigado em seus usos práticos e baseados no senso comum, é confundido com outros como conhecimentos, habilidades, aptidões, hábitos etc. Por esse motivo, neste item, esclareceremos as diferenças desses conceitos e, principalmente, as relações que essas qualidades da personalidade possibilitam ao processo de desenvolvimento humano, deixando evidente as características de cada elemento que constitui a totalidade das capacidades.

Assim, o primeiro passo antes de explicitarmos os elementos constituidores das capacidades formadas pelo pensamento teórico, fruto da Atividade de Estudo será definir o conceito de capacidade para a Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para o desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planejamento.

Entender as concepções teóricas que subjazem ao conceito de capacidade utilizadas pelos autores das vertentes marxistas da psicologia soviética é um dos meios de superação dos

dois limites apontados acima na compreensão teórica e, principalmente, no uso prático do conceito de capacidade.

Na sequência, explicitaremos os aspectos mais gerais das capacidades: 1) as suas origens, dentro da totalidade do processo histórico de desenvolvimento do ser humano; 2) como se dá o processo de relação dos elementos constituidores das capacidades, ou seja, qual o papel das aptidões, hábitos, habilidades, conhecimentos no transcurso de apropriação das capacidades humanas; e, por fim, 3) apresentaremos as compreensões e diferenças nos pensamentos de B.M.Teplov, S.L Rubinstein e A.N. Leontiev, autores da psicologia soviética que são referências na pesquisa sobre o desenvolvimento das capacidades .

2.1 O desenvolvimento histórico do conceito de capacidade

O nosso movimento inicial evidenciará o que está consolidado sobre o conceito de capacidade entre os autores da psicologia soviética. Realizar esse primeiro movimento é essencial para a compreensão do que é capacidade e seu papel no desenvolvimento humano.

O primeiro ponto para o entendimento do conceito de capacidade, é sua compreensão como particularidade psicológica individual das pessoas, ou seja, as capacidades são propriedades psicológicas que diferenciam os indivíduos dentro de uma sociedade. Parafraseando Tieplov (1986, p 41), não faria sentido falar em capacidades se as qualidades dos sujeitos de uma sociedade fossem todas iguais. Assim, podemos afirmar que as capacidades integram o conjunto dos elementos constituidores da personalidade humana.

Petrovski (1980, p. 407, tradução nossa, grifos no original), ao pensar o momento histórico da sociedade soviética dos anos 70 e 80 do século XX, reforça o caráter psicológico individual das capacidades como particularidade da personalidade humana ao afirmar:

Nós temos definido as capacidades como propriedades psicológicas individuais, ou seja, como qualidades que distinguem uma pessoa de outra. “Cada qual, segundo suas capacidades...” Esta fórmula determina o que se espera do país de todo cidadão, tanto na sociedade socialista como na comunista. A mesma fórmula significa, também, que você não pode esperar resultados iguais de todas as pessoas, que se diferenciam por suas capacidades. “Quando dizem que a experiência e a razão atestam que os homens não são iguais, se tem em conta a desigualdade de faculdades, se tem em conta que as aptidões físicas e espirituais dos homens não são as mesmas. Neste modo, os homens não são iguais” escreveu V.I. Lenin .

A definição de capacidade como particularidade psicológica individual das pessoas está intimamente vinculada com a atividade; em outras palavras, ao falarmos no

desenvolvimento das capacidades, estamos falando de capacidade para realizar com êxito uma determinada atividade. Leites (1960, p. 433) afirma que “toda capacidade é capacidade para realizar algo: para uma ou outra aprendizagem, para um ou outro tipo de trabalho etc.”.

Nesse contexto, não podemos falar em capacidades sem pensar a sua unidade com a atividade do sujeito; só nessa unidade é possível falar em capacidades humanas, pois a relação dialética entre atividade e capacidades move as forças do desenvolvimento humano. Quanto mais capacidades, mais possibilidades qualitativas de ação do homem no mundo, quanto mais formas de ação no mundo, mais particularidades individuais são desenvolvidas nos homens.

Segundo Leontiev (2004, p. 283), atividade é ação criadora humana que possibilita ao homem, diferentemente de outros animais, não apenas se adaptar à natureza, mas, essencialmente, a partir de suas necessidades e por meio de suas atividades, modificá-la. A humanidade cria no processo de atividade as ferramentas, que são utilizadas pelo homem com o objetivo de satisfazer as necessidades da vida real. Ao mesmo tempo, no transcurso da atividade, as habilidades para lidar com os instrumentos, os modos de saber fazer, e os conhecimentos sobre ele cristalizam-se nos produtos do processo de atividade, sejam eles materiais ou intelectuais. Neste contexto, Leontiev (2004) afirma que todo o progresso no desenvolvimento da produção de bens materiais e intelectuais é acompanhado do enriquecimento cultural da humanidade e das conseqüentes capacidades para utilização dessas ferramentas.

As capacidades, em seu aspecto qualitativo, têm como característica constituírem um complexo de múltiplas relações das particularidades psicológicas que têm como meta a realização de uma atividade em determinadas circunstâncias.

A relação entre atividade e capacidade se explica historicamente: as capacidades das pessoas se constituem como produtos da história, por isso para compreensão do desenvolvimento das capacidades deve-se ter em conta o condicionamento histórico do ser humano. Lukács (2010, p. 110) ajuda-nos a esclarecer o papel essencial que a condicionalidade histórica tem no processo de desenvolvimento do homem ao afirmar que:

A história não é aqui, porém, um simples saber, mas o esclarecimento dos motivos traduzidos na práxis enquanto passado, daquelas forças motoras do passado que, ao dar expressão plástica à relação presente dos seres humanos com sua própria generidade, poderiam ser mais eficazes que os simples fatos do presente. Os conteúdos de uma tal consciência histórica – enquanto forças motrizes da práxis – têm, por isso, sua capacidade para essa ação dinâmica no fato de que tais conteúdos iluminam a generidade humana como processo, como caminho do ser humano para sua própria realização, de modo que ajudam o ser humano assim a realizar-se, nesse nível, como parte do desenvolvimento do gênero humano.

Desse ponto de vista, as capacidades humanas são o resultado das conquistas históricas das formas de atividade humana. Leites (1960, p. 434, tradução nossa) exemplifica bem a relação e a conexão da atividade com as capacidades quando afirma que:

A capacidade de perceber se criou à medida que a prática da vida exigia uma diferenciação mais fina e aperfeiçoada dos objetos da realidade. A capacidade racional do homem se desenvolveu como consequência de que, para influir sobre a natureza e transformá-la, era necessário conhecer com mais profundidade as conexões e dependências que há entre os fenômenos do mundo real.

O vínculo intrínseco e dialético entre atividade e capacidades reside no fato de que as capacidades só se revelam no desenvolvimento de uma atividade e, ao mesmo tempo, uma atividade só se realiza quando o sujeito da ação possui determinadas capacidades. Esse vínculo é constituído no processo por que passa cada homem em seu desenvolvimento a se constituir como ser genérico: ele nasce em um mundo construído por gerações anteriores e, por sua atividade, deve se apropriar das formas de uso e realização dessa atividade.

O processo de apropriação das capacidades humanas tem sua gênese em uma nova forma de acumulação da experiência filogenética que não existe em nenhuma outra espécie pertencente ao mundo animal. Essa origem está na atividade especificamente humana de caráter produtivo, que é oposta a quaisquer outras formas de ação encontrada na natureza. É na atividade essencial humana, o trabalho, que está a origem, a unidade e a totalidade das capacidades humanas, porque:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p.255).

No trabalho, ocorre a transformação das formas da atividade humana em formas históricas das capacidades do gênero humano; em outras palavras, dá-se o processo de objetivação e cristalização do produto da atividade humana, em forças físicas e mentais de ação dos indivíduos do gênero humano.

De forma semelhante, Leontiev (2004, p. 176-177) afirma que “a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma

forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano”. Essa afirmação de Leontiev deriva da concepção da Teoria Histórico-Cultural, em que as capacidades são elementos psicológicos da personalidade que são o resultado do aperfeiçoamento histórico do processo de apropriação dos bens culturais e históricos da humanidade e de objetivação das conquistas obtidas por meio dos produtos de sua atividade. A cada salto qualitativo nas etapas de desenvolvimento dos instrumentos, das tecnologias e utensílios, ocorre um conseqüente desenvolvimento das capacidades psicológicas, físicas, intelectuais e artísticas dos seres humanos.

Nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética da língua como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade etc. (LEONTIEV, 2004, p. 177).

A atividade do trabalho é essa força geradora que dá a unidade entre o sujeito e mundo exterior: a ação do sujeito pela atividade do trabalho sobre a realidade origina não apenas a transformação da própria realidade, como reciprocamente transforma as capacidades dos indivíduos. Além disso, o trabalho dá origem a outras atividades ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, como por exemplo, aquelas que têm o mesmo caráter de transformação das capacidades humanas.

Assim, a premissa conceitual fundamental para compreender o movimento do desenvolvimento das capacidades humanas é analisar a atividade em que essa capacidade tem origem e está inserida, porque, na atividade, o sujeito entra em relações particulares e específicas com a realidade repleta de objetos e fenômenos criados historicamente pela humanidade. As relações específicas e particulares que o sujeito estabelece no interior da atividade têm uma dupla determinação: por um lado, são determinadas pela natureza dos objetos e fenômenos de que o sujeito se apropria e, por outro, pelas condições em que se dão as relações entre sujeito, objetos e fenômenos e outros seres humanos. Nas palavras de Leontiev,

O mundo real, imediato do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. (LEONTIEV, 2004, p. 178).

As novas gerações têm de descobrir, de maneira ativa, as particularidades e especificidades dos instrumentos, objetos e utensílios, de modo a se apropriarem das suas qualidades; em outras palavras, o sujeito deve realizar uma atividade prática ou intelectual que garanta, de maneira adequada, a reprodução das conquistas culturais da humanidade. O caráter objetivo do desenvolvimento das capacidades humanas é o resultado da ação criativa de apropriação do mundo que cerca esse sujeito.

As capacidades em seu desenvolvimento ontogênico implicam a efetivação das formas de atividades realizadas pelas gerações de seres humanos ao longo da história que construíram, pelo seu trabalho, uma riqueza de formas de pensar, formas de conhecimentos e habilidades a serem aprendidas pelas novas gerações.

Assim, o homem, pela via da satisfação de suas necessidades de conhecimento da realidade, consegue tomar para si o que foi construído historicamente pela sociedade. Nas palavras de Leontiev (2004, p 180), “ao satisfazer a necessidade de conhecimentos, o homem pode fazer de um conceito o seu conceito, isto é, apropriar-se da sua significação.” Essa significação da apropriação das qualidades dos bens culturais humanos fica mais evidente nos casos dos objetos materiais criados pela atividade de trabalho, representadas nas ferramentas de trabalho.

Os instrumentos de trabalho têm como característica que trazem em si gravadas e cristalizadas as formas de ação e operação que a atividade de trabalho socialmente desenvolvida estabeleceu. Nos instrumentos de trabalho estão incorporadas as capacidades de realização de atividades especificamente humanas, e nos instrumentos de trabalho estão a relação adequada e os modos de ação para o homem chegar ao desenvolvimento máximo de suas capacidades.

O desenvolvimento das capacidades, então, tem origem na atividade dos indivíduos, inseridos nas formas de atividade socialmente elaboradas, resultando não apenas na reprodução, mas também na criação de novas funções e faculdades humanas historicamente constituídas. As capacidades humanas desenvolvidas ao longo desse processo são denominadas como neoformações psicológicas.

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 de 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 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 como o modo como produzem. O que os

indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX, 2007, p.87, grifos no original).

Outro aspecto que demarca a origem das capacidades é o caráter mediatizado do processo de apropriação pelos indivíduos dos modos de ação constituídos historicamente pela humanidade: as relações sociais com o mundo material e intelectual são sempre mediatizadas por outros homens pelo processo de comunicação fruto da atividade humana e pelos conteúdos culturais presentes em seu meio.

A linguagem, tanto na sua esfera direta externalizada, relacionada às atividades coletivas dos homens, como em sua forma internalizada, vinculada ao desenvolvimento da subjetividade, constitui uma condição fundamental para apropriação das capacidades pelos sujeitos. A linguagem, como forma de intercâmbio mais desenvolvida dos homens, configura-se como o meio pelo qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, sendo uma das condições para a apropriação dos indivíduos dessa experiência, bem como o modo que faz existir esse processo na consciência.

Segundo Leontiev (2004, p. 184), a linguagem também é parte do processo de desenvolvimento das capacidades humanas e deve ser entendida em sua determinação como fruto do resultado de todas as circunstâncias da atividade prática da vida das pessoas em sociedade, ou seja, nas atividades coletivas e socialmente significativas, a linguagem tem o papel de intercâmbio das ações realizadas entre os sujeitos, e nesse processo se torna possível o desenvolvimento das capacidades por meio do coletivo entre os participantes da atividade.

O processo de apropriação objetiva da linguagem busca satisfazer a necessidade fundamental e o princípio essencial do desenvolvimento ontogênico dos indivíduos, ou seja, a reprodução das capacidades e propriedades historicamente formadas pelo gênero humano, inclusive aqui a capacidade para compreender e fazer uso da própria linguagem.

As características apresentadas acima reafirmam conceitualmente as capacidades humanas como as qualidades psíquicas da personalidade que, ao mesmo tempo, são fruto da atividade histórica humana e são requisitos para efetivação das atividades.

Após apresentar a concepção de capacidades, temos necessidade de compreender as especificidades dos elementos que as compõem.

2.2 As relações entre capacidades, aptidões, hábitos, habilidades e conhecimentos

Quem já não escutou no ambiente escolar frases como, por exemplo: “o aluno tal não tem aptidão para determinada atividade”, ou “tal aluno tem capacidade para determinada

disciplina escolar”, ou ainda “esse aluno só tem habilidades para prática esportiva” e que determinados alunos não têm hábitos de estudos? Em sua maioria, esses comentários nas instituições de ensino têm caráter negativo, criticando os estudantes com dificuldades ou defasagem de aprendizagem. Mas o que são esses conceitos? Podemos colocá-los em um mesmo patamar? São apenas sinônimos e podem ser usados da mesma forma para qualquer situação? Capacidade é um conceito que se diferencia dos demais? E qual é o papel que eles têm no desenvolvimento das capacidades? Essas são questões a serem respondidas para compreender a integralidade do conceito de capacidade.

O primeiro ponto a ser esclarecido é que aptidões, hábitos, habilidades e conhecimentos não devem ser confundidos com as capacidades, apesar dos seus vínculos e relações. Tal confusão, gerada pela compreensão de senso comum sobre esses conceitos, leva a análises equivocadas sobre o papel de cada elemento no desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, da personalidade humana.

Nesse contexto, evidenciar conceitualmente as relações é necessário. As relações e o papel de cada elemento no desenvolvimento das capacidades como particularidades psicológicas do ser humano. Em outros termos, evidenciaremos conceitualmente como ponto de partida, as especificidades, relações e o papel de cada elemento no desenvolvimento das capacidades, entendidas como particularidade psicológica humana. Apresentaremos, de maneira geral, os aspectos característicos das aptidões, dos hábitos, das habilidades e dos conhecimentos como elementos vinculados ao desenvolvimento das capacidades.

As aptidões são conceitualmente definidas como as particularidades anatômicas e fisiológicas do organismo como, por exemplo, as particularidades do sistema nervoso do cérebro humano. São essas particularidades que definem as diferenças anatômicas e fisiológicas entre as pessoas. Segundo Leites (1960), as aptidões têm uma grande significação para o processo de desenvolvimento das capacidades, como, por exemplo, o papel e a importância da aptidão auditiva para as capacidades musicais e da aptidão visual para a formação das qualidades representativas.

Porém as aptidões devem ser compreendidas não como a condição única do desenvolvimento das capacidades, pelo contrário, são apenas uma das condições e, por si mesmas, não têm o caráter de pré-determinar as condições de desenvolvimento da capacidade, pois “Se um indivíduo, inclusive tendo as aptidões mais brilhantes, não se ocupa de uma atividade correspondente a elas, nunca desenvolverá suas capacidades”. (LEITES, 1960, p. 436, tradução nossa).

Para a formação das capacidades têm uma significação fundamental também certas particularidades da atividade nervosa superior, como a rapidez e a estabilidade dos reflexos condicionados, a rapidez para a formação e a estabilidade das reações de inibição (particularidades das diferenciações), a rapidez para formar e a facilidade para refazer os estereótipos dinâmicos. Estas particularidades se manifestam no bom êxito ao realizar distintos tipos de atividade, entre elas a de estudo. Delas dependem a rapidez e a segurança com que se assimilam os novos conhecimentos e hábitos (formação de novas conexões condicionadas), a possibilidade de captar a semelhança e a diferença entre os objetos e fenômenos da realidade (facilidade das diferenciações), a possibilidade de mudar as formas habituais de atividade e conduta de acordo com as condições de transformação (rapidez na reconstrução dos estereótipos dinâmicos), etc. etc. (LEITES, 1960, p. 436, tradução nossa).

Nesse contexto, quando se analisam a dinâmica e as relações das capacidades com as aptidões é um equívoco pensar que cada aptidão tem correspondência com uma capacidade particular; as aptidões têm inúmeros sentidos e direções e, sobre as suas bases, podem se desenvolver em um número de distintas capacidades, que é resultado da relação direta de como se dá a vida real das pessoas.

Outras particularidades são fundamentais para compreender as capacidades, pois os hábitos, a apropriação dos conhecimentos e as habilidades são elementos que constituem a vida real dos seres humanos; esses elementos são integrantes dos processos que integram a totalidade que compõe o desenvolvimento das capacidades, e entender essas relações é essencial para compreender a dinâmica de funcionamento da capacidade como particularidade psicológica humana.

Para compreender as relações entre as capacidades, hábitos, habilidades e conhecimentos é necessário e fundamental entender a dependência dialética entre esses elementos, ou seja, as relações estabelecidas são mútuas, íntimas e inseparáveis. Por isso, qualquer desses elementos que não leve em conta essa dinâmica não terá alcançado a essência das capacidades humanas.

Para o desenvolvimento das capacidades é imprescindível que haja o uso criativo dos conhecimentos construídos ao longo da história humana bem como o desenvolvimento de habilidades e hábitos, pois esse conteúdo é a base sobre a qual são constituídas as capacidades a ele relacionadas. Em outras palavras, à medida que adquirimos conhecimentos, hábitos e habilidades, avançamos na formação de nossas capacidades. O exemplo sobre a importância da educação escolar trazido por Leites (1960, p. 437, tradução nossa) esclarece tais relações. Afirmo o autor que,

Por meio do ensino e da educação na escola se transmite às crianças uma experiência social determinada: se a escrita lhes for acessível, se lhes são

comunicados os fundamentos da ciência, elas adquirem muitos hábitos práticos, etc. Sob a influência da experiência social, ou seja, à medida que se domina um material de aprendizagem mais variado e complicado, tem lugar o desenvolvimento das capacidades. Ao assimilar o sistema de conhecimentos, o escolar adquire, ao mesmo tempo, o domínio das operações mentais (a análise, a síntese, a generalização), o que desenvolve suas capacidades mentais. Ao estudar o funcionamento das construções técnicas formam-se algumas capacidades técnicas. Ao assimilar os métodos corretos do desenho e da pintura, a criança forma suas capacidades artísticas. A falta de conhecimentos e dos hábitos necessários é o impedimento mais forte para o desenvolvimento das capacidades.

Dado o papel crucial que as habilidades, os conhecimentos e os hábitos desempenham no desenvolvimento das capacidades, faz-se necessário entender conceitualmente cada um desses componentes que participam no processo de sua formação.

Segundo Wartofsky (1968), a aquisição de conhecimentos, tanto práticos como teóricos, é uma atividade de característica especificamente humana, que se realiza em um processo, cujo resultado da ação humana é efetivada no encontro dos órgãos sensoriais com a realidade, ou seja, a atividade conceituada como aquisição de conhecimento origina-se na ação recíproca entre homem e os fenômenos naturais e sociais.

Para manter a existência humana em suas várias dimensões, desde as necessidades básicas fisiológicas até necessidades constituídas social e culturalmente, os nossos sentidos, visão, audição, olfato, paladar e tato, cujos órgãos receptores de estímulos externos são, respectivamente, os olhos, os ouvidos, o nariz, a boca e a pele, bem como nosso receptor interno, o cérebro, têm como característica refletir o mundo que nos cerca com satisfatória exatidão. O conhecimento, por excelência, é fruto da reprodução do mundo em nosso cérebro como órgão físico da consciência humana, ou seja, o conhecimento é o reflexo da formação, na nossa consciência, das imagens da realidade, com sua existência fora e independentemente da consciência humana.

O ponto de partida, para Marx, está no fato de que entre as idéias e o mundo objetivo, externo à consciência, se desdobra uma intensa mediação que tem no trabalho a sua categoria fundante. Tipicamente, é pelo trabalho que os projetos ideais são convertidos em produtos objetivos, isto é, que passam a existir fora da consciência. E, do mesmo modo tipicamente, é reconhecendo as novas necessidades e possibilidades objetivas abertos pelo desenvolvimento material que a consciência pode formular projetos ideais que orientam os atos de trabalho. Realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, do mundo dos homens. (LESSA & TONET, 2008, p. 47).

Em resumo, os conhecimentos são os resultados dos atos realizados pelos indivíduos humanos de assimilação da cultura humana como as técnicas, modos de ação, e das formas de

pensamento que estão presentes na realidade e que são refletidos e apropriados pela consciência humana.

Ao se apropriar de um novo conhecimento, é necessário saber utilizá-lo, e a forma de colocar em movimento prático os conhecimentos é pela via das habilidades. A habilidade é o processo que exterioriza e materializa os conhecimentos em uma ação prática e psicológica, sendo o seu ponto de partida a elaboração da informação em nível ideal; sua consequência está em seu papel regulador das ações práticas pelo resultado da atividade previamente idealizada. Petrovski (1980, p. 159) nos traz um exemplo prático do papel das habilidades e da sua relação com os conhecimentos, hábitos e operações em um caso específico de realização de uma tarefa de estudo.

[...] a tarefa consiste em determinar o volume de um corpo. Para resolvê-la é necessário antes de tudo esclarecer a que grupos de corpos geométricos pertencem. Depois recordar como se calcula o volume de ditos corpos. Deduzir que cálculos devem se fazer. Finalmente, realizar as operações de cálculo necessárias. Para materializar os conhecimentos em habilidade, além dos conhecimentos mesmos, se requer o domínio de um conjunto de hábitos e operações.

Com o termo habilidade se designa, então, o domínio pelo sujeito de um complexo sistema de ações práticas e psicológicas indispensáveis para o processo de regulação racional da atividade humana; tem como apoio para sua concretização os hábitos e os conhecimentos.

O sistema das habilidades humanas se configura por meio da escolha dos conhecimentos necessários para realização da tarefa, dos apontamentos dos dados essenciais para conclusão da tarefa e, ao mesmo tempo, pela determinação das bases das transformações que condizem com a sua solução e pela realização das transformações, do controle dos resultados orientados pelos objetivos propostos e das possíveis correções de todo o processo.

As habilidades têm duas vias de desenvolvimento: a primeira é a sua generalização, que é base para formação da capacidade, pois as capacidades se formam a partir da generalização das habilidades. Esse processo tem como característica transformar qualitativamente os elementos que lhe servem de base como produtos mais estáveis da personalidade e, por isso mesmo, a constituição e o desenvolvimento das capacidades são processos mais lentos que o processo de aquisição dos elementos que estão na base de sua formação, como os conhecimentos, os hábitos e as próprias habilidades. Nas palavras de Leites (1960):

[...] consideram-se como capacidades aquelas qualidades psíquicas que, embora dependam dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não se reduzem a eles. As capacidades são qualidades mais estáveis da

personalidade. Formam-se e se desenvolvem mais lentamente que a aquisição de conhecimentos, de hábitos e de habilidades. (LEITES, 1960, p. 438, tradução nossa, grifos no original).

A segunda via de desenvolvimento das habilidades está na transformação das habilidades em hábitos, o que leva as ações humanas a se tornarem ações automatizadas, ou seja, sem a necessidade da reflexão sobre todos os aspectos para realização da atividade.

A formação dos hábitos segue uma trajetória que culmina com a automatização de uma determinada ação, que, para ser executada com êxito, requer uma capacidade de realização do sujeito para efetivá-la. Entretanto, inicialmente, quando o sujeito realiza uma nova forma de ação, ele tende a executá-la sem a perfeição necessária, uma vez que ainda não dispõe da capacidade para tal execução, ou seja, no contato inicial com uma ação, o sujeito não sabe como deve realizá-la em sua totalidade (GURIANOV, 1960).

Buscando as formas corretas de atuar, o principiante se baseia nas experiências anteriores, naquelas que têm algo de parecido com a nova situação apresentada, analisando o objetivo final da ação, as suas condições para chegar ao fim, avaliando como se deu a realização de seus propósitos de distintas formas. Nesse contexto, a orientação de pessoas mais experientes e o processo de imitação prestam um grande auxílio.

No entanto, tudo isso é insuficiente para realizar efetivamente as ações que requerem automatização, por isso, mesmo quando já se sabe como executá-las, é indispensável praticá-las, treinando-as; em outras palavras, é necessário “executar a ação repetidamente, de maneira organizada e com um objetivo determinado” (GURIANOV, 1960, p. 404). Agindo assim, o sujeito aprende a atuar de maneira progressiva e, como resultado do treinamento, fixa a maneira de atuar. A esse modo de atuar por meio do que foi fixado graças ao treinamento denomina-se hábito.

Quando já formado, o hábito tem como particularidade característica ser um modo de agir que não exige a recapitulação prévia da ação a ser executada, a sua divisão em distintas operações parciais e o planejamento do modo de sua execução. Isso ocorre porque as ações já foram efetuadas repetidas vezes e já se fixaram, não sendo necessário no processo de realização da atividade ter a consciência de cada passo ou operação.

Mas, isso não quer dizer que deixa de ser um fato da consciência as ações que o indivíduo já conhece e domina as suas formas de realização, pois “*não há uma só ação com um fim determinado que se realize de maneira completamente automatizada*” (GURIANOV, 1960, p. 405, tradução nossa, grifos no original).

Nesse contexto, o hábito surge como uma automatização parcial da ação que move um ou outro componente do objeto do processo de regulação da consciência, ou seja, surge como transformação da ação em operação, elevando ao círculo da consciência os objetivos gerais da ação, as condições de execução e o controle e a avaliação dos seus resultados, segundo Petrovski (1980, p. 150, tradução nossa).

Abaixo apresentamos um quadro síntese da definição dos conceitos de aptidões, hábitos, habilidades, conhecimentos e capacidades.

Quadro 2³: Sínteses dos conceitos os elementos que compõem e se relacionam com as capacidades humanas.

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Aptidão	As aptidões são o conjunto de particularidades de origem inatas, anatômicas e fisiológicas do organismo que diferenciam biologicamente as pessoas. Constituem a base biológica das capacidades, mas não a determinam.
Conhecimento	Os conhecimentos são um conjunto de objetos materiais, imateriais, culturais, científicos e artísticos que são os resultados das ações realizadas pelos seres humanos de assimilação das técnicas, princípios e modos de ação, e das formas de pensamento que estão presentes na realidade e que são refletidos e apropriados pela consciência humana ao longo da história.
Habilidade	A habilidade é o processo ainda não estável de domínio pelo sujeito de um complexo sistema de ações práticas e psicológicas indispensáveis para o processo de regulação racional da atividade humana.
Hábito	O hábito é um modo de ação que já está automatizado e que não exige a recapitulação prévia da consciência para a ação a ser executada.
Capacidade	Capacidades são particularidades psicológica da personalidade que fazem parte essencial da constituição da consciência humana.

Fonte: Arquivo do Autor

Após conceituarmos os elementos que compõem as capacidades humanas apresentaremos as concepções de alguns dos principais autores soviéticos que abordaram as capacidades como objeto de estudo. Tal apresentação das concepções tem importância em nossa pesquisa para demonstrar por que o tema das capacidades ainda é um campo aberto de estudo e rico em possibilidade de desenvolvimento.

³ Elaborado pelo autor a partir dos textos e artigos sobre as capacidades.

2.3. As concepções de capacidades em B.M Teplov, Alexei Leontiev e Sergei Rubinstein

A psicologia soviética traz grandes contribuições para o estudo das capacidades; entre as suas várias correntes teóricas, os autores soviéticos se debruçaram na busca pela compreensão da origem, desenvolvimento, bem como no entendimento das múltiplas determinações dessa particularidade da consciência humana. Por essa razão, uma revisão das ideias de alguns dos principais autores que estudaram o assunto torna-se de fundamental relevância para a compreensão do desenvolvimento histórico do conceito de capacidade. Vamos, na sequência, elencar três autores que se destacaram nas pesquisas sobre esse conceito: B.M Teplov, A. N Leontiev e S. L Rubinstein, que, em suas convergências e divergências teóricas e práticas, são essenciais à construção do nosso conceito de capacidade.

2.3.1 B. M. Teplov e a teoria das diferenças psicológicas individuais

B. M Teplov (1896-1965) é um dos autores soviéticos que são referências na discussão sobre as capacidades humanas. Com seus estudos dedicados às diferenças psicológicas individuais, deteve-se ao processo de desenvolvimento das capacidades humanas, sendo referência para Leontiev e Rubinstein quando esses autores se dedicaram a suas teorias sobre o conceito de capacidade.

Alexei Leontiev (1903-1979) e Sergei Rubinstein (1889-1960) são destacadamente dois expoentes no estudo e na pesquisa dos elementos constitutivos das capacidades humanas dentro das teorias com base marxista, a saber, a Teoria da Atividade, no caso de Leontiev e a Teoria do Determinismo, no caso de Rubinstein. Ao tratarem da questão da atividade, os autores focalizam a conceituação das capacidades humanas como elemento constituinte da personalidade humana.

As diferenças conceituais no entendimento entre os autores acerca da capacidade, apesar da mesma referência teórico-conceitual marxista – leninista que se estabeleceu como base da psicologia pós revolução soviética de outubro de 1917, estão na compreensão das origens do desenvolvimento das capacidades humanas. Essa discussão vai perpassar as três compreensões que apresentaremos a seguir.

Para Teplov (1986, p. 41), as características que definem o conceito de capacidade, têm sempre três traços definidores em seu uso prático:

- As capacidades devem ser entendidas como as particularidades psicológicas individuais que distinguem as pessoas umas das outras, ou seja, não sealaria em capacidades em se tratando de qualidades que fazem as pessoas serem iguais.
- Não são denominadas capacidades todas as particularidades individuais das pessoas e não são consideradas capacidades as qualidades individuais das pessoas que não têm condições para realização com êxito de uma atividade.
- As capacidades não se reduzem aos conhecimentos, hábitos ou habilidades.

Esses três traços apresentados por Teplov revelam o entendimento do autor de que as capacidades não devem ser reduzidas às possibilidades congênitas de um indivíduo, pois a sua definição como particularidade psicológica individual das pessoas elimina qualquer caráter biológico, congênito ou inato das capacidades, pois as particularidades psicológicas em si, em seu entendimento, por sua essência não têm origem inata.

O que tem origem natural ou congênita, segundo Teplov, são as aptidões que são elementos das particularidades anatômico–fisiológicas das pessoas. Para o autor, as aptidões, em muitos casos, constituem a base para o desenvolvimento das capacidades, mas não se confundem com estas últimas. Em suas palavras:

Desta maneira, nós rejeitamos a compreensão das capacidades como particularidades congênitas do homem, porém não rejeitamos em absoluto o fato de que a base do desenvolvimento das capacidades esteja constituída na maioria dos casos por algumas particularidades congênitas, as aptidões. O conceito de congênito, o qual se expressa em ocasiões com palavras inato, natural e outras, com muita frequência se relaciona com as capacidades na análise prática. É importante só estabelecer solidamente que em todos os casos nós entendemos o caráter congênito não das próprias capacidades, e sim das aptidões, as quais constituem a base do desenvolvimento das capacidades. E é pouco provável que haja alguém que no uso prático da palavra entenda outra coisa quando se fala do caráter congênito de uma ou outra capacidade. (TIEPLOV, 1986, p.42, tradução nossa).

Outro ponto que é destacado por Teplov é a ideia de capacidade que tem como essência ser um conceito dinâmico. As capacidades só existem em desenvolvimento, o seu movimento é constante. Não podemos falar em capacidades antes do início do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo não é possível falar em capacidade que chegou em sua forma acabada final, alcançando o seu pleno desenvolvimento.

A atividade é o ponto central no entendimento da essencialidade dinâmica das capacidades; o desenvolvimento ou movimento das capacidades não se dá de outra forma a

não ser no processo de uma atividade, ou seja, a capacidade não pode surgir fora de uma atividade concreta e a ela correspondente. Para ter as capacidades de ser músico, o sujeito terá que exercer uma ação que corresponda à atividade de produzir, reconhecer, e executar as notas, criando, pela via dos instrumentos musicais, ritmos, sonoridade e cadências que levam à criação musical.

Assim, não podemos compreender que uma capacidade exista antes de que se inicie uma atividade. Tieplov (1986, p.42) expressa essa compreensão quando nos traz o exemplo do ouvido absoluto, afirmando que “o ouvido absoluto como capacidade não existe na criança antes que ela se encontre pela primeira vez com a tarefa de reconhecer a altura de um som. Antes disso só existia um fato anatômico-fisiológico”.

Outro ponto a esclarecer é que, apesar das capacidades serem conceituadas como aquelas particularidades psicológicas individuais que têm relação com o êxito de uma ou outra atividade, nenhuma capacidade sozinha pode garantir a execução com êxito de uma atividade. O bom desenvolvimento das atividades humanas depende da combinação de variadas capacidades vinculadas à prática da própria atividade realizada.

As capacidades do músico não se reduzem unicamente ao bom ouvido musical. Só a existência de uma imaginação construtiva não garante a possibilidade de se chegar a ser um engenheiro civil capaz. O bom êxito, ao desenvolver qualquer atividade, depende da combinação de capacidades. Para a atividade de professor, por exemplo, é necessária a capacidade de expor de uma maneira interessante os elementos e o material de ensino, são necessárias capacidades organizativas, tato pedagógico e muitas outras. (LEITES, 1960, p. 433, tradução nossa, grifos no original).

Nesse contexto, o psiquismo humano tem como extraordinária particularidade o poder de compensação ampla de suas propriedades, descobrindo sempre vias colaterais de desenvolvimento para encontrar meios de superação dos desafios exigidos pela prática diária dos indivíduos na realidade. Quando há certa debilidade em relação a alguma capacidade, a psique humana é capaz de compensar pela via de outras capacidades, superando tais debilidades; até mesmo aquelas capacidades que estão extremamente ligadas ou relacionadas com a atividade podem ser substituídas por outras a partir das necessidades humanas.

2.3.2 Concepção de capacidades especificamente humanas em Alexei Leontiev

Para Leontiev, existem dois tipos de capacidades, sendo necessário distinguir com precisão os elementos constituidores do ponto de vista de suas origens e das condições de sua formação. Para o autor, os dois tipos de capacidades podem ser definidos como:

- 1) as capacidades naturais, cuja base é biológica;
- 2) e as capacidades especificamente humanas, que têm origens sócio-históricas.

Por capacidades do primeiro tipo, Leontiev (1960) afirma compreender as capacidades naturais de base biológica, muitas das quais são comuns a outros animais superiores. Exemplo dessa capacidade natural é “a capacidade para formar e diferenciar rapidamente relações convencionais, ou para opor-se às influências de estímulos negativos, ou inclusive a capacidade de análise, por exemplo, de sinais sonoros, etc.” (LEONTIEV, 1986, p. 45).

Esse tipo de capacidade tem clara relação com as aptidões, mas não é idêntica a elas, pois as aptidões são particularidades anatômico-fisiológicas congênitas, e, segundo Leontiev (1986), a aptidão, conceituada e reconhecida universalmente como condição interna do sujeito, é apenas uma das condições para o desenvolvimento das capacidades.

As capacidades, portanto, não se limitam às aptidões e não são iguais a elas, incluindo as capacidades naturais. No entendimento de Leontiev (1986), as capacidades naturais não são propriamente aptidões, mas capacidades que se formam sobre essas particularidades anatômico-fisiológicas.

As capacidades naturais, mesmo com sua origem nas aptidões congênitas, são influenciadas diretamente pela atividade humana em seu desenvolvimento, e é graças à atividade que ocorre um processo de formação de habilidades e hábitos, determinado resultado formal derivado das variações daquelas condições ou premissas internas das quais dependem os processos posteriores de realização de uma atividade. O desenvolvimento é o resultado das condições internas da conduta ou aptidões para o sujeito se apropriar da atividade.

Leontiev (1986, p. 46) não nega esse processo interno da conduta no desenvolvimento, afirmando que o processo descrito é um processo real que caracteriza o desenvolvimento das capacidades humanas. Mas deixa claro que esse processo de condicionamento interno da conduta no desenvolvimento das capacidades não é exclusivo dos seres humanos, já que, para o autor, “um processo análogo existe nos animais, nos quais, no curso do desenvolvimento ontogênico, também variam as condições internas das condutas”. Essa semelhança na formação das capacidades naturais de homens e animais pode ser notada quando Leontiev afirma:

Anteriormente citamos como exemplo de capacidades naturais, a capacidade para formar rapidamente relações convencionais. Naturalmente, cada homem normal, da mesma forma que os animais, tem as condições anatômico-fisiológicas necessárias para isso. É bem conhecido, no entanto, o fato

seguinte: nos animais que têm uma grande experiência de laboratório a formação de reflexos condicionados artificiais e de diferenciações é mais rápida que nos animais que não têm esta experiência. Ou seja, no processo de aquisição, por parte dos animais, da experiência de laboratório, algo varia em suas possibilidades, ou seja, surgem algumas mudanças internas: o animal adquire a capacidade para resolver com maior êxito as tarefas de laboratório. (Leontiev, Bohnieva, 1953). (LEONTIEV, 1986, p. 45).

Tal posicionamento levou o autor a questionar se é aplicável a todas as capacidades do homem a essência das capacidades naturais, ou seja, se a sua base pode ser vinculada às particularidades internas da conduta humana, as aptidões. Para Leontiev, a resposta a esta questão é negativa, pois as capacidades especificamente humanas não se limitam aos processos internos da conduta.

Aqui está a principal tese que diferencia a compreensão de capacidade para Leontiev em relação a Teplov e Rubinstein. Para Leontiev (1986), as capacidades especificamente humanas têm outra origem, tem essencialmente outra forma e outras determinações em seu desenvolvimento em comparação às capacidades ditas naturais.

Em determinado momento da evolução da filogênese humana, a lei que rege a história do desenvolvimento do homem se transforma, pois, segundo Leontiev (1986, p.47), é cientificamente estabelecido que o surgimento do homem moderno leva a uma transformação na forma de desenvolvimento do *homo sapiens*, que até esta etapa estava vinculada às leis da morfologia, ou seja, se estabeleciam e transmitiam pelos resultados das leis da mutabilidade biológica e do caráter hereditário dos avanços do homem como espécie. Tal fator, segundo o autor, não desaparece do desenvolvimento do homem, mas, a partir do homem moderno, não dirige mais o processo de desenvolvimento histórico da sociedade e dos homens.

As leis históricos-sociais tomam a frente como dirigentes dos processos de desenvolvimento tanto da sociedade como dos indivíduos, ou seja, em relação às etapas anteriores do processo de formação do *homo sapiens*, agora as leis histórico-sociais que comandam o processo de desenvolvimento da espécie não expressam mais a necessidade de avanços no aparato morfológico do homem para ele se desenvolver. Assim:

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre diferentes povos e diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um

determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade. (ENGELS, 2004, p. 17).

Para Leontiev (1986, p. 47), essa transformação nas leis que regem o desenvolvimento tanto do homem como da sociedade é ponto chave para compreensão das capacidades humanas, pois leva à superação das concepções de desenvolvimento inatistas e biologistas que, por um lado, não têm sustentação científica, e, por outro, têm um fundo ideológico que visa a submeter povos, raças e regiões à dominação por outros povos e raças que têm aptidões superiores, como o próprio autor constata ao afirmar que:

[...] a questão não reside somente na falta de demonstração científica do postulado que propõe que essas conquistas do desenvolvimento histórico-social se registram do ponto de vista hereditário. O fundamental consiste em que esse postulado conduz de maneira logicamente necessária a admitir a diferenciação das pessoas por seus dotes congênitos, em inferiores, por uma parte, e superiores, por outra; [...] (LEONTIEV, 1986, p. 48, tradução nossa).

A concepção das capacidades especificamente humanas parte da compreensão de que atividade é ponto central do desenvolvimento, pois é graças a ela que existe possibilidade de transmissão às gerações futuras dos conteúdos das conquistas historicamente alcançadas pelos homens.

Assim, todas as criações da humanidade, desde os mais simples instrumentos até as mais avançadas formas de tecnologia, das primeiras formas de representação infantil até as formas de representação mais elaboradas, dramáticas e complexas presentes nas obras teatrais de Shakespeare, por exemplo, se encontram no trabalho coletivo das pessoas, ou seja, na atividade material e intelectual, que sempre se expressa na forma de um objeto.

Ao mesmo tempo, ao desenvolver-se em sociedade, cada indivíduo se encontra em um mundo culturalmente criado e transformado pela atividade de muitas gerações de homens, o que lhe permite estar imerso nas conquistas das diversidades de objetos, ferramentas, cultura e tecnologias que estão cristalizados nos objetos humanos. Segundo Leontiev (1986, p.49), ao estar imerso nesse mundo de riqueza fruto dos avanços histórico-culturais humanos, o indivíduo deve atuar sobre esse mundo. Assim, o homem “deve utilizar os instrumentos, fazer uso do idioma e da lógica elaborados pela prática social; por último, o homem não permanece indiferente ante as obras de arte, mas entra em relação estética com elas”. Ou seja, há sempre uma ação específica que faz os seres humanos interagir por sua atividade com os objetos criados pelas gerações anteriores.

Deste modo, o homem não possui aptidões pré-determinadas que garantam a efetivação das atividades, como por exemplo, falar um idioma, ou compreender as relações da

lógica. Ele possui aptidões que são as premissas para o desenvolvimento dessas capacidades. Leontiev (1986) critica a ideia de certas capacidades serem conceituadas como *naturais*, que tenham base em aptidões gerais ou impessoais que estão vinculadas aos tipos de atividades historicamente constituídas, pois essas aptidões não são necessariamente específicas para os tipos de atividades realizadas. Essas aptidões têm uma determinada relação com as capacidades essenciais para o êxito das atividades especificamente humanas, que são totalmente diferentes das relações das capacidades ditas naturais, estas sim têm nas suas bases a intensa manifestação das aptidões.

Em resumo, as capacidades especificamente humanas, para Leontiev, resultam da apropriação pelos sujeitos que estão imersos em uma sociedade repleta de objetos e bens culturais humanos, criados ao longo da história pelas gerações precedentes. Capacidades que, para serem desenvolvidas pelos sujeitos, devem ser reproduzidas em atividades correspondentes que possibilitem o domínio dos modos de ação essenciais sobre os objetos e os bens culturais historicamente desenvolvidos.

As capacidades do homem para as formas de atividade constituídas do ponto de vista histórico-social, isto é, suas capacidades especificamente humanas, constituem verdadeiras neoformações que se manifestam em seu desenvolvimento individual, e não a revelação e modificação do que tem sido o produto da herança. Essa é a principal particularidade das capacidades específicas do homem, das capacidades que têm uma origem histórico-social e uma natureza social. (LEONTIEV, 1986, p. 49, tradução nossa).

A compreensão conceitual de que as capacidades especificamente humanas resultam dos avanços históricos, sociais e culturais é muitas vezes criticada por autores como Rubinstein, que questiona a ênfase dada ao processo de internalização em detrimento da compreensão dos aspectos das relações internas do sujeito.

Leontiev (1986) afirma que, ao pensar as capacidades, se faz necessário refletir sobre a questão da correlação entre as aptidões e as capacidades naturais, por um lado, e capacidades especificamente humanas ou capacidades superiores, por outro.

Leontiev demonstra que essa correlação é impessoal entre o primeiro e o segundo tipo de capacidade, ou seja, as aptidões e as capacidades naturais são condições obrigatórias para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, sem, no entanto, determinar o conteúdo destas últimas. Exemplo dessa proposição é a questão acerca do desenvolvimento do ouvido fonemático:

Para o desenvolvimento do ouvido fonemático é necessário, naturalmente, a existência de certas aptidões; no entanto, o fato de se formar ou não na criança a capacidade de análise específica do timbre dos sons, capacidade necessária para percepção da linguagem, não se determina diretamente por

estas aptidões, e sim pelo caráter do idioma que essa criança domina. No que se refere ao papel que desempenham as próprias aptidões, nós acreditamos que estas condicionam somente algumas particularidades, tanto do curso do próprio processo de formação de tais capacidades como de seu produto final. Aqui se determinam ou revelam as amplíssimas possibilidades da chamada compensação monossistêmica, já que uma mesma capacidade específica pode ter como base natural diferentes conjuntos de aptidões e de capacidades naturais correspondentes a elas. (LEONTIEV, 1986, p. 52, tradução nossa).

Leontiev, na busca por delimitar prática e conceitualmente a natureza dos mecanismos concretos que constituem as capacidades humanas, questiona como essas capacidades podem constituir-se como neoformações durante a vida do homem, mesmo não tendo como base os aspectos dos órgãos morfológicos, ou seja, as aptidões.

Para o autor, a solução está em dois ramos das ciências psicológicas expressos nos avanços em estudos da fisiologia da atividade nervosa superior e da psicologia dedicada à formação e organização das funções psíquicas superiores.

Essas ciências permitiram a Leontiev chegar à resposta do seu questionamento, compreendendo que o desenvolvimento das capacidades no homem, durante o processo de constituição das atividades correspondentes aos objetos e fenômenos que caracterizam a ação sobre esses últimos, também leva à formação nele de órgãos funcionais do cérebro que têm capacidade de realizar essa atividade, desenvolvendo sistemas ou associações reflexas e estáveis, inerentes à formação de novas funções psicológicas.

A possibilidade de formação durante a vida de órgãos funcionais do cérebro não está limitada ao homem; esse sistema já é encontrado nos animais superiores, mas nos homens tem pela primeira vez a configuração de reais neoformações e se constitui no princípio essencial do processo de desenvolvimento ontológico dos humanos.

Para observar experimentalmente a formação dos mecanismos das capacidades especificamente humanas e estudar sua organização, nós temos nos ocupado em nosso laboratório, durante os últimos anos, da investigação do ouvido especificamente humano. Aqui nós temos raciocinado da seguinte forma: o homem vive em um mundo de sons criados pelos homens, o mundo da música e da linguagem audível. Nele se forma, por isso, o ouvido especial, ou seja, a capacidade para analisar as particularidades específicas do mundo dos sons. (LEONTIEV, 1986, p. 53, tradução nossa).

Com suas proposições sobre as capacidades especificamente humanas, Leontiev chega a duas conclusões; a primeira está vinculada à historicidade das capacidades humanas, em outras palavras, pelo seu caráter histórico-cultural as capacidades especificamente humanas se formam mediante o desenvolvimento de uma atividade. A segunda conclusão refere-se à compreensão de que as capacidades especificamente humanas são formações que

se constituem durante a vida, e isso não tem apenas importância geral no estudo do desenvolvimento humano, mas também deve orientar as investigações concretas da difícil área dos estudos das capacidades.

O estudo do movimento de formação das capacidades é a melhor forma de compreender o processo de seu desenvolvimento, pois está no movimento a essencialidade das capacidades. A compreensão da totalidade do processo de formação das capacidades, quando já estão formadas todas as características e elementos constituidores, só se torna possível quando analisada a sua gênese, origem e o seu desenvolvimento, o seu caminho histórico de desenvolvimento.

2.3.3 O problema do desenvolvimento das capacidades na teoria do determinismo de Sergei L. Rubinstein.

A teoria do determinismo de Sergei L. Rubinstein se afasta totalmente das ideias de determinismo presente nas teorias vinculadas às correntes mecanicistas predominantes nas ciências do século XVII- XVIII. Para o autor, a compreensão de determinismo se baseia na concepção do materialismo-dialético de que as causas externas têm a atuação determinada por meio das condições internas.

Inspiramo-nos na concepção dialética-materialista do determinismo. Seu ponto de partida pode ser formulado brevemente como segue: as causas externas atuam através das condições internas. Supera-se, portanto, a antítese entre condicionalismo externo e desenvolvimento espontâneo, interior. É precisamente a íntima concatenação de ambos os aspectos que permite explicar os fenômenos e o que proporciona às fundações de uma teoria referida a um fenômeno, seja ele qual for, incluindo os fenômenos psíquicos (RUBINSTEIN, 1959, p.17-18, tradução nossa).

Partindo da concepção de determinação entre interno e externo, Sergei L Rubinstein, ao analisar as capacidades como elementos da personalidade, apresenta como primeiro postulado a necessidade de compreender o vínculo inseparável entre desenvolvimento humano e o desenvolvimento das capacidades. Ao partir da concepção de que a natureza do psiquismo humano determina-se pelo papel do psiquismo na vida, que ao considerar que o psiquismo é condicionado pelas circunstâncias da existência e é condicionante da conduta dos sujeitos, o autor estabelece a importância de pensar as capacidades em seu vínculo com as vidas dos indivíduos, ou seja, em seu processo de desenvolvimento.

O primeiro passo é definir o que determina o desenvolvimento das capacidades, pois compreender o que determina os fenômenos é, para Rubinstein, a sua base metodológica, conhecida como determinismo.

Assim, relacionar a questão das capacidades com o desenvolvimento tem como consequência inicial reconhecer, por um lado, que as capacidades não são simplesmente implementadas pela via do externo ao interno, pois nos indivíduos existem mecanismos, condições e premissas internas para o desenvolvimento orgânico e, por outro lado, não se deve entender que as capacidades são predeterminadas, dadas a priori, em formas acabadas antes do desenvolvimento e fora dele.

Assim, para Rubinstein, a relação entre as condições externas e internas do desenvolvimento das capacidades é a condição inicial e a base teórica e conceitual na resolução das principais questões dos problemas na teoria das capacidades. Nesse contexto, toda discussão sobre o problema das capacidades deve ser permeada pela questão da sua determinação. O autor, não por acaso, critica duramente as concepções que têm a sua determinação transferida exclusivamente para os elementos internos e que não se preocupam com o desenvolvimento cultural e social do sujeito. Por outro lado, também faz críticas às concepções que compreendem que o desenvolvimento é determinado exclusivamente fora dos sujeitos.

A crítica de Rubinstein (1986, p. 55) está na afirmação de que as teorias de segundo tipo, ou seja, as concepções que defendem a determinação do desenvolvimento das capacidades pelos processos externos ao homem, pelas influências do meio circundante, são altamente difundidas em seu tempo (o autor fala da sociedade soviética após revolução de 1917), pois essas concepções se evidenciam pelo seu caráter materialista e um claro sentido progressista, revelando a possibilidade do desenvolvimento das capacidades por meio da transformação das condições externas.

Para Rubinstein, no entanto, o caráter mecanicista dessas concepções está no rompimento das inter-relações e na condicionalidade recíproca dos processos internos e externos, o que faz essas concepções inconsistentes do ponto de vista teórico e prático, minando as vantagens trazidas pelo seu viés materialista e progressista, pois, para o autor, o entendimento do desenvolvimento está em que:

Todo fator psíquico é um pedaço da realidade autêntica e um reflexo da realidade, nem um, e nem o outro separadamente, mas ambos ao mesmo tempo. Precisamente nisso consiste a peculiaridade do psíquico, onde simultaneamente aparece como o lado real do ser e como seu reflexo, isto é, como a unidade do real e do ideal. Relaciona-se a esta dupla referência do

psíquico, que pertence ao indivíduo e que reflete o objeto, o fato de que essa estrutura bilateral complicada e em si mesma contraditória do evento psíquico apresenta dois aspectos: cada emoção psíquica é, por um lado, o produto e o componente que depende da vida orgânica individual e, por outro, o reflexo do mundo exterior que envolve o indivíduo. Esses dois aspectos, que de um modo muito determinado já existem nas emoções psíquicas mais elementares, são ainda mais diferenciados nos graus mais elevados de desenvolvimento. No ser humano, adquirem formas muito específicas, já que ele, com o desenvolvimento da prática social, se torna sujeito - propriamente dito -, o que o diferencia, conscientemente, de tudo o que o cerca e está em relação a ele. (RUBINSTEIN, 1974, p. 19-20, tradução nossa).

Rubinstein (1986) apresenta como a principal teoria que se destaca pela compreensão unilateral dos mecanismos externos de desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente das capacidades humanas, a concepção de P.Ya. Galperin da Interiorização das ações mentais, que estabelece que ações materiais determinam a composição das ações mentais e que essas ações mentais reproduzirão e modificarão as ações materiais de que se originam. Para Rubinstein (1986, p. 55-56), esse postulado da Teoria de Internalização das Ações, de Galperin, que é essencialmente seu principal pilar, é, ao mesmo tempo, a sua maior debilidade.

Para o autor, é falha a ideia presente na Teoria da Internalização de Galperin de que toda ação mental tem um modelo ou protótipo derivado de uma ação material, do mesmo modo, o caráter de condicionalidade e obrigatoriedade do surgimento da ação mental está submetida à ação material correspondente que reproduz no plano mental, ação da qual é parte.

Segundo Rubinstein (1986), essa teoria é a expressão mais refinada das concepções que confirmam a determinação externa do desenvolvimento das capacidades dos homens. A crítica prossegue com a afirmação de que a teoria de Galperin tem um caráter unilateral da determinação do interno pelo externo, não deixando claros os aspectos da condicionalidade dessa determinação externa.

Não é coincidência que a atividade intelectual seja reduzida pelos partidários deste ponto de vista, afinal de contas, o funcionamento das operações são incluídas segundo características dadas previamente. Não é coincidência, também, que o conhecimento se reduza neste caso à atividade orientadora: para realizar uma atividade intelectual assim compreendida, não há necessidade de nenhuma análise integral nem de conhecimento da realidade; basta “se reorientar” por dado sinal característico. Com esta determinação unilateral externa, a atividade intelectual é privada inevitavelmente de seu conteúdo de raciocínio. (RUBINSTEIN, 1986, p. 56, tradução nossa).

Em seu desenvolvimento, uma capacidade é considerada como produto e processo, segundo Rubinstein. Como processo, é definida como assimilação dos objetos da atividade, e,

como produto, é o resultado do desenvolvimento histórico das capacidades humanas. Em outras palavras, Rubinstein se distancia da concepção das teorias da internalização ao conceber a necessidade de compreensão das capacidades humanas como resultado da inter-relação e interdependência entre o desenvolvimento das atividades materiais dos homens e o desenvolvimento da sua própria natureza. Em resumo, para o autor, as capacidades humanas são resultantes dos vínculos entre a subjetividade humana e a objetividade do mundo material. Assim, a criação dos objetos na atividade humana tem tanto por consequência como por condição a modificação da natureza humana.

Neste contexto, o mundo dos objetos materiais e o homem devem ser compreendidos em sua reciprocidade. As capacidades humanas, na concepção do determinismo de Rubinstein, não se constituem meramente no processo de assimilação das conquistas e riquezas dos objetos criados pela humanidade historicamente, mas também no processo da constituição da natureza dos homens.

Como consequência de sua concepção, Rubinstein questiona o postulado de que, com o começo da história humana, cessa o papel do desenvolvimento biológico no ser humano. Para o autor, com o processo de desenvolvimento histórico, as condições orgânicas, naturais e especificamente as fisiológicas desempenham um papel invariável e constante, ou seja, apenas com as condições orgânicas não é possível explicar o desenvolvimento mental, mas essas não devem ser desprezadas em sua compreensão.

Portanto, aqui se chega ao ponto-chave da teoria sobre as capacidades de Rubinstein em sua compreensão de que não é possível conceber a dissociação das capacidades humanas entre social e natural. Toda concepção que tem como ponto de partida a determinação das capacidades do externo ao interno, para o autor, traz em si uma contradição de dupla natureza das capacidades humanas, que são divididas em duas partes, a primeira que é especificamente humana e a outra de origem não exclusiva aos humanos. Essa dicotomia leva a uma visão não dialética do homem, rechaçada por Rubinstein (2017, p. 116) ao afirmar que “no homem, se verdadeiramente é um homem, tudo é humano”.

O processo de desenvolvimento das capacidades do homem é o processo de desenvolvimento do homem, não das coisas que ele cria. É incorreto todo raciocínio que não saia dos limites da alternativa: ou tudo vem de dentro, ou tudo vem fora; é incorreto todo raciocínio que não relacione de uma forma determinada o externo e o interno. Nada se desenvolve de uma forma puramente imanente apenas de dentro para fora, independente de relação com algo externo, porém nada entra no processo de desenvolvimento de fora para dentro sem as condições internas para isso. (RUBINSTEIN, 1986, p. 56, tradução nossa).

As atividades dos homens, no decorrer da história, cristalizam-se nos produtos culturais, objetivos e ideais criados pelos sujeitos dessas atividades e têm na assimilação uma condição indispensável e essencial do desenvolvimento das capacidades humanas. Essa dependência do desenvolvimento humano dos produtos das atividades construídos historicamente é uma característica tipicamente do desenvolvimento dos homens. No entanto, o desenvolvimento das capacidades não deve ser compreendido como resultado apenas das assimilações de produtos acabados, porque para Rubinstein (1986, p. 59), as capacidades não se projetam no homem a partir das coisas, mas desenvolvem-se no processo de ação mútua entre homem, coisas, objetos, como fruto do desenvolvimento histórico.

Assim, segundo a teoria do determinismo, que tem Rubinstein seu principal representante, a assimilação por parte dos sujeitos de certos conhecimentos e de modos de ação tem como princípio básico e condição interna, um determinado nível de desenvolvimento intelectual; ao mesmo tempo, o processo de assimilação produz novas condições internas para assimilação de conhecimentos e modos de ação em níveis mais elaborados.

Para essa teoria, o desenvolvimento das capacidades se dá por meio da ascensão em espiral, ou seja, a realização da possibilidade que representa a capacidade de um nível, abre novos meios para o posterior desenvolvimento de um nível superior. Assim as capacidades de uma pessoa estão relacionadas umas às outras pelo alcance entre as novas possibilidades de desenvolvimento interno e aquelas capacidades que ele realmente já possui. As capacidades são, nesse contexto, as condições internas de desenvolvimento dos homens: outras condições internas se constituem pela via da ação e das influências externas, ou seja, no processo de interação do homem com o mundo exterior.

2.4 Por uma teoria da totalidade das capacidades humanas

As concepções de capacidade apresentadas pelos autores como Teplov, Leontiev e Rubinstein demonstram que o campo de estudo das capacidades tem alguns elementos consolidados, como o entendimento da capacidade como particularidade psicológica dos indivíduos, ou seja, os indivíduos se diferenciam por suas capacidades. Outro ponto consolidado é o vínculo com a atividade dos sujeitos: as capacidades sempre objetivam a realização com êxito de alguns tipos de atividade.

Apesar das concordâncias na compreensão de alguns elementos das capacidades, fica evidenciado que as cisões estão presentes no ponto nodal do estudo prático e teórico desse conceito: a origem e o desenvolvimento das capacidades. Nossa pesquisa, ao ter como tese que a Atividade de Estudo é meio para o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico, tem de enfrentar a discussão em torno da busca pela gênese e pelas condições do desenvolvimento das capacidades humanas.

Ao apresentarmos os pontos de vista dos três principais autores da psicologia soviética que se debruçaram sobre os estudos das capacidades, demonstramos as suas divergências, suas convergências e as bases teóricas conceituais de suas posições. Notamos que a questão da origem e do desenvolvimento das capacidades não tem uma solução que dê conta da formação da integralidade de elementos constitutivos como unidade do conceito de capacidade; em outras palavras, apesar dos avanços no entendimento das características que formam as particularidades dos elementos que compõem a capacidade, ainda não está claro qual a célula que dá unidade a esses componentes, dando sentido e integralidade ao conceito. Com afirma Vigotski (2012, p. 139, tradução nossa),

Devido à profunda crise da psicologia, todos os conceitos se tornaram polissêmicos e confusos, e se modificam segundo o ponto de vista básico que elege o investigador sobre o objeto. Nos diversos sistemas da psicologia orientados a diversos princípios metodológicos, as categorias fundamentais de pesquisa, incluindo a de gênese, adquirem significados diferentes.

Falta ainda, dentro das teorias que buscam compreender o desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano, a unidade de todos os componentes que são base para o desenvolvimento das capacidades e seus elementos constituintes - os conhecimentos, as habilidades, os hábitos, as aptidões. Em nossa pesquisa, ter claro qual a célula essencial das capacidades é de fundamental importância para compreender essencialidade da Atividade de Estudo para o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico.

Nesse contexto, concordamos com Rubinstein (1986) quando ele aponta a necessidade de conhecer os processos que determinam o desenvolvimento das capacidades humanas. Só compreenderemos a integralidade prática e teórica do conceito de capacidade se descobirmos o que determina a sua origem, o seu desenvolvimento e principalmente o que dá unidade ao conceito em sua relação com os de aptidões, habilidades, hábitos e conhecimentos.

A unidade dos elementos que caracterizam os processos psicológicos permite estabelecer a capacidade como um sistema de relações que se estabelecem pela via das aptidões, habilidades, hábitos e conhecimentos, e para analisar as capacidades humanas é

preciso pensar o que possibilita a unidade entre seus elementos constituidores. Perguntamos, então: o que torna possível que esses componentes, com origem e desenvolvimento de grande diversidade, se estabeleçam com integralidade e totalidade nas capacidades humanas?

Esta questão já foi formulada por autores como Teplov, Rubinstein e Leontiev e tem como pano de fundo encontrar a origem e o que determina o desenvolvimento das capacidades humanas. Mas apesar do empenho dos autores na investigação que responda à questão sobre a origem das capacidades humanas, como já apresentamos no item anterior deste capítulo, notamos uma lacuna na compreensão do conceito. Essa lacuna está exatamente na busca pelo fator que possibilita a unidade dos componentes da capacidade. Sem essa explicação, a discussão sobre o desenvolvimento das capacidades fica reduzida aos elementos particulares da capacidade e à contraposição entre biológico e social em seu desenvolvimento.

Pensar as capacidades humanas como um sistema complexo de elementos que são constituidores da personalidade humana é pensar as capacidades em sua totalidade, possibilitando a unidade dos contraditórios. Assim, aptidões que são a base fisiológica das capacidades se relacionam dialeticamente com os conhecimentos que são produtos dos avanços históricos da humanidade. Só se pode entender capacidades humanas em toda a sua riqueza se entendemos os mecanismos que dão unidade entre os contraditórios dos seus elementos.

Temos, como base inicial, a ideia de que a célula dessa unidade das capacidades humanas é a atividade, pois é só em atividade que aptidões se concretizam como reais, como condição basilar para o desenvolvimento das capacidades; só na atividade ocorre o processo de apropriação, assimilação e criação dos conhecimentos; só em atividade as habilidades para realização de algo materializa-se; só em atividade se constroem hábitos para lidar com as situações do cotidiano. A atividade é o elo que integra e dá unidade ao todo contraditório dos elementos que constituem as capacidades. Tal fato coloca a capacidade como uma síntese de múltiplas determinações, vinculando a ela conhecimentos, habilidades, hábitos e aptidões.

Fica evidenciada a importância de compreender os vínculos entre os conhecimentos, as aptidões, as habilidades e os hábitos no desenvolvimento das capacidades humanas, pois a dependência mútua, íntima e inseparável desses elementos é o que constitui o caráter sistêmico das capacidades humanas.

Em nossa concepção, a capacidade tem de, necessariamente, ser compreendida como um sistema de múltiplas determinações, que se constitui nos processos de apropriação dos

conhecimentos, na efetivação das habilidades, na concretização das habilidades em hábitos e sobre a base das aptidões.

A compreensão conceitual de sistema que permeia nossa pesquisa é a elaborada por Vigotski (1991), ao buscar sintetizar a ideia que parte dos pressupostos de que, ao longo do desenvolvimento das funções psicológicas, o que se transforma não são somente as próprias funções, mas as relações que elas estabelecem entre si. Para Vigotski (1991, p. 72, tradução nossa),

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que se transforma não são as funções, tal como havíamos considerado anteriormente (esse era nosso erro), nem sua estrutura, nem sua pauta de desenvolvimento, e sim o que se transforma e se modifica são precisamente as relações, ou seja, os nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. Daí que quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não reside na mudança intrafuncional e, sim, nas mudanças interfuncionais, as transformações nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional.

A compreensão de sistema formulada por Vigotski (1991) é de fundamental importância para compreender a complexidade das capacidades como particularidade psicológica humana. O movimento de seus elementos constituintes só é possível de ser captado em sua totalidade se for entendido como sistema, pois, para entender as capacidades humanas, é essencial entender que essas são constituídas por múltiplas determinações, caindo por terra as concepções vinculadas exclusivamente às particularidades anatômicas fisiológicas que se concretizam nas aptidões, por um lado, e, por outro, permitem explicar os alicerces que possibilitam o desenvolvimento histórico-cultural das capacidades, elevando o conceito ao nível de complexidade que perpassa sua compreensão dialética, sistêmica e histórica.

Após esclarecermos conceitualmente a capacidade como particularidade psicológica da personalidade e demonstrarmos suas relações com os conhecimentos, habilidades, hábitos e aptidões, nós nos dedicaremos, a seguir, às especificidades das capacidades do pensamento teórico como resultado da realização, pelo sujeito, da Atividade de Estudo. No próximo item do nosso texto vamos compreender o papel de cada capacidade no todo do pensamento teórico, conceituando as capacidades de análise, reflexão e de planificação mental.

CAPÍTULO III - O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DO PENSAMENTO TEÓRICO NA ATIVIDADE DE ESTUDO: ANÁLISE, PLANIFICAÇÃO E REFLEXÃO

A Atividade de Estudo, que tem na Teoria Histórico-Cultural sua fundamentação teórica e conceitual, base para sua prática psicopedagógica, propõe que a estrutura do pensamento teórico, como método de ação, materializa-se em três elementos que têm vínculos e relações que interagem dialeticamente. Esses componentes são análise, planificação mental e reflexão.

Partindo da concepção da Teoria da Atividade de Estudo, que entende como base para transformação do pensamento a apropriação das conquistas históricas e culturais da humanidade, que por meio dos métodos de ação do pensamento, se concretizam nas capacidades do pensamento teórico como elementos constituidores da personalidade humana, faz-se necessário conceituar esses três componentes de maneira a compreender a sua estrutura, seus vínculos, relações e nexos no processo de ação dos estudantes que está em Atividade de Estudo.

Antes de nos referirmos às especificidades dos três elementos das capacidades do pensamento teórico, temos que definir o que estamos conceituando como ideia de pensamento teórico que é o resultado almejado pela Atividade de Estudo, quando o estudante concretiza as tarefas e ações de estudo.

A Teoria Histórico-Cultural, base psicológica da Educação Desenvolvente, define o pensamento como o componente ideal da atividade social, histórica e cultural dos seres humanos. No ato de pensar, os seres humanos produzem e reproduzem as leis de desenvolvimento das conquistas históricas que são socialmente fundamentais à lógica da existência objetiva da humanidade. De tal modo, o seu pensamento também se transforma, transformando, nesse processo, seus significados e suas potencialidades criativas. Nesse contexto, de desenvolvimento do pensamento, não apenas os elementos externos da realidade, mas também os componentes mentais, as capacidades interiores e as disposições do sujeito que pensa, são alvos da ação da atividade pensante. Assim, o pensamento está em movimento de dentro para fora, ou seja, se objetiva e tem sua expressão por meio de objetos especiais que podem se transformar da mesma forma que as ferramentas e os objetos materiais.

Magkaev (2018, p. 298-299, tradução nossa) define pensamento não como fruto de ações humanas, mas como ação em si, como demonstra o trecho abaixo:

Em termos de sua origem e essência funcional, o pensamento não é o resultado de uma ação, mas a própria ação no momento de sua execução, um processo de “fazer uma ação”. E, em sua forma desenvolvida, funciona como um método reflexivo de ação que, ao transformar a realidade circundante, sujeita os fundamentos e as leis que governam a medição dessa realidade ao exame crítico e revisa sistematicamente os esquemas de transformações à medida que as circunstâncias mudam. Ao mesmo tempo, uma "transformação de transformações" está ocorrendo: os indivíduos rejeitam seus próprios esquemas e métodos de ação. No curso de seu desenvolvimento funcional, os métodos reflexivos de ação se transformam em um mecanismo universal e construtivo para moldar as formas primárias pelas quais as pessoas se relacionam com a realidade. Construindo conexões internas entre várias formas de relações humanas e reconciliando-as e juntando-as umas às outras, o pensamento reflexivo cria uma harmonia interna entre elas. Em outras palavras, cria uma unidade e integridade da personalidade.

Dentro das ciências psicológicas, as formas de conceituar pensamento podem ser as mais diversas. Para nós, com base na Teoria Histórico-Cultural, essas definições devem partir da caracterização das leis que conduzem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, utilizamos a concepção de Magkaev (2018), que apresenta a definição, as características e o papel da ação de pensar no desenvolvimento do homem.

O aspecto inicial do pensamento, a ação como componente da atividade humana, é segundo o autor, a sua característica essencial; o pensamento tem origem na atividade vital dos seres humanos, o trabalho, sendo o resultado dessa atividade como método universal de ação sobre a realidade. Pensar é um processo que transita no espaço e no tempo para se reproduzir pela via das leis e dos princípios da existência objetiva da realidade, buscando descobrir as condições e a origem dos fenômenos desta última. A reprodução da realidade objetiva fundamenta-se nas transformações práticas e ideais das condições existentes na vida material e efetiva-se no processo de encontro das necessidades das pessoas e da sociedade. Portanto, os conhecimentos e conceitos são os resultados materiais que são obtidos desse processo, e parte integrante da realidade, e, assim, tornam-se um conjunto de conteúdos que emerge da ação de reprodução da essência material dos objetos por meio da análise do método generalizado de ação que se revela no “quê” e no “como” os seres humanos pensam.

O segundo aspecto apresentado por Magkaev (2018) sobre a característica do pensamento é a sua condição de via para as pessoas se apropriarem de novas formas de atividades, conceitos e conhecimentos, por meio dos conhecimentos e conceitos já estabelecidos que cumprem a função de ferramenta significadora, tendo como papel a aquisição de novos conhecimentos. A busca contínua de novos conhecimentos sempre visa à aquisição de meios para solução e resolução dos problemas que a realidade impõe aos seres

humanos. Essa capacidade de adquirir novos conhecimentos e conceitos demonstra as potencialidades criativas dos sujeitos que já têm os conhecimentos estabelecidos como capacidade. O que evidencia a importância da acumulação de conhecimentos, das capacidades, e de habilidades no desenvolvimento contínuo do pensamento. Tal sistema permite o desenvolvimento constante de novas qualidades nas formas de pensamento das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

O desenvolvimento de níveis qualitativamente superiores de funcionamento do pensamento permite aos vários tipos de conhecimento ser sintetizados em sistemas, levando à sua generalização em conceitos científicos: a formação dessas generalizações científicas, que são frutos dos conhecimentos produzidos do processo de desenvolvimento cultural, sempre parte das convicções e visões de mundo das pessoas. Mas, os critérios para o exame da validade do pensamento são sempre alicerçados em seus resultados que se concretizaram socialmente, ou seja, na sua materialização em conhecimentos, capacidades e habilidades, que por sua vez, devem ser definidos quanto a sua profundidade, durabilidade, validade e aplicabilidade prática.

O terceiro aspecto sobre o pensamento apresentado por Magkaev (2018) é a função que ele tem de ser meio de comunicação entre as pessoas. Em outras palavras, ao se comunicarem, as pessoas estão sempre em um processo de busca pela compreensão e entendimento mútuo das suas ideias, como uma ferramenta para essas pessoas reconhecerem os pontos de vistas, visão de mundo e as formas de compreensão da realidade. Mas, para que ocorra esse processo, é fundamental que o pensamento das pessoas já tenha conceitos estabelecidos. Ao se comunicar com os outros, os homens compreendem as implicações sociais que as ações generalizadas de pensar podem ocasionar.

O pensamento é a forma dialógica e coletiva de análise dos conteúdos da realidade; essa análise ocorre por meio dos conhecimentos e conceitos que desvelam os caminhos e os meios para participar das mais variadas esferas da atividade humana. Portanto, como um meio de comunicação, o pensamento desempenha o papel de base e fundamento para o desenvolvimento da consciência e da personalidade dos seres humanos, principalmente, quando é adotado um contorno de diálogo objetivado, ou seja, quando há uma reflexão recíproca dos posicionamentos, das visões dos participantes, das suas atitudes reais em relação a um aspecto da realidade.

No processo dialógico fruto do pensamento, as pessoas podem compreender um objeto ao estabelecer uma atividade de comunicação. Se comunicar com outros seres humanos

pode ser um ponto inicial para compreender a essência de um fenômeno, pode ser um meio de avaliação para corrigir suas próprias ações, uma indicação que demonstra o caminho correto a seguir. Compreender e investigar o papel do pensamento como meio de comunicação é essencial para analisar quais elementos psicológicos se estabelecem no processo de cooperação e sob quais condições se dão as formas coletivas de resolução de problemas universalmente significativas.

Portanto, faz-se necessário compreender o pensamento em todas as suas dimensões, pois é de grande importância captar o movimento das particularidades das capacidades que estão vinculadas as ações teóricas de reflexão, análise e planificação mental.

Neste contexto, a definição do pensamento como um método generalizado de ação é fundamental para nossa tese de que é no desenvolvimento da Atividade de Estudo que são constituídas as neoformações da psique infantil do escolar como um sistema inter-relacional das capacidades do pensamento teórico.

Toda atividade humana tem como essência a apropriação objetiva da realidade existente, a compreensão das relações e das leis e conexões internas da realidade, que só são reveladas no próprio “ato de ação humana” (aqui a redundância do uso dos termos ato de ação é proposital, porque queremos dar ênfase nas ações como meio de criação das formas qualitativamente superiores de pensamento). O pensar como método de ação possibilita encontrar as origens e as condições da ocorrência de um fenômeno, como também analisar as bases para seu desenvolvimento, além de buscar os princípios que regem a constituição desse fenômeno. Assim, a compreensão das relações e dos nexos internos entre os métodos de ação é ponto central para entender o desenvolvimento do pensamento teórico e as suas capacidades teórico-reflexivas.

O aparecimento dos signos, no pensamento, é um ponto de virada na relação das crianças com a realidade, pois as formas de representação mental agora comandam o processo de conhecimento dos objetos reais. É neste contexto, de surgimento das representações mentais no pensamento, que as condições para o desenvolvimento do verdadeiro pensamento teórico se materializam. O potencial criativo e os avanços qualitativos no desenvolvimento das crianças com o surgimento das formas reflexivas do pensamento possibilitam a elas novas habilidades como, por exemplo, a separação do que é essencial nos objetos e nos fenômenos, ou seja, a construção mental dos objetos idealizados para compreender todas as relações e nexos estabelecidos entre propriedades dos objetos em estudo que serão conseqüentemente parte da consciência.

No processo de apropriação do pensamento teórico, as crianças entram na contradição ao lidarem com dois objetos de análise simultaneamente: como pode esse objeto estar ao mesmo tempo dentro e de fora de mim? A resolução dessa contradição se dá ao consolidar os princípios das ações mentais, quando a criança entende que não precisa mais ver as coisas, mas o essencial é entendê-las. Assim, a vinculação entre os dois objetos, o externo e o interno, se efetiva como o processo de compreensão. Esse método de ação verdadeiramente mental, por sua vez, faz o objeto ser apreendido em seu elemento de objetividade, que, em outros termos, pode ser traduzido em alguns questionamentos: como é, por quê, onde, para que serve, em que situação poder ser utilizado, etc.

Ao mesmo tempo, ocorre um movimento subjetivo de transformação do sujeito, por meio de um conjunto de sistemas simbólicos que dão sentido e tornam as suas ações significativas. Nesse processo, os seres humanos tomam consciência do seu duplo potencial criador, o primeiro como criador de objetos, ferramentas e ideias socialmente significativas e necessárias para transformação histórica e social da humanidade, e o segundo que, ao mesmo tempo, nesse processo, cria as próprias capacidades, se desenvolvendo subjetivamente. Em outras palavras, os avanços criativos da sociedade fruto dos métodos de ação dos seres humanos são também dialeticamente conteúdo de desenvolvimento de cada pessoa e conteúdo da constituição de sua personalidade.

A capacidade essencialmente humana de produção e reprodução da realidade, em todos os planos e níveis de atividade social, não pode de maneira alguma ser imitada mecanicamente pelas pessoas. A produção e reprodução dos objetos do conhecimento que são úteis socialmente só se constituem como significados para o sujeito se este adquirir essas habilidades de forma ativa e de maneira que reproduza as formas de ação socialmente estabelecidas, ou seja, as pessoas devem realizar atividades equivalentes à atividade representada no padrão social dado de ação.

Dinamicamente, o conteúdo de que o sujeito se apropria, por um lado, é fruto da objetivação de outros sujeitos que o antecederam e, por outro, por meio de sua atividade, resulta na produção de novas objetivações que, na sequência, serão objeto de apropriação de outras pessoas. É nesse processo que o homem se humaniza, isto é, constitui-se como um ser do gênero humano, que supera os limites biológicos dados por sua espécie. (MILLER, 2019, p. 73).

No processo de educação escolar, essa ideia tem consequências essenciais para a atividade pedagógica, pois esta deve ser organizada, pensada e implantada para que os estudantes em idade escolar reproduzam, por sua atividade, de maneira mais adequada

possível, os conhecimentos científicos, tornando os conteúdos das ações do sujeito possibilitadores da apropriação das capacidades do pensamento teórico. Para esta apropriação é vital que o conteúdo objetivo seja oferecido às crianças de modo que os objetos, as condições e as ferramentas lhes possibilitem reproduzir, em sua atividade, as qualidades teóricas do pensamento humano. Assim, o conjunto de ações realizado no processo educativo vai determinar a qualidade do conhecimento formado e o tipo de pensamento dos alunos.

Na Atividade de Estudo, o conjunto das ações está sempre voltado para o desenvolvimento das capacidades reflexivas do pensamento. Nesse contexto, vamos, na sequência, tratar das especificidades das ações de estudo para compreender tanto o papel delas no desenvolvimento do pensamento teórico, como o modo pelo qual essas ações se relacionam no processo de desenvolvimento das capacidades relacionadas a esse tipo de pensamento.

3.1 Os métodos de ação na atividade de estudo

A Atividade de Estudo é a atividade diretora das crianças que estão em idade escolar inicial, ou, de acordo com a atual nomenclatura do sistema educacional de nosso país, ela se caracteriza como a atividade principal das crianças que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No conjunto das formas de atividades dos seres humanos, a Atividade de Estudo é a que simboliza a principal forma de agir das crianças que estão iniciando a educação de caráter sistematizado; os saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças dessa etapa se dão pela via dessa atividade, que possibilita a apropriação, pelas crianças, dos elementos básicos das mais elaboradas formas de conhecimento da realidade objetiva que, historicamente, foram construídas pela humanidade. Essas formas culturais de relação do homem com o mundo, como por exemplo, a filosofia, as ciências e as artes, permitem aos humanos compreenderem o mundo além dos limites da vida cotidiana.

Nesse contexto, a apropriação das riquezas culturalmente criadas é uma etapa determinante para o desenvolvimento de um dos métodos de ação mais elaborados da humanidade, caracterizado pelo pensamento teórico. E o grande marco institucionalizado do início desse processo é o contato planejado, sistemático e organizado dos estudantes com os conhecimentos que são adquiridos na escola. Ao entrar no mundo dos conhecimentos sistematizados, a criança transformará totalmente seus modos de ação na 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.

Na Atividade de Estudo, as crianças terão pela primeira vez a consciência de que suas capacidades têm poder criativo, e suas ações, poder transformador da realidade e, também pela primeira vez, terão autonomia para controlar esses modos de ação buscando seu desenvolvimento como sujeito.

Assim, a Atividade de Estudo é, para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a forma qualitativa de desenvolvimento da sua personalidade, processo esse que acontece graças à assimilação dos bens culturais, sendo, portanto, por meio dessa atividade que a apropriação histórica 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 têm como característica uma dupla função: ele é conteúdo da Atividade de Estudo e, ao mesmo tempo, é a motivação para que o estudante tenha necessidade de apropriação das capacidades do pensamento teórico, mas esse processo é sempre ativo, deve ter sempre uma ação do sujeito, ou, nas palavras de Miller (2019, p. 73):

No processo educativo tomado do ponto de vista escolar, o objeto da aprendizagem configura-se ao sujeito que aprende como uma objetivação elaborada historicamente por outros sujeitos que o antecederam. Por meio de uma atividade intencionalmente dirigida à aprendizagem desse objeto, na relação estabelecida com seus pares e com o professor, o estudante se apropria desse objeto e com isso torna-se capaz de objetivar-se em novos produtos de sua atividade.

Na Atividade de Estudo, o processo de apropriação dos conhecimentos científicos ocorre por via da solução autônoma por parte dos estudantes das tarefas de estudo, pois é na tarefa de estudo que se permite à criança a descoberta das condições de origem dos conhecimentos científicos; por meio dela, estimula-se a busca pelo que não é conhecido e a consequente assimilação dos novos conhecimentos e métodos de ação, o que vai dar sentido ao todo geral da atividade, pois a tarefa é a unidade do objetivo da ação e das condições para sua realização.

A tarefa de estudo exige dos estudantes tipos de procedimentos que têm início com análise objetiva do material com a finalidade de descobrir as relações gerais que se apresentam em suas diversas manifestações, que, em resumo, é a construção de abstrações e generalizações essenciais dos conhecimentos. O segundo procedimento está na dedução, por meio das abstrações e generalizações essenciais, das relações particulares do material

estudado, levando à síntese do objeto, e à conseqüente construção de uma célula que expressa o objeto em sua integralidade essencial. E, por fim, se constrói, na tarefa de estudo, o domínio dos procedimentos gerais de abordagem ao objeto mental em processo analítico-sintético.

A materialização da tarefa de estudo acontece por meio das ações de estudo; são as ações de estudo das crianças que no processo de apropriação dos conhecimentos se internalizam em pensamento científico, pois um dos princípios que temos como base conceitual é a ideia do pensamento como ação, como já apontamos no início deste item; em outras palavras, ações com características teóricas resultam em formas de pensamento reflexivo-teórico, e a teoria da Atividade de Estudo fornece o caminho para formação do pensamento teórico ao demonstrar o movimento das ações, no processo de Atividade de Estudo.

A primeira ação tem como papel a transformação dos dados da tarefa de estudo, tendo por finalidade a busca, a descoberta, e a distinção das relações universais de certo objeto de conhecimento. A universalidade desse objeto a ser conhecido deve ser refletida por meio de um determinado conceito; ou seja, na primeira ação de estudo o resultado é a transformação dos dados da tarefa, que deve ser orientada sempre pela busca de um fim objetivo, tendo como principal papel desvendar as relações e a distinção do objeto de conhecimento em sua totalidade. Como Davídov (1988, p.182, tradução nossa) nos esclarece,

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 objetiva-sensorial).

A principal particularidade dessa primeira ação de estudo está na dupla função que ela desempenha: a primeira função está na constituição do aspecto material dos dados transformados, já a segunda função tem vínculo com a busca da origem de todas as particularidades da totalidade do objeto. Está neste aspecto o seu caráter universal, tornando possível a análise mental que dá origem posteriormente ao conceito. Em resumo, a relação

universal se constitui como o conteúdo da análise mental do sujeito e estabelece as bases para a forma do conceito.

A próxima ação de estudo tem como função o processo de modelação, por meio da representação gráfica, objetal e simbólica, da relação universal dos conteúdos estudados; o modelo de estudo tem como principal característica a fixação das particularidades internas do material analisado, cuja compreensão não se dá de forma direta, possibilitando os procedimentos de generalizações das ações, meios especiais de atividade mental, constituindo-se, assim, como uma ferramenta essencial e imprescindível para apropriação dos conhecimentos teóricos.

Mas, também, deve-se ter claro que nem toda forma de representação pode ser considerada um modelo de estudo. Só são conceitualmente modelos de estudo aquelas representações que conseguem expressar a relação e os nexos essenciais dos objetos em sua totalidade e, ao mesmo tempo, possibilitam o exame subsequente destes, por suas especificidades e particularidades: “como produto da análise mental, o modelo de estudo pode ser considerado um meio especial de atividade mental do homem” (DAVÍDOV, 1988, p. 183). Essa qualidade de ferramenta especial da atividade mental se dá 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 adjunto 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).

Essa característica do modelo de substituto do objeto real é para o pensamento um grande avanço qualitativo, pois possibilita ao indivíduo a identificação visual-mental das relações e nexos que não são evidentes entre os fenômenos objetivos da realidade, o que leva a criança a ter meios durante a sua atividade de elaborar soluções para diferentes situações. A utilização dos modelos como substitutos dos objetos reais em sua forma mais evoluída se constitui como elemento ou propriedade fundamental do pensamento humano, pois garante a possibilidade de dominação e utilização dos símbolos e signos sem os quais não seria possível a construção das ciências e das artes como também de qualquer outra atividade humana.

O domínio dos signos convencionais, a elaboração e compreensão de desenhos esquemáticos e outros tipos de signos levam ao desenvolvimento nas crianças da capacidade para utilizar “mentalmente” substitutos e modelos, para representar com ajuda do que os adultos relatam e, no futuro, para “ver” antecipadamente as possibilidades dos resultados das próprias ações. (VÉNGUER & VÉNGUER, p. 14, 1993, tradução nossa).

De maneira ainda inicial, podemos afirmar que a ação com modelo é um dos elementos que vão possibilitar a formação das capacidades de planificação mental das crianças que estão em Atividade de Estudo, uma vez que ele permite a organização e antecipação dos resultados de cada ação para resolução da tarefa de estudo.

Por sua vez, a terceira ação de estudo deve ser compreendida por sua função de transformação do modelo, com objetivo de encontrar as propriedades da relação universal do objeto conhecido que foi diferenciado na segunda ação de estudo, expondo e tornando evidenciadas nesse processo as relações que estavam ocultas até esse momento e que agora aparecem em sua forma pura. Os estudantes, ao transformarem e iniciarem a reconstrução do modelo mentalmente tomam consciência de que os traços particulares devem ser compreendidos em sua totalidade universal, pois, ao trabalhar com modelos na Atividade de Estudo, as crianças descobrem as propriedades das abstrações essenciais da relação universal.

O processo acima explicitado leva à construção pelos estudantes de conceitos sobre uma determinada célula inicial do material estudado, mas só no movimento de encontro com as manifestações particulares é que a célula se amolda ao objeto de estudo. Em suas vinculações com a tarefa, a quarta ação de estudo promove o processo de dedução de um conjunto de diferentes tarefas particulares que, quando solucionadas, levam o estudante à concretização do conceito em sua forma geral que corresponde à célula, ou em outras palavras, àquilo que é a essência do objeto estudado.

Na quarta ação de estudo, materializa-se, então, a conversão da tarefa de estudo inicial em um conjunto diverso de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um único método de ação geral, que foi construído durante o cumprimento das ações que antecederam a esta. Ela tem como principal característica a concretização da capacidade de solucionar as tarefas particulares. As crianças, ao resolvê-las, identificam a relação geral essencial, gerada na tarefa de estudo inicial, e já assimilada pela via das ações posteriores, orientando-se pelo procedimento universal de solução apropriado. Para Davídov (1988, p.183, tradução nossa).

Graças a esta ação os escolares concretizam a tarefa de estudo inicial e a convertem na diversidade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento único (geral), assimilado durante a realização das anteriores ações de estudo. O caráter eficaz deste procedimento se verifica, justamente, na solução de tarefas particulares; os escolares as examinam como variantes da tarefa de estudo inicial e imediatamente, como se fosse “de repente”, separam em cada uma a relação geral, e, orientando-se por ela, podem aplicar o procedimento geral de solução assimilado.

Este conjunto de ações de estudo é essencial para assimilação dos conteúdos do conhecimento que são base para o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico.

Na Atividade de Estudo, é mediante essas ações que os estudantes descobrem a origem e as condições de surgimento e as formas de desenvolvimento do conceito do qual estão se apropriando. Em outros termos, é pelas ações de estudo que as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental desenvolvem as capacidades de reflexão, planificação e análise como método de ação sobre a realidade, descobrindo para que servem os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, como e em que momento utilizá-los e compreender em que casos particulares se manifestam. Neste contexto, ao longo dos anos da vida escolar, a organização e a direção pelos professores da Atividade de Estudo vai se transformar paulatinamente, pois, ao mesmo tempo em que os estudantes ganham autonomia devido à apropriação e ao desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico, sua relação com o conhecimento e com a realidade também é transformada de maneira qualitativa.

As duas últimas ações de estudo que compõem a estrutura da Atividade de Estudo, têm papéis fundamentais no processo de resolução das tarefas de estudo; essas duas ações são as de controle e avaliação, sem as quais a apropriação dos conhecimentos científicos, pelas crianças, estaria fadada a ser mera reprodução mecânica dos conteúdos culturalmente construídos pela humanidade, pois não é possível descobrir a essência de objetos e fenômenos e suas relações objetivas por meio dos conhecimentos científicos sem as capacidades que ações de controle e avaliação desenvolvem no pensamento dos estudantes.

O papel da ação de controle na resolução das tarefas de estudo é o de determinação das condições e exigências dos caminhos e modo de efetivação que as outras ações têm no cumprimento da tarefa; a ação de controle possibilita que as operações mantenham a indispensável integralidade operacional de todas as ações envolvidas na resolução da tarefa de estudo, garantindo que a execução destas ocorra de modo eficaz, o que permite aos escolares a transformação do conjunto operacional das ações, tendo como consequência a descoberta dos vínculos das particularidades existentes entre as ações de estudo que estão sendo realizadas. Para Davíдов (1988, p. 184, tradução nossa):

O controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de estudo 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.

Por sua vez, a ação de avaliação tem como principal característica o exame dos procedimentos gerais para analisar se são ou não apropriados os modos de ação para resolução da tarefa de estudo, como também avaliar se os resultados das ações planejadas

estão se concretizando em sua plenitude; tem como parâmetros os objetivos traçados. Deste modo, as ações de avaliação se pautam pelo exame qualitativo e essencial dos objetivos e fins alcançados no processo de assimilação dos procedimentos capitais à realização da tarefa de estudo, não apenas em seus conteúdos operacionais, mas também nos princípios de ações utilizados para chegar ao resultado planejado. Portanto, a ação de avaliação busca sempre confrontar os resultados das ações em relação aos objetivos propostos ao longo do desenvolvimento da tarefa de estudo. Esse movimento é o que possibilita aos escolares ter a consciência se os fins e os objetivos planejados na tarefa de estudo estão sendo ou não alcançados.

As ações de estudo, que são a estrutura básica para o desenvolvimento da Atividade de Estudo, têm como fundamento as capacidades do pensamento teórico. O objetivo da organização sistemática da Atividade de Estudo é o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico-reflexivo, pensamento este, como já assinalamos no início desse item, que consta de três elementos constituidores, a análise, a reflexão e planificação mental. Apresentamos, no Quadro 2, uma síntese das considerações feitas sobre as ações de estudo apresentadas até o momento:

Quadro 3: 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.	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 objetal, com letras ou gráfica.	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.	Descobrir as propriedades da relação universal do objeto.
4ª Ação: Aplicação	Construção do sistema de tarefas	Formar o procedimento geral para

	particulares a ser resolvido por um procedimento geral.	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.	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.	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.

Fonte: Arquivo do Autor

Após definirmos o papel das ações como elementos que movem o ato de pensar, e mostrarmos como essas ações são partes integrantes da estrutura da Atividade de Estudo, explicitando sua importância e suas funções no desenvolvimento do pensamento teórico, vamos, na sequência, tratar das especificidades dos elementos que constituem as três capacidades do pensamento teórico.

Ao lidarmos com as especificidades das ações teóricas do pensamento reflexivo-teórico, duas observações têm de ser feitas. A primeira é o caráter didático da divisão das capacidades que apresentaremos, já que, no processo real de efetivação do pensamento essa divisão ou separação das capacidades do pensamento teórico não é possível devido aos vínculos e conexões fundamentais a serem considerados ao pensarmos na totalidade do método de ação reflexivo-teórico que conduz à formação das capacidades vinculadas a esse tipo de pensamento.

A segunda observação é o entendimento das capacidades do pensamento teórico como um resultado dos métodos de ação teórico-reflexivos. Nesse contexto, a relação dialética entre os métodos de ação e a capacidade está no entendimento do desenvolvimento das capacidades como métodos de ação, a capacidade como resultado, como particularidade psicológica dos métodos de ação reflexiva teórica.

3.2 A capacidade de análise

A capacidade de análise tem como definição conceitual a ação de procura, identificação e assimilação das relações genéticas e originais de um conjunto de objetos particulares, ou seja, a ação de análise está sempre vinculada à resolução de uma situação problema. No processo de solução da tarefa de estudo, a análise tem como papel a identificação dos nexos essenciais, ou princípios que estão implícitos na resolução objetiva do problema, que é diretamente inseparável das condições, dos meios e dos fins característicos da tarefa de resolução dos problemas.

Assim, a ação de análise assimila, a partir de um aspecto, característica ou qualidade, a relação essencial do problema. Esse processo ocorre por meio de mudanças constantes nas formas de exploração das condições materiais dadas e na aproximação para identificar o que é dado e conhecido, e diferenciando o que é desconhecido e está oculto.

Pensando na integralidade do processo mental, este se inicia submetendo à análise a tarefa de estudo, que tem como objetivo a busca das condições para solução com autonomia da tarefa .

A tarefa de estudo requer do estudante a análise do material a ser estudado objetivando a descoberta das relações gerais que organizam o objeto de estudo mediante o cumprimento das ações de estudo. Nesse processo, o conceito de tarefa de estudo, em seu sentido apropriado, implica levar em conta os elementos e os meios que o determinam e que são incorporados como premissas necessárias das formas de raciocínio que levam a sua resolução. Por seu procedimento geral, a tarefa de estudo evita a apresentação, aos estudantes, de várias circunstâncias acessórias que não são essenciais a sua solução; então, a análise teórica só é plenamente satisfatória se o sujeito consegue analisar o complexo de circunstâncias da tarefa e distinguir entre o que é essencial e o que é acessório, utilizando a análise em outras situações em caso de generalização dessa situação.

No processo de condução da ação de análise, o sujeito produz as condições e os meios para as transformações das relações que estão presentes nos elementos do problema e, a partir dessas transformações, criam-se novos meios de se relacionar com as situações-problema, o que leva à criação de um conjunto funcional de modos de ação da análise que permite generalizar os elementos do problema em situações diversas.

Outro aspecto da constituição da ação de análise é sua relação com o processo de síntese; no pensamento teórico, a análise e a síntese estão intimamente relacionadas: a análise sem a síntese é insuficiente, pois o uso unilateral da análise leva à redução da totalidade, ou seja, ocorre o processo de mecanização das somas das partes. Por sua vez, também não é

possível no pensamento teórico o contrário, a síntese sem a ação de análise, porque a síntese no ato de pensar tem a função de estabelecer as relações essenciais dos elementos da totalidade.

O conhecimento mais desenvolvido, que tem sua expressão nos conceitos dos conhecimentos científicos, só é passível de ser adquirido por meio de ações que buscam os nexos internos, as leis e as propriedades essenciais desses objetos. Esse processo só se inicia com a ação de análise. A análise teórica, como ação do pensamento, decompõe mentalmente um objeto do conhecimento, de um fenômeno, ou de uma situação, o que possibilita a compreensão de quais elementos, partes, dados ou aspectos são essenciais para o pensamento. A síntese, nesse processo, reconstrói o todo desmembrado pela análise, mas agora esse todo está dirigido somente pelos nexos, elementos e relações essenciais que foram separados pela análise.

A análise, em resumo, decompõe o problema, e a síntese volta a reunir os elementos buscando a sua resolução, mas essa reunião agora é de forma qualitativamente diferente, ou seja, analisando e sistematizando, o pensamento passa de uma representação vaga do objeto para a formação do conceito, a ideia geral que analiticamente se constitui como elementos essenciais e, sistematicamente, apresenta as relações essenciais do todo. Resumidamente podemos afirmar que

Análise é a identificação no objeto de aspectos, elementos, propriedades, conexões, relações e etc., é a divisão do objeto do conhecimento em diversas partes e componentes.

A unificação dos componentes do todo separado na análise é a síntese. No processo de síntese se produz a união, a correlação dos elementos em que tinha se dividido o objeto de conhecimento. (PETROVSKI, 1980, p. 302, tradução nossa).

A análise e a síntese devem sempre convergir como totalidade no processo de apropriação real do conhecimento científico; em essência, permanecem inseparáveis e se desenvolvem com uma íntima relação dialética, mas, em determinadas situações do procedimento de busca do conhecimento, elas podem predominar e passar ao primeiro plano no desenvolvimento do processo mental.

O predomínio da análise ou da síntese em um determinado período do processo mental pode estar condicionado pelas classes de elementos ou fenômenos. Por exemplo, se os dados iniciais dos fenômenos e elementos do problema não estão claros, então predomina, nas primeiras etapas da ação mental, a análise. Por sua vez, se no princípio do processo mental

todos os dados já estão com suficiente clareza, o pensamento seguirá prontamente e preferencialmente a via será a da síntese.

Embora a *análise e a síntese* sejam duas operações antagônicas, *estão ligadas* entre si inseparável. Quando lemos, separamos distintas frases, palavras e letras do texto e, ao mesmo tempo, ligamos umas com as outras: as letras reunimos em palavras, as palavras em orações, as orações em uma ou outra parte do texto. Quando se relata algum acontecimento, mentalmente se desintegram alguns episódios separados; porém ao mesmo tempo, está marcada a relação de uns com os outros, a dependência entre eles. O mesmo acontece em todas as atividades do pensamento. (GUREVICH, 1960, p.237, tradução nossa, grifos no original).

Para a execução da análise mental, que tem por objetivo dividir o todo em partes, é necessário que no processo de análise o sujeito perceba o que é fundamental e o não fundamental e separe o que é fundamental do todo. Do mesmo modo, a síntese mental se manifesta com melhor desenvolvimento se anteriormente foi percebido aquele todo que agora está tentando ser reconstruído mentalmente pela reunião das partes isoladas. Assim, quando está em jogo a reconstrução ou a representação mental de qualquer sistema, ação ou operação, necessário se faz a devida percepção da totalidade.

A análise e a síntese, como todas as formas de ação mental, aparecem primeiro no plano da atuação. Assim a análise teórica é precedida pela análise prática dos objetos da realidade a partir da qual se decompõe o todo com fins também práticos. A síntese teórica, da mesma maneira, se constitui na prática e na atividade produtiva do pensamento teórico. Dessa forma, análise e síntese, como ações mentais, nascem da atividade prática e se desenvolvem devido a ela.

Analisando os resultados de pesquisas experimentais sobre a análise, Magkaev (2018) afirma que compartilha com os pesquisadores o mesmo conceito teórico de análise, mas critica o fato de ele não ter sido abordado adequadamente nos experimentos por eles realizados. Por essa razão, Magkaev (2018) afirma a necessidade de seja feita uma revisão crítica do conceito de análise. O principal ponto observado pelo autor é a não distinção entre o conteúdo objetivo e lógico da análise e sua função subjetiva e psicológica. Do ponto de vista do conteúdo objetivo e lógico, a análise teórica é conceituada como um meio de distinção da relação genética original que está implícita em um sistema de objetos particulares, em outros termos, como o início do movimento de ascensão do abstrato para o concreto no conhecimento teórico. Do ponto de vista subjetivo e psicológico, a análise só se apresenta em ocasião de solução de problemas, tendo como função a procura da relação e das conexões essenciais do problema e do princípio de sua solução.

Ainda segundo o autor, a superação da falha para definir claramente a compreensão teórica do conteúdo da análise perpassa os seguintes movimentos: o primeiro é a necessidade de compreender a origem genética dessa capacidade no processo de desenvolvimento de um sistema de objetos do conhecimento em sua categoria lógica; o segundo, é o de buscar a relação essencial do conteúdo do objeto construído; e o terceiro, é o de buscar o princípio essencial para conseguir resolver o problema criando generalizações para solucionar todos os problemas de uma mesma classe.

Para pensar e elaborar o conceito de análise em sua totalidade, é fundamental compreender que a busca e construção, pelo sujeito, do princípio da resolução de problemas envolve a relação e conexão de todos os componentes da situação dada em um todo mental, em uma imagem conceitual da situação problema.

Neste contexto, a construção conceitual da ação de análise deve estar na compreensão do conjunto de interconexões que constitui uma imagem conceitual da situação-problema. Partindo das concepções da Teoria da Atividade de Estudo, compreendemos que a ação de análise tem cinco características. A primeira é a busca dos nexos e conexões entre os componentes do objeto em análise, por um lado, e as condições materiais e o objetivo de análise, por outro, ou seja, entre os elementos da estrutura interna da análise. A segunda característica é a investigação das conexões e relações entre as condições para que um problema seja solucionado e os meios e ferramentas para resolvê-lo, em outras palavras, o que se tem para analisar o problema e como fazer para resolvê-lo. Por sua vez, a terceira característica é a relação entre as condições dadas na situação-problema e os meios de ação mutuamente designados, por um lado, e o objetivo criado para solucionar problema, por outro; é o encontro entre as condições para solução da situação problema e os objetivos da análise do problema. Já a quarta característica tem como princípio do processo de transformação do próprio sujeito, o processo de desenvolvimento das interconexões e relações lógicas no processo de ação. E, por fim, a quinta característica pode ser definida pela totalidade da conexão, ou seja, pelos nexos entre as transformações e o desenvolvimento reais nos sujeitos, e todos os componentes presentes na resolução do problema: as condições, meios, requisitos e objetivos, resultados e consequências da solução do problema.

No processo descrito acima, as possibilidades de conexões e relações estabelecidos e sua qualidade singular têm dependência direta com o conteúdo particular do problema e das formas com que este se apresenta. Mas a constituição de uma imagem conceitual da situação-problema vai sempre exigir a compreensão da totalidade, o que, em outros termos, significa a

conexão de todas as relações e nexos que se apresentam no processo de resolução do problema.

Deste modo, ao pensar as questões objetivas da capacidade de análise, pela via do resultado da procura, experimentação e da atividade transformadora dos sujeitos, constitui-se a imagem conceitual integral da situação, levando à revelação da relação essencial do problema. Mas, pelo lado subjetivo e psicológico, esse processo tem como resultado que o sujeito em sua atividade constrói agora uma forma ideal ou mental relativa à possibilidade de ação sobre o objeto de conhecimento, bem como de seus objetivos representados na forma de hipótese de ação ou um conjunto de possibilidades para agir.

A definição do conceito de análise que compreende as conexões entre as partes e o todo do objeto do conhecimento, é um avanço qualitativo no estudo dessa capacidade, pois, segundo Magkaev (2018, p. 305, tradução nossa), essa compreensão “possibilita a construção de metodologias experimentais intencionais (no sentido lógico e psicológico) para pesquisar e diagnosticar esse componente principal do pensamento reflexivo”. Assim, o grande significado teórico da proposição declarada é a expressão da importância da análise para o pensamento reflexivo-teórico. A compreensão do autor, e com a qual concordamos em totalidade, é o caráter da análise como “o fundamento dos fundamentos” do pensar teórico, sendo ela a capacidade que é base para o surgimento de um método reflexivo-teórico de ação.

O propósito funcional das transformações exploratórias das circunstâncias atuais consiste em descobrir as pré-condições e condições que trouxeram o objetivo como uma certa ideia “de um objeto possível”, uma suposição de um princípio e sua construção, uma “hipótese-intenção” sobre as possíveis maneiras pelas quais o objetivo pode emergir na forma de um objeto idealizado de atividade. É, portanto, a análise (“análise através da síntese” e o processo de tornar-se orientado) que é a base e o princípio da atividade humana orientada para objetivos. (MAGKAEV, 2018, p. 305, tradução nossa).

Análise teórica é, pois, a ação inicial do pensamento reflexivo-teórico para compreender a realidade; ao separar o que é essencial do todo, abre-se o caminho para a compreensão da totalidade em sua forma real, em movimento, na forma de relação do movimento do concreto ao abstrato.

3.3 A capacidade de planificação mental

A planificação mental é outro elemento que compõe a estrutura do método teórico de ação que possibilita a formação das capacidades do pensamento teórico-reflexivo. No

processo educativo, um dos elementos que facilitam a aprendizagem das crianças está relacionado com a capacidade delas em antecipar ações iminentes, definir modos diferentes de conseguir realizar uma tarefa, considerar as qualidades específicas de cada variante e optar pela melhor ação na resolução dos problemas. Essa capacidade, nós a definimos como planificação mental.

Entretanto, essa capacidade dos estudantes de organização das ações de estudo com antecedência, bem como as premissas para sua gênese e seu desenvolvimento são questões ainda não estudadas, segundo Isaev (1985), de maneira satisfatória nas ciências psicológicas. Em relação aos que a investigaram, Magkaev (1975, p. 19-20, tradução nossa) comenta:

Uma série de estudos contém importantes discussões sobre a função de planificação do pensamento (ver referências Galperin, Piaget, Ponomarev, etc.) e, em particular, dedica atenção considerável às principais características dos atos intelectuais. Mas, como V.V Davidov (1959, p. 61) apontou, geralmente é a "forma particular de tais atos" que é tratada, não seu "propósito funcional específico, nem sua distinção funcional de atos externos, 'não-intelectuais'". Muitos atos que usam a fala externa ou interna ou algum tipo de símbolos podem ser meramente uma cópia de atos objetivos externos, tanto quanto seu conteúdo e possibilidades estão envolvidos; conseqüentemente, os aspectos formais de tais atos não podem, de forma alguma, ser considerados o principal e único critério de sua real natureza intelectual, nem podem servir como indicação de quaisquer funções específicas que possam ter.

Nesse contexto, as ações mentais, mesmo as mais complexas e desenvolvidas, são funções que têm origem na atividade prática e objetiva do ser social, e essas funções devem ser meio de ação interna da atividade como transformadora do mundo sensível objetual. Ações internas e externas dos seres humanos devem ser entendidas como um processo que se concretiza em uma totalidade única; assim, ao externar suas ações mentais e transformar os objetos ou ao internalizar suas ações externas e modificar as ações internas de acordo com um objetivo almejado, o indivíduo está realizando uma única atividade, que essencialmente é uma atividade dialética, que pode ser resumida na relação entre um modo de ação e outro, com o objetivo de reprodução das características essenciais dos elementos da atividade. Deste modo, as ações teóricas específicas do pensamento devem ser investigadas em suas particularidades, mas sempre vinculadas a um sistema de ações que constitui o todo do pensamento reflexivo-teórico.

Assim, podemos apontar a planificação como parte do sistema de ações teóricas de pensamento e como uma das principais e específicas funções dos atos intelectuais que buscam

prever os meios para solucionar as situações-problemas. Buscar e construir esses sistemas é um dos fatores determinantes no processo de orientação dos estudantes em uma determinada tarefa de estudo, ou seja, a planificação mental é essa capacidade de prever os resultados de ações futuras e de delimitar as formas e os métodos organização da própria atividade dos homens. Isaev (1985, p. 35-36, tradução nossa, grifos no original) relata como alguns autores trataram o conceito de planificação mental em seus estudos.

No contexto de uma análise do pensamento teórico, S. L. Rubinshtein (1946 p. 342) descobriu que “o pensamento assume a função de planejamento”. (Vygotsky 1956, p. 81) associou o surgimento da função de planejamento do pensamento ao discurso egocêntrico. Esse discurso “muda” para o início da atividade da criança, “assumindo a função de planejamento e a direção de uma ação futura... a própria fala começa a iluminar e direcionar a ação da criança, submetendo-a à intenção e ao plano”.

Leont'ev (1981, p. 319), respondendo à pergunta sobre o que a atividade de conteúdo pode assumir em ações de fala, escreveu: “... evidentemente apenas o conteúdo relacionado ao planejamento, organização e direção da atividade em sentido estrito, isto é, que não constitui sua realização prática direta. Esta "fase preparatória" da atividade prática de trabalho constitui seu aspecto teórico”.

Para compreender o movimento de desenvolvimento da planificação mental, algumas de suas características devem ser definidas: o primeiro passo é entender que o ato de planejar tem origem na atividade; como qualquer ação dos seres humanos, com a ação de planificação não é diferente. Os homens começam a planejar suas ações quando se deparam com um novo problema prático, para solução do qual as ferramentas disponíveis são inadequadas, ou devem ser adaptadas ou readaptadas a essas novas condições. O processo de adaptação se dá no nível e no campo da ideia, ou seja, no plano de uma ação iminente; seu resultado é uma programação de ações futuras. Assim, a ação de planificação tem como característica ser uma ação de orientação da atividade.

Essa característica específica da planificação, como base de orientação da atividade humana, é definida e moldada nos objetos, Ao planejar seus atos, os sujeitos recriam as imagens dos objetos e seu movimento no espaço e no tempo, criando mentalmente objetivos futuros a serem alcançados pelas suas ações; em outras palavras, criando aquilo que hoje não existe na forma final, mas que deve ser realizado e executado com padrões de ações organizados antes do ato se materializar.

A planificação teórica também tem como seu movimento um processo que estrutura a hierarquia de qualquer sistema de ação, pois é ela que tem a função de controlar a ordem em que qualquer encadeamento de operações deve ser realizado.

Como componente do método teórico de ação, a planificação mental dever ser tratada como uma função especial do pensamento reflexivo-teórico e devemos incluí-la como um segundo componente do método teórico de ação. Seu papel na construção de sistemas de ações potenciais, a esquematização ideal de um plano para futuras ações práticas, a construção e a reconstrução de diversas variantes dessas ações e a capacidade de optar corretamente entre elas, além da coordenação de tempo e de espaço por meio de um complexo encadeamento da análise das condições, objetivos e requisitos para solucionar a tarefa de estudo, tudo isso é fundamental para o pensamento teórico, pois o seu conteúdo consiste em criar o movimento das relações e ações subjetivas, como também construir um sistema logicamente completo de ações ou operações.

A questão temporal é determinante para a capacidade de planificação, que implica dominar o princípio que norteia a constituição de um encadeamento temporal dos atos do pensamento, modificando os meios de construir planos em um objeto especial mentalmente. Para compreender a planificação em sua totalidade, tanto para compreender a base objetiva de uma ação em geral, quanto para a compreensão do próprio método de ação definido pela base objetiva e pela intenção subjetiva, há a necessidade de qualidades como previsão e intenção. Ao se pesquisar a ação de planificação, é necessário utilizar essas qualidades como critérios para determinar o nível do seu desenvolvimento, não apenas da função de planificação isoladamente, mas o seu papel na totalidade do método teórico de ação.

No entanto, como outros componentes do método teórico generalizado de ação, as pré-condições e condições que levaram à origem e emergência de formas de planejamento baseadas na busca no seu conteúdo essencial ainda necessitam ser mais aprofundadas. A solução do problema da origem e do desenvolvimento das formas essenciais de planificação está internamente relacionada com o surgimento, nas crianças, da imaginação e dos meios de pensar simbolicamente.

A construção independente de um plano aproximado para uma ação futura também permite que essas crianças não façam virtualmente nenhum erro em executar a ação em si. Um “rascunho” construído de forma independente permite observar mudanças significativas nas condições (para distinguir a nova tarefa da conhecida) e revisar com flexibilidade o método de solução. (ZUCKERMAN, 2015, p. 39, tradução nossa, grifos no original).

O significado do conteúdo essencial da ação de planificação mental consiste no movimento que vai além dos limites do espaço e do tempo presente; a planificação da ação implica ter o controle mental do movimento dos objetos e das ações percebidas e realizadas

no presente, prevendo as formas de ações do futuro. Essa ação essencialmente cria na mente a ideia de um tempo de ação que unifica e conecta o passado, o presente e o futuro.

Esse processo possibilita o domínio da relação espaço-tempo dos objetos e dos fenômenos da realidade e, ao mesmo tempo, leva à compreensão e assimilação, por parte dos sujeitos, das relações e conexões funcionais e conceituais. É o desenvolvimento dessas conexões e relações que podemos definir como nascimento das ações mentais ou do pensamento propriamente dito, porque, uma vez que essas relações e conexões surgem, ocorre uma transformação essencial na natureza da atividade dos sujeitos: eles começam a agir de acordo com um esquema que vai do pensamento à situação, e não mais da situação à ação mental, como no passado. Uma capacidade essencial para transformar a situação das formas de pensar dos estudantes de acordo com o conteúdo e dos requisitos de desenvolvimento próprio pensamento apareceu. A ação, no processo de se tornar pensamento, cumpre o papel de projeção de possíveis depois, ou seja, ação mental consegue prever as mudanças de um objeto, presumindo as consequências e os resultados que podem ser alcançados no futuro.

Nesse contexto, segundo Magkaev (1975, p. 20-21), no processo de desenvolvimento da ação de planificação mental existem três aspectos centrais: o primeiro é a compreensão da ação de planejamento ser constituída sempre por uma busca mental por sistemas de operação ainda desconhecidos, mas possíveis de realização, e não a mera recordação e a reprodução mental de operações já realizadas; segundo, é que essa busca por esses sistemas de operações tem um caráter intencional, é deliberada, é um plano de ação mental; sua estrutura lógica e a construção real dessa estrutura são o foco particular da ação do indivíduo. E, por fim, estes sistemas são desenvolvidos tendo como base a previsão do sujeito dos resultados de ações futuras até um ponto específico ou determinado aprofundamento qualitativo.

O exposto acima reforça a importância do desenvolvimento da ação de planificação para a formação do pensamento teórico-reflexivo; essa função, como todas desse tipo de pensamento, busca a construção de ações para lidar com novos problemas. Em vez da realização e aplicação de planos acabados, na ação de planificação teórica, o estudante planeja e realiza ações para conhecer o desconhecido, o que mais uma vez reforça nossa tese da essencialidade da atividade de estudo para a formação das capacidades teóricas.

Nesse contexto, vamos apresentar nossa compreensão sobre o terceiro elemento constituidor dos métodos de ação do pensamento teórico que é a reflexão.

3.4 A capacidade de reflexão

A reflexão é o terceiro componente dos métodos de ação que formam o pensamento reflexivo-teórico, capacidade essa que é fundamental para o escolar em Atividade de Estudo, pois é a essência do pensamento reflexivo-teórico; sem ele as ações de avaliação e controle provenientes da tarefa de estudo não se concretizam e só são possíveis graças à capacidade de refletir dos homens, segundo Davíдов, o

[...] cumprimento de ações de controle e avaliação supõe que a atenção dos escolares esteja 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).

Zuckerman (2003, p. 182-183, tradução nossa, grifos no original) afirma que a reflexão é uma capacidade humana básica que se caracteriza quando está altamente desenvolvida em alguns elementos, como a capacidade para considerar o outro e seus objetivos, motivos, métodos e os meios de ação e pensamentos de si próprios e dos outros ao seu lado. Segundo a autora, a “faceta mental dessa capacidade às vezes é chamada de *metacognição*”; outra característica das pessoas que têm a capacidade de reflexão desenvolvida é a possibilidade de tomada do ponto de vista de outro, ou seja, conseguir analisar e ver as questões de perspectivas diferentes da sua própria; e o terceiro elemento é a compreensão das qualidades e defeitos de si mesmo; ter consciência das limitações e qualidades, para encontrar caminhos para se desenvolver como ser humano. Assim, a introspecção é uma parte importante no processo de desenvolvimento da reflexão como elemento potencial de humanização das pessoas; ou seja, a capacidade única que o homem tem de se transformar, superando e transcendendo as limitações que são impostas nas situações-problema da existência humana.

Mas, o desenvolvimento da capacidade de reflexão não deve ser entendido como natural. Quando não há uma educação que possibilite aos estudantes uma organização das atividades que possibilite às crianças a apropriação de formas-ações reflexivas de atuação e pensamento, essa essencial capacidade continuará a ser uma característica de poucas pessoas.

A afirmação de que a atividade de estudo leva o desenvolvimento de escolares primários em direção a capacidades reflexivas não representa o que ocorre naturalmente. Pelo contrário, esse estado de coisas é o produto das intenções declaradas pelos educadores que consideram essencial a ZDP nas crianças do ensino fundamental para a inteligência reflexiva. Escolher a

trajetória de desenvolvimento (a escolha feita pela sociedade adulta para crianças) sempre significa rejeitar simultaneamente outros cenários de desenvolvimento. Portanto, devemos identificar explicitamente quais capacidades são desenvolvidas através da atividade de estudo e quais não são. (ZUCKERMAN, 2003, p.183, tradução nossa).

Aqui novamente reafirmamos nossa tese de que a Atividade de Estudo é meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento reflexivo-teórico; na atividade de estudo se desenvolve de forma intencional e sistematicamente a reflexão como uma capacidade que busca o discernimento, a diferenciação entre o conhecido e o desconhecido e, formulando sempre uma hipótese sobre o que é esse desconhecido, dialogando constantemente sobre suas próprias ações e as de seus pares. A reflexão leva à investigação essencial do desconhecido e faz o estudante solicitar informações indispensáveis sobre ele; cria o hábito da crítica das próprias ideias e ações, como também critica as ações e os argumentos das outras pessoas que estão participando do processo, recusando-se a aceitar os conhecimentos que não estão fundamentados na realidade e na verdade. Assim, a disposição para procurar, avaliar e compreender os diversos pontos de vista são os resultados e as manifestações do comportamento das crianças que têm desenvolvidas as bases das capacidades reflexivas do pensamento teórico.

Rudimentos da capacidade de reflexão já são observados nas ações e pensamentos das crianças nos anos finais da Educação Infantil, mas a reflexão consolidada como uma atitude comportamental geral dificilmente é provável antes da escolaridade sistemática. Até mesmo nos primeiros anos do Ensino Fundamental o desenvolvimento da reflexão só é possível e realmente se concretiza se organizado o processo educativo na forma de Atividade de Estudo, ou seja, de reprodução dos métodos de ações que compõem o pensamento reflexivo-teórico.

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. Nesse contexto, compreendemos que todas as ações envolvidas na Atividade de Estudo têm 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).

Pelo exposto anteriormente, podemos evidenciar que uma das principais funções da reflexão é a de reorientação dos sujeitos em relação ao seu próprio método de ação. O conteúdo e o sentido do papel de reorientação se dá nas seguintes condições: a primeira condição é a avaliação crítica dos motivos das transformações das condições objetivas como as causas da mudança de suas próprias ações, a revisão ou confirmação de suas visões de mundo, ou posições subjetivas; a segunda condição refere-se às adaptações ou alterações nos planos e finalidades planejados de acordo com as transformações nas condições de ação; a terceira é a avaliação crítica das ações para verificar se elas ainda correspondem a todas as questões objetivas de um problema, ou seja, aos seus resultados imediatos e consequências futuras: acompanhando cada movimento do desenvolvimento e do desencadeamento lógico das ações; e, por fim, ocorre um exame crítico do conteúdo integral de seu método de ação como um método para resolução de um conjunto particular de problemas.

Sob a forma de resolução de problemas, a ação de reflexão está relacionada com o desenvolvimento de ações interconectadas, de análise e planejamento e de reprodução da lógica do movimento de uma situação, como um componente essencial do processo exploratório transformador. Mas o objeto especial que a reflexão controla, examina, regula e avalia é a lógica de ação do próprio sujeito, lógica essa que deve sempre corresponder à lógica da situação problema. Em resumo, a reflexão é, deste modo, conceituada como a capacidade dos indivíduos de transformar uma imagem em ação, em um objeto especial de transformação da realidade, avaliando suas várias probabilidades e fazendo a escolha dos meios adequados, ou seja, a busca por alcançar um entendimento eficaz do sentido e dos fins de sua atividade. É especificamente esse momento central no conteúdo da reflexão que é essencial no desenvolvimento dos estudos e na compreensão do papel dos métodos de ação de reflexão e de sua efetivação como capacidade do pensamento teórico.

Nesse contexto, no Quadro 3 apresentamos uma síntese dos conceitos de análise, reflexão e planificação mental até aqui apresentados:

No Quadro 4, apresentamos uma síntese dos conceitos de análise, reflexão e planificação mental até aqui apresentados.

Quadro 4: Síntese dos conceitos das capacidades teóricas de Reflexão, Análise e Planificação mental.

CAPACIDADES DO PENSAMENTO TEÓRICO	DEFINIÇÃO
Análise	Análise é a ação de procura, identificação e assimilação das relações essenciais e sua demarcação em algum objeto integral das diferentes características e particulares de um fenômeno.
Reflexão	Reflexão é a capacidade de exame, pelo indivíduo, dos fundamentos essenciais de suas próprias ações, e da reorientação dos sujeitos em relação aos seus próprios métodos de ação.
Planificação mental	A planificação mental é a construção de um sistema de possíveis ações que possibilite o controle do movimento mental dos objetos e das ações no espaço e no tempo, percebidas e realizadas no presente e prevendo a forma de realização no futuro.

Fonte: Arquivo do autor.

3.5 Das relações dialéticas entre as capacidades do pensamento teórico

Como já afirmamos, o pensamento teórico-reflexivo é constituído por três capacidades, que são as ações de análise, planificação e reflexão. Ao se deter ao um único conteúdo, ou seja, ao objeto com ação mental, essas capacidades têm papéis diferentes nesse processo. A capacidade de análise desempenha a função de descobrir a gênese essencial de um aspecto da totalidade, busca sempre a relação do objeto com o sistema. Por sua vez, a reflexão é a capacidade de exame pelas pessoas das bases de suas próprias ações, tem como consequência o papel de mediação de uma ação usando outras e, nesse movimento, essa ação descobre o processo de interconexão interna da totalidade das ações. A planificação é a constituição de um sistema de ações futuras que são passíveis de serem realizadas, é um conjunto de possíveis ações transformadoras que estão inclusas na estrutura de um certo sistema de conexões entre objetos, procurando o melhor caminho, o melhor modo de ação que se ajuste a determinadas condições específicas.

A forma teórico – substancial das ações mentais se caracteriza por sua vinculação com o reflexo das relações e conexões essenciais dos objetos do mundo circundante.

A reflexão substancial está relacionada com a busca e o exame dos fundamentos essenciais das próprias ações. A análise substancial está

dirigida a buscar, em certo objeto integral, a relação substancial e a diferenciá-la das peculiaridades secundárias e particulares. A planificação substancial consiste na busca e na estruturação do sistema de possíveis ações e na definição de ações ótimas que respondem às condições essenciais da tarefa. Todas estas ações estão inter-relacionadas (planificação por exemplo, está estreitamente vinculada com a análise e a reflexão; e análise se apoia na reflexão). DAVIDOV, 1988, p. 231, tradução nossa).

No desenvolvimento do processo de funcionamento concreto do pensamento teórico-reflexivo, surge a unidade sistêmica de seus elementos. Assim, estudar a análise, reflexão e a planificação mental de maneira a considerá-las em separado uma da outra é um erro conceitual que não possibilita a compreensão da totalidade sistêmica do pensamento teórico-reflexivo. Neste contexto, a compreensão de qualquer desses elementos como um objeto de estudo psicopedagógico deve ter como princípio considerar o pensamento como um todo, devendo sempre focar papéis de suas projeções relacionadas com o sistema que constitui o pensamento.

Quando a ação de análise é escolhida como objeto de estudo, devem ser projetadas situações nas quais esse componente do pensamento teórico sirva como líder, enquanto a reflexão e o planejamento desempenham uma função “auxiliar” e servem como ferramentas internas para atingir o principal objetivo. (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p. 324, tradução nossa, grifo nos original).

Assim, quando o objetivo imediato da análise de conteúdo busca e identifica as relações geneticamente essenciais de um sistema de objetos, a análise está, em última instância, vinculada à tarefa de construir um método geral de ação, ou seja, criar modos eficazes de planejar ações dentro da estrutura de um conjunto de sistema de objetos, no contexto em que a planificação é um tipo de ação que orienta a ação de análise que também tem o papel de avaliar os resultados desta última.

Assim, segundo Medvedev e Nezhnov (2018), o melhor modo para se apropriar do conceito de análise é em uma situação-problema que tenha uma solução necessária em um conjunto de problemas de uma única classe, que deve fazer parte do contexto conceitual, identificar e representar o princípio que dirige o desenvolvimento do sistema de objetos, construindo uma representação conceitual na forma de imagem desse sistema, o que vai possibilitar a planificação das ações dentro de sua estrutura.

Outro aspecto que podemos notar nas relações dialéticas entre as capacidades do pensamento teórico é a relação que existe entre a análise teórica e a reflexão. Quando está sendo realizada a análise, ela é sempre mediada pela capacidade de reflexão que constrói as idealizações necessárias, que refletem a interconexão e inter-relações das ações

transformadoras do objeto e do sujeito. Por meio da reflexão, a operação e o que foi se transformando no sujeito e no objeto entram em uma relação de reciprocidade de determinação, e os resultados das ações anteriores são entendidos como condições necessárias para realização posterior de novas ações. É esse processo que possibilita a contínua conexão lógica que transforma as condições do processo mental.

Na ação de análise dos conteúdos, a reflexão também vai se manifestar na função de imaginação, resultando e levando a uma síntese construtiva e à criação de uma representação conceitual da situação problema. Essa imagem conceitual da situação, segundo (MEDVEDEV E NEZHNOV, 2018, p 325, tradução nossa), reúne as seguintes características:

- 1) os inúmeros estados possíveis do objeto; 2) o tipo (conjunto) de operações efetivas (os tipos de influências no objeto que levam à sua transformação); 3) a relação geneticamente original do sistema (a conexão mais simples de seus estados separados como base elementar para sua mudança).

No decorrer do desenvolvimento da ação de reflexão, os estados do objeto de conhecimento, depois de cada ação, são conferidos, e as diferenças são apontadas; o desempenho de cada operação particular realizada em determinada situação é constantemente avaliado, e, assim, as mudanças de rumos de qualquer operação são descobertas, as principais contradições do sistema objetal são identificadas, e uma hipótese sobre como resolvê-las é idealizada, criando um caminho universal que conecta mentalmente os vários estados do objeto.

A forma peculiar por meio do qual a análise está mediada pela planificação e pela reflexão é manifestada pelas características do método de ação, como busca intencional da relação com o conteúdo do objeto do conhecimento, da sistematicidade e da generalização. O conjunto dessas qualidades permite a avaliação pelo pensamento, se as ações estão correspondendo ao método de ação que rege a tarefa de reprodução da lógica material pela qual o sistema de objetos foi desenvolvido.

Ao mediar a ação de análise, a planificação transforma as características da ação de análise, que agora pesquisa intencionalmente as qualidades essenciais do objeto de conhecimento. As propriedades das formas de pesquisa despontam na capacidade dos sujeitos de internalizar as formas abstratas conceituais dos objetivos práticos concretos, levando à identificação das relações e dos nexos internos do objeto de conhecimento que dão sentido a ele ou a suas transformações ao longo da atividade de estudo. A natureza de pesquisa intencional das ações, fundamentalmente, significa a aceitação do estudante da tarefa de

estudo, ou seja, quando a criança intencionalmente usa das ações de pesquisa, definindo qual é a melhor para solução da tarefa de estudo, está conscientemente em Atividade de Estudo.

Desse modo, a intencionalidade surge como umas das características da capacidade de análise quando se relaciona com a de planificação, sendo essa relação que permite ao estudante criar hipóteses e ter as condições de antecipação da próxima etapa da busca do conhecimento do objeto estudado, e, ao mesmo tempo, fica evidenciado o caráter dedutivo do pensamento teórico-reflexivo, ou seja, a partir dos dados e informações apropriados, o pensamento prevê as próximas ações.

A relação de mediação entre análise e reflexão possibilita a objetividade dos métodos de ação do pensamento e, como consequência, a sua sistematização e generalização. A capacidade de relacionar objetos é uma propriedade de toda e qualquer ação do pensamento, mas essa capacidade de relacionar os objetos está sempre limitada a determinado campo de conhecimento específico, ou seja, se dá dentro de uma estrutura de sistema de objetos dados. O pensamento se materializa nas formas universais de atividades humanas que se internalizam pela ação de reprodução, pelos homens, dessas atividades que se transformam em objetos ideais correspondentes a essas atividades no plano mental.

Portanto, a relação com objetos está diretamente ligada à riqueza de idealizações presentes no pensamento individual daqueles que realizam a ação através da representação de definições universais (categóricas) da realidade em sua consciência. A relação objetiva de uma ação se desdobra e se manifesta (se atualiza) no processo de interação ativa entre o objeto ideal (uma imagem que carrega dentro de si os meios ideais e métodos assimilados pelos indivíduos da atividade humana) e o campo real do conhecimento (o objeto). (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p 327, tradução nossa.)

No processo de interação entre as capacidades de análise e reflexão, o objeto ideal e o objeto real são transformados de forma qualitativa, pois desenvolvem novas características: o objeto na forma ideal agora está objetivado, passa a se encontrar em seus elementos de ação com o objeto real, pois o primeiro está presente em todos os processos de transformação realizados pelas ações sobre a realidade. O objeto real, por sua vez, começa a também se encontrar com o objeto ideal, porque a suas características externas estão, a partir desse encontro, mediadas pela compreensão mental da totalidade do objeto em que as estruturas internas dessas transformações são refletidas.

As ações que, de início, eram determinadas pelas condições externas da situação e que apenas reproduziam a parte operacional das transformações sobre o objeto, com a relação

dos modos de ação interno e externo, tornam-se, posteriormente, o verdadeiro método de ação do pensamento teórico.

Caso não aconteça esse processo de determinação mútua, com o objeto ideal apenas atuando como um mecanismo formal de fixação na consciência das pessoas, um tipo de ruptura configura-se entre a atividade conceitual e a atividade sensório-objetual, acarretando a consequente transformação do objeto também em ações formais, produzidas de acordo com esse esquema formal, onde os dados e as informações são percebidos e experimentados, encontram expressão nesse tipo de pensamento, mas a essência dos objetos permanece fora do campo de visão do sujeito. Aqui estão caracterizados os modos de ação do pensamento empírico que Ilyenkov (2007, p 74, tradução nossa) resume com muita clareza, ao afirmar que:

Esta é uma reorientação mental muito séria da personalidade, que implica um tipo de relação mental bastante diferente, tanto para o conhecimento quanto para o objeto. Em um caso, o estudante encontra diante dele, por assim dizer, dois objetos que ele é forçado a relacionar um com o outro enquanto permanece separado de ambos.

No outro caso, ele encontra diante dele apenas um único objeto, porque desde o início ele se funde com o outro objeto (com conhecimento). Isso ocorre porque ele emerge como sujeito da ação com o objeto, como conhecimento personificado, como conhecimento que tem relação mútua direta com as coisas, como conhecimento das coisas. E não o conhecimento das frases que outras pessoas usaram em referência a essas coisas. (ILYENKOV, p. 74, tradução nossa)

A reflexão possibilita mobilidade e flexibilidade na compreensão da relação entre objetos. Esse processo só ocorre graças aos elementos de sistematização e à generalização da capacidade de reflexão. A generalização e a sistematização são dois aspectos diferentes da característica principal da ação de reflexão, a objetividade. Esses dois elementos determinam os aspectos multidirecionais da dinâmica dessa ação como conteúdo do pensamento.

A sistematização, como a capacidade que resulta das deduções das relações universais, - possíveis meios pelos quais essa relação pode se manifestar -, serve como uma característica principal da conexão com o objeto de conhecimento; é a sistematização que permite mover o pensamento teórico do abstrato ao concreto. Em outras palavras, a sistematização origina-se na orientação do estudante para construir uma compreensão qualitativamente desenvolvida do objeto de estudo, ou seja, sua forma concreta do conhecimento, identificando as conexões que formam um sistema, compreendendo-o em uma totalidade de formas especiais pelas quais ele é concretizado.

A tendência do conteúdo geral do pensamento de se mover de abstrações essenciais para manifestações cada vez mais concretas do objeto estudado faz a generalização se manifestar como um momento de grande importância na compreensão da sucessão das ações mentais. A generalização, na ação de reflexão, manifesta-se na compreensão do movimento do objeto de conhecimento que é usado pelos sujeitos na construção de ações em uma dada situação de mudança, mantendo a relação universal que constitui o sistema geral de conhecimento.

Em resumo, as ações de estudo promovem o desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planejamento teóricos, no movimento da atividade de estudo. Essas capacidades 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, pois o desenvolvimento dessas capacidades vai determinar a reestruturação de todas as funções da personalidade e do intelecto infantil nessa etapa da vida humana. Em outros termos,

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, nesse 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 atingido com sucesso, podendo continuar o caminho projetado ou replanejar 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 novos de ações 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. A figura abaixo representa esse processo de inter-relação das capacidades do pensamento teórico.

Figura 1- processo de inter-relação entre as capacidades do pensamento teórico.



Fonte: Arquivo do autor, 2020

Entendemos que as 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 as capacidades 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 gerando mudanças qualitativas fundamentais na psique dos sujeitos.

CAPÍTULO IV - IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA A FORMAÇÃO DAS CAPACIDADES DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ESTUDANTE

Neste capítulo, buscaremos, no quadro geral dos fundamentos teórico-conceituais apresentados até o momento, refletir sobre as possíveis consequências e implicações pedagógicas do desenvolvimento, nos alunos, das capacidades do pensamento teórico no processo da Atividade de Estudo.

Essa reflexão implica compreender a organização pedagógica da estrutura da Atividade de Estudo e suas implicações como meio de desenvolvimento do pensamento teórico e suas conseqüentes capacidades formadas nos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental: análise, reflexão e planificação mental. Deste modo, compreender a questão da estrutura da Atividade de Estudo, é fundamental para demonstrar o porquê de esta atividade ser meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento.

Evidenciamos que está na estrutura da Atividade de Estudo a chave para organização e sistematização da atividade pedagógica que levem à apropriação pelos estudantes das capacidades do pensamento humano em sua forma mais desenvolvida qualitativamente, o pensamento teórico.

O processo da Atividade de Estudo está subordinado a uma série de regularidades típicas. Antes de tudo, é preciso que o professor incorpore sistematicamente as crianças nas situações de estudo, que de maneira colaborativa, encontre e demonstre as ações de estudo correspondentes, assim como as ações de controle e avaliação. As crianças, por sua vez, devem compreender o sentido das situações de estudo e reproduzir passo a passo todas as ações. Em outras palavras, uma das regularidades é que todo o processo de aprendizagem, dos anos anteriores, inicia-se pela estruturação da apresentação detalhada para as crianças da base dos componentes fundamentais da Atividade de estudo e de fazê-las participar ativamente de sua realização. (DAVIDOV, 2019, p. 188).

Como demonstrado na citação acima, feita por Davidov (2019), a organização da Atividade de Estudo exige uma determinada sistematização de todo o processo pedagógico, que, pela via do estabelecimento de um conjunto de ações, leva processualmente o estudante ao desenvolvimento autônomo da Atividade de Estudo. Assim, refletiremos sobre como a organização sistemática da Atividade de Estudo tem consequências pedagógicas diretas no desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico dos estudantes. Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do aluno ao inserir-se em

Atividade de Estudo e as condições que são requeridas para o bom desenvolvimento de um projeto de trabalho que vise à formação das capacidades de seu pensamento teórico.

4.1 - Da necessidade de conhecer o mundo ao desenvolvimento da Atividade de Estudo

Com as mudanças promovidas pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, atualmente as crianças brasileiras entram nas escolas de Ensino Fundamental no ano em que completam seis anos e terminam esse ciclo do sistema de ensino nacional aos 10 anos de idade. Pensar essa etapa do desenvolvimento infantil é compreender que a idade escolar tem, como qualquer período do desenvolvimento humano, seus limites cronológicos; assim os marcos cronológicos e as características psicológicas do estudante do Ensino Fundamental são comuns em toda infância, mas não podem ser considerados definitivos nem imutáveis. Segundo Davidov (2019, p. 175), do “ponto de vista científico, por enquanto, só podemos falar das características relativamente estáveis e mais comuns dessa fase.”

Tal fato se dá porque os limites dessas características podem fazer variar o papel do desenvolvimento psicológico dos estudantes conforme mudanças nos objetivos, finalidades e o significado da educação ao longo da história dos sistemas de educação a partir das necessidades produtivas das sociedades. Assim, os conhecimentos e as consequentes capacidades desenvolvidas nas crianças em todos os níveis da Educação Básica, têm relação direta com as necessidades e transformações objetivas da realidade: em todos os níveis da educação, da Educação Infantil até o Ensino Médio.

A principal característica da etapa entre 6 a 10 anos, que podemos chamar de período de transição, é que agora a criança torna-se um escolar. Esse período é denominado de transição porque a criança ainda tem traços da infância pré-escolar e ao mesmo tempo apresenta-se com características de escolar. Esses dois tipos de comportamento, nesse período, coexistem na consciência e nas formas de conduta e têm combinações complexas e muitas vezes são contraditórias, com implicações para o desenvolvimento do estudante.

Como qualquer etapa de transição, as possibilidades de desenvolvimento desse período são muito ricas, e precisam ser identificadas e consideradas nas formas de organização pedagógica da Atividade de Estudo, pois as bases de muitas qualidades psíquicas da personalidade se desenvolvem de forma mais expressiva e intensa nesse momento da vida das crianças.

Como já apontamos em capítulo anterior, cada período do desenvolvimento humano tem uma atividade principal que o caracteriza, e a atividade de estudo é atividade principal da criança dos primeiros Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas será que toda forma de apropriação de conhecimento nessa idade pode ser chamada de Atividade de Estudo?

O conhecimento do mundo real se concretiza por vários meios; as crianças, por exemplo, em todas as suas diversas atividades, têm um processo de cognição em relação aos objetos do mundo. Em outras palavras, as crianças estão sempre conhecendo algo novo sobre os objetos e fenômenos da realidade de que se apropriam. Assim até mesmo a ação mais simples do bebê com brinquedos, tem como resultado a atribuição de sentidos de algumas propriedades desses objetos: as propriedades sonoras, as cores, as texturas, as formas, etc. Nessa atividade, a criança, em interação com seu meio cultural, põe em movimento um processo de conhecimento da realidade que lhe possibilita a aprendizagem de formas diversas de lidar com as informações adquiridas, com uma gama crescente de significados sociais ligados a objetos, fatos, acontecimentos, ideias, valores e constituir os sentidos pelos quais orientará sua forma de ver, sentir e agir no mundo.

Elkonin (2019, p. 159) fornece-nos um exemplo claro do processo de conhecimento ao descrever a seguinte situação:

Quando a criança brinca com massinha de modelar ou argila ela conhece propriedades do material como plasticidade, resistência à deformação, modela objetos de diversos formatos geométricos. Além disso, aperfeiçoa sua noção do formato e partes do objeto que vai ser o produto final de modelagem, seja uma casinha, um cogumelo ou qualquer outra coisa. Quando a criança aprende a interagir com qualquer objeto, como por exemplo, o martelo, conhece suas propriedades como instrumento, as principais partes e a relação entre elas, seu peso e formato.

No exemplo exposto por Elkonin (2019), é possível compreender que, no processo de cognição das atividades práticas do cotidiano que a criança realiza, nesse tipo de atividade que está sendo executada, não se tem como finalidade o estudo do martelo, brinquedo ou massinha, seu objetivo é unicamente modelar o objeto desejado, ou pregar o prego de maneira correta e eficaz na situação concreta de sua utilização. O conhecimento é apropriado durante a execução da atividade prática, sendo uma parte ou subproduto da própria atividade, ou seja, a cognição ou ato de conhecimento das propriedades e características dos objetos, já estão incluídas nas atividades corriqueiras que acontecem na vida cotidiana da criança, nas suas atividades do dia-dia, enfim, em suas relações práticas com a realidade.

Desse modo, a criança tem a capacidade de descobrir e conhecer de diversas formas as novidades do mundo. Esse processo é tão surpreendente que, na maioria das vezes, os adultos não percebem como as crianças se apropriaram dos conhecimentos, como também não reparam a sua influência na atribuição de sentidos pela criança na aquisição desse tipo de conhecimento, pois, nos questionamentos que são apresentados pelos adultos para as crianças, ocorre o movimento de separação entre o objeto e o conhecimento vinculado a ele, ou nas palavras de Elkonin (2019, p. 159-160, grifos no original), “Os adultos perguntam para a criança: *‘A massinha de modelar é mole ou é dura?’*, *‘Quais são partes do martelo e para que serve a empunhadura?’* Esse tipo de questionamento provoca a separação do conhecimento do objeto com ele relacionado”. Em situações como essa começam a surgir os processos de interesse da criança em diversas formas que a levam a conhecer o mundo.

Os interesses das crianças vão muito além dos objetos que têm possibilidade de manipular e interagir diretamente. Um indício que essa afirmação nos traz é a capacidade das crianças em fazer variados questionamentos sobre os fenômenos da realidade do seu entorno. Perguntas, tais como: De onde vêm a chuva? Como esse bebê foi parar na sua barriga? As formigas dormem? Por que o céu é azul? são a expressão da curiosidade das crianças na busca de conhecer o mundo. Muitas vezes as respostas dos adultos aos seus questionamentos não são satisfatórias para as crianças, o que faz elas criarem suas hipóteses e teorias.

Nos nossos dias, outras fontes além do adulto são usadas desde muito cedo pelas crianças no processo de apropriação das informações: os programas de televisão, as obras literárias, mas principalmente a internet pela via dos computadores, celulares e tablets, que são ferramentas advindas das transformações tecnológicas do nosso tempo. Elas, além de muitas vezes substituírem os adultos como meio de busca de informação, podem levar, também, a várias situações em que a criança acaba por ter melhor conhecimento de alguns fenômenos que os próprios adultos.

Os interesses cognitivos infantis se iniciam muito antes da criança entrar no mundo da educação sistematizada, e, ao mesmo tempo, esses interesses também têm um caráter geral nas formas de sua satisfação, fato que faz a criança ao entrar na escola já ter uma visão ampla do mundo em determinadas situações. Assim, ao se deparar com os exercícios do livro didático, muitos dos escolares têm, de forma geral, os conhecimentos do seus conteúdos assimilados.

Esses conhecimentos vêm dos fenômenos e eventos do cotidiano e das experiências de vida dessa criança, mas esse tipo de apropriação de conhecimento tem como característica

ser esporádico e não sistematizado, em outras palavras, nesse tipo de apropriação de conhecimento, a sistematização é impossível de existir, já que o parâmetro de desenvolvimento não é a ciência, mas o contexto da vida da criança, gerando o que podemos chamar, como já assinalado por Vigotski, de conceitos espontâneos:

Dizemos que os conceitos científicos se desenvolvem na criança de modo diferente do que se desenvolvem os espontâneos e por outras vias. Parece-me que o próprio fato de a aprendizagem escolar – a criança estuda pela primeira vez um sistema de alguns conhecimentos científicos - distinguir-se tão acentuadamente das condições em que surgem os seus primeiros conceitos, permite supor que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é outro. Mas é claro que não se deve superestimar as diferenças entre os caminhos do surgimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos. E não se pode fazê-lo de dois pontos de vista... Porque a aprendizagem não começa apenas na idade escolar. Quando a criança pergunta “Por quê?” e o adulto lhe responde, quando ela escuta histórias contadas por um adulto ou outras crianças, está de fato aprendendo. (VIGOTSKI, 2010, p. 524-525).

A entrada na escola não encerra o processo de aquisição por meio das experiências da vida cotidiana, no entanto a criança encontra uma nova forma de relacionar-se com o conhecimento, a Atividade de Estudo. Como atividade principal dessa etapa do desenvolvimento, é essa nova forma de relação com o conhecimento que pode transformar os modos das crianças lidarem com a realidade.

A educação escolar e a Atividade de Estudo não se isolam das atividades de outras áreas da vida, fato que leva a uma certa multiplicidade de interesses entre a Atividade de Estudo e outras atividades correspondentes a interesses próprios da vida cotidiana das crianças. Assim, há casos em que, antes mesmo de ingressar na vida escolar, a criança já tem atividades preferidas, que realiza como forma de lazer ou recreação, levando, no início da escolarização, a uma interpretação da escola como uma obrigação que pode atrapalhar a atividade preferida da criança. Neste contexto, a Atividade de Estudo não tomará automaticamente ou imediatamente o lugar como atividade principal da criança com o advento ao mundo escolar.

No entanto, desde os primeiros momentos da vida escolar, as crianças já experimentam a importância das suas ações como estudante; todos os processos essenciais em seu desenvolvimento têm relação direta com o seu novo papel social de ser um escolar, os seus modos de agir estão diretamente conectados e apoiados nesse sentimento de estudante. Os sentimentos que têm origem na posição social de escolar faz a criança atribuir um propósito pessoal à atividade que nesse momento não pode ser chamada de Atividade de Estudo, porque ainda não tem como finalidade a assimilação de capacidades humanas; a

especificidade da Atividade de Estudo está na apropriação pelos estudantes, das capacidades do pensamento teórico humano, pois para se concretizar em verdadeira Atividade de Estudo, os indivíduos tem que ter necessidades de desenvolver suas capacidades.

Por isso mesmo, o papel social de estudante, que motiva os alunos no início de sua vida escolar, não dura muito tempo, pois em algum momento perderá sua importância motivadora para outras tarefas de escolar, e, a depender de como se organiza a prática pedagógica, se criará ou não motivação para a Atividade de Estudo. Nesse contexto, a compreensão da motivação tem grande importância, como nos apresenta Marino Filho (2011, p 127-128, grifo no original), quando analisa o movimento, o caráter objetivo, a complexidade, e o papel dinâmico da motivação, como também seu vínculo inseparável com atividade, ao afirmar que:

A motivação não pode, então, ser compreendida fora do âmbito da necessidade, e esta fora da atividade, visto que elas mantêm estreita vinculação com a globalidade da situação vivenciada pelo indivíduo, tanto do ponto de vista orgânico (sentido biológico) quanto do ponto de vista da personalidade (sentido pessoal), ou ainda, do ponto de vista da significação (sentido social) da atividade. É necessário afirmar, ainda, que essas formas de *sentido* integralizam-se na orientação psicológica fundindo-se em um modo particular de objetivação das ações.

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.

É notório como muitas crianças já no final do primeiro ano de estudo não têm mais a mesma motivação para realização das tarefas vinculadas ao papel social de estudante. Segundo Davidov (2019, p.161), o enfraquecimento do papel motivador da posição social tem duas causas. A primeira causa está relacionada à consolidação da própria posição social de estudante: como já foi alcançada pela criança, não se faz necessário nenhum grande esforço para manter esse status perante a sociedade. Por sua vez, a segunda causa reside no fato de que a posição social tem toda sua motivação originária de características externas ao processo de aprendizagem; em outras palavras, não existe relação direta entre a função motivacional da posição social e o modo como os estudantes se apropriam em sala de aula dos conteúdos das disciplinas escolares: a posição social não se confunde com o que é necessário para aprender e estudar.

Nesse processo, a motivação para o estudo é substituída por motivos baseados em concorrência e obrigação de realização das tarefas escolares; assim, motivos que têm suas origens na concorrência e obrigações são sempre externos ao sujeito. A consequência dessa origem externa dos motivos é a discordância entre posição social e os conteúdos das

atividades nas quais o estudante está envolvido na sala de aula, levando os alunos a perderem, muitas vezes logo nos primeiros anos, o interesse pela atividade escolar.

Durante esse período, o interesse no conteúdo do trabalho de aprendizagem e no processo de aprendizagem deve ser moldado para substituir esse interesse geral. Na ocasião em que o interesse desejado surge, aparece apenas em lições particulares e não se transforma em uma formação de personalidade mais ou menos estável ou característica. De modo algum, portanto, esse interesse pode ser responsável por determinar a conduta de um aluno em situações novas ou em momentos em que ele trabalha sozinho. Por este exemplo, desejamos enfatizar a indesejabilidade de confundir essas duas facetas distintas de motivação: o interesse geral na escola e o motivo de estudo cognitivo que indica uma orientação para o conteúdo da atividade de estudo [particular]. (MARKOVA, 1986, p. 13, tradução nossa).

A discordância entre a posição social do estudante e o conteúdo da atividade da qual é parte na sala de aula só pode ser resolvida por meio do processo educativo, que tem algumas especificidades: a educação que objetiva sanar essa discordância deve formar novos motivos que sejam correspondentes ao conteúdo da educação e estimulem a efetivação da real Atividade de Estudo.

4.2 A criação do motivo para Atividade de Estudo

O desenvolvimento da Atividade de Estudo só pode se efetivar quando formam-se os motivos que correspondem ao conteúdo do processo educativo, ou seja, o principal objetivo da educação dos primeiros anos do ensino fundamental deve ser desenvolver a Atividade de Estudo de modo que essa atividade seja a principal fonte de atribuição de sentido para os estudantes dentro do ambiente escolar, sentido esse que deve ser de grande importância para vida do estudante.

Outro aspecto importante da esfera motivacional é *motivo*, que é a natureza dirigida [ou orientativa] do ativismo em relação a um determinado objeto ou sujeito, o estado mental interno que possui vínculos diretos com as características objetivas do item para o qual a ação é dirigida. Embora a necessidade percebida indique uma prontidão para realizar atividades, a ação é mais efetiva na presença de motivos. No ensino e na aprendizagem [formais], o motivo significa a qualidade dirigida da atividade do aluno em relação às facetas individuais do processo de aprendizagem. Na verdade, a vontade do aluno de dominar o conhecimento, obter boas notas, ganhar elogios dos pais e formar relacionamentos desejados com seus colegas são parte disso. Em outras palavras, o comportamento de estudo é sempre estimulado por qualquer número de motivos. (MARKOVA, 1986, p. 17, tradução nossa, grifo no original).

Ter motivação para se apropriar dos métodos voltados ao conhecimento do mundo das ciências e aos conhecimentos que delas se originam, para assim saber planejar, analisar e refletir quais os passos devem ser dados no processo constante de conhecimento da realidade, deve ter sentido vital para as crianças que estão nesta etapa de ensino, pois como salienta Elkonin (2019, p. 161), “Os problemas de aprendizagem só podem ser resolvidos apenas nas condições de formação dos motivos para Atividade de Estudo”.

A afirmação de Elkonin leva-nos a questionar se a educação atual está preocupada com os motivos que levam ou não a criança a estudar. Ou se os sistemas educativos têm preocupação em analisar o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista da motivação para o estudo. Nesse contexto, os detalhes do processo educativo têm grande influência na formação dos motivos da Atividade de Estudo, e as respostas a esses questionamentos novamente estão na estrutura da própria Atividade de Estudo.

Diferente de outras atividades que têm como produto final um objeto material, como por exemplo, um marceneiro que trabalha com a fabricação de cadeiras, ou uma criança que brinca de construir bolos na areia, ou outra criança que desenha um carro ou um barco em uma folha de papel. Todas essas atividades têm como resultado objetivo a produção de um objeto material; dessa forma, durante essas atividades as pessoas que a realizaram introduziram modificações em uma determinada matéria prima e são essas modificações que são o produto final e material de suas ações.

Não se pode negar que durante as atividades de trabalho, de brincadeira, artísticas ou qualquer outra, ocorram transformações nas capacidades do sujeito da atividade. Entretanto, essas transformações não são o produto principal do processo. No trabalho, por exemplo, não se objetiva como conteúdo final das ações do sujeito a sua transformação como personalidade. Na atividade de trabalho, é notório que é preocupação secundária se ocorrem ou não mudanças nas pessoas que são parte do processo de produção; o essencial é o produto final e suas qualidades como objeto material que tem uma função estabelecida dentro do processo produtivo. Então, em que consistem as particularidades da Atividade de Estudo no processo de formação da personalidade das crianças? Esse questionamento foi feito com base em Davidov (2019, p. 182, grifos nos originais) que, em outros termos, faz essa indagação e a responde ao estabelecer que:

A assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos provêm da comunicação com os pais e pares, das brincadeiras e da leitura de livros. O homem adquire uma grande experiência no processo de trabalho. Em que consiste a peculiaridade da assimilação que se opera na Atividade de Estudo? Antes de tudo é preciso lembrar que as condições para que a

Atividade de Estudo se realize com amplitude se cria apenas na escola, onde se aprendem os fundamentos da ciência e ainda se forma a concepção científica do mundo. O conteúdo da Atividade de Estudo tem uma peculiaridade distinta: constitui-se sua parte básica os *conceitos científicos, as leis da ciência e os modos de generalizados* de resolver problemas práticos baseados nessas leis e conceitos.

No desenvolvimento da Atividade de Estudo, essa relação é totalmente diferente; nela os estudantes utilizam e aplicam os conceitos teóricos, por meio da orientação do professor, mas não transformam o sistema geral desses conceitos; o fato de a criança interagir ou usar esses conceitos não tem como resultado a mudança da ciência em sua totalidade, pelo contrário, as transformações que os estudantes experimentam na Atividade de Estudo acontecem em si próprios, ao desenvolverem novas capacidades, habilidades e conhecimentos. Por essa razão, podemos afirmar que a Atividade de Estudo é uma atividade de autotransformação do aluno, e que o resultado essencial será sempre o desenvolvimento constante da personalidade do próprio sujeito que está em atividade. Davidov (2019, p. 182) reforça o nosso argumento ao enfatizar a particularidade dos resultados da assimilação dos conhecimentos pela Atividade de Estudo em relação a outras atividades.

Em outros tipos de atividade, a assimilação aparece como um produto acessório. Por exemplo, durante a brincadeira a criança tem que cumprir da melhor maneira possível o papel que assumiu. Ao assumi-lo, assimila apenas as normas de conduta acompanhada da satisfação do desejo fundamental. Por sua vez, o objetivo principal do trabalho é a produção de objetos. O enriquecimento das atitudes só aparece como um resultado importante, mas é um acessório do trabalho. Na Atividade de Estudo, o objetivo fundamental e principal é a assimilação de conhecimentos científicos e atitudes correspondentes.

Na Atividade de Estudo também se produzem resultados materiais. No processo de produção escrita, por exemplo, os resultados são os mais diversos gêneros textuais; ao resolver as questões matemáticas, a produção material são as resoluções para os problemas aritméticos e algébricos. No entanto, essa produção material deve ser encarada como o processo de identificação e avaliação das ações que são realizadas pelos estudantes acerca das modificações pelas quais passaram durante a execução da Atividade de Estudo. Ou, nas palavras de Elkonin (2019, p. 162): “Os resultados são avaliados do ponto de vista das modificações provocadas no aluno e não do ponto de vista de sua utilidade social”.

Levando em conta o caráter autotransformador da Atividade de Estudo, por ter essa atividade como objetivo a apropriação dos princípios de construção das ações próprias dos conhecimentos científicos, faz-se necessária a assimilação de modos adequados de motivação.

Na Atividade de Estudo, os modos adequados de motivação só podem se efetivar no processo de encontro dos motivos com princípios de ação e os modos de ação generalizados; só nesse encontro é possível o sujeito criar a necessidade de autotransformação. A concretização desse encontro está na gênese da tarefa de estudo integral, uma vez que é apenas desta maneira que os motivos se aperfeiçoarão em sua relação com o conteúdo que está profundamente vinculado com a atividade que o estudante exerce, ou seja, atividade de apropriação dos conhecimentos teóricos.

Segundo Repkin (2019, p. 383), no processo de apropriação dos conceitos científicos, há necessidade de diferenciar os princípios de construção dos modos de ação, e dos próprios modos de ação. O domínio dos modos de ação, sozinho, não garante o processo de transformação do sujeito, pois o modo de ação é um elemento que se apresenta do exterior sem relação com a necessidade do sujeito, tendo como consequência que seu domínio não altera as características da personalidade das pessoas. Isso só será possível com a ampliação de suas possibilidades operacionais, ou seja, sem os princípios de ação que estão relacionados à motivação interna do sujeito para se apropriar de capacidades humanas, os modos de ação, que são vinculados ao componente operacional da tarefa de estudo, não garantem, por si sós, a autotransformação dos estudantes.

Realizando uma análise da natureza das capacidades do homem, Rubinstein demonstrou que na base delas está o mecanismo da generalização e da análise. A capacidade, de alguma forma, tem relação com os modos de ação. Ela regula a flexibilidade e a velocidade da assimilação dos modos de ação. É por isso que, quando Davidov fala sobre o problema da assimilação dos princípios da generalização do conteúdo, ele realmente se referia ao problema da formação das capacidades.

Com isso, quer dizer que o resultado da Atividade de Estudo é a mudança e a aquisição das capacidades. Na prática, o objetivo da Atividade de Estudo constitui na assimilação dos princípios de construção de qualquer ação e o motivo diz respeito à capacidade de realizar essa ação. Para que o homem domine o princípio, ele deve realizar uma investigação e fazer uma descoberta. Nesse sentido, a Atividade de Estudo é análoga à atividade de investigação (quase investigação). (REPKIN, 2019, p. 384).

Desse modo, considerar a autotransformação do sujeito apenas pelo domínio dos modos de ação revela uma concepção incompleta da tarefa de estudo. Para que o sujeito da Atividade de Estudo se transforme, é necessária a assimilação das bases teóricas que dão sustentação aos modos de ação, ou seja, os modos de ação são determinados pelos princípios de construção das ações. São esses princípios que permitem aos sujeitos a construção de novas formas autônomas de modos de ação, o que leva à possibilidade de encontrar, de

maneira independente, os modos de resolução de uma variada gama de tarefas, caracterizando, nesse processo, a capacidade criativa da Atividade de Estudo.

A tarefa de estudo, desta maneira, está vinculada diretamente à assimilação da generalização teórica dos conteúdos científicos, que são os conceitos, leis e princípios que estão em sua base. Como consequência, resulta em duas vias para o desenvolvimento da tarefa de estudo: por um lado, a autotransformação do sujeito; e, por outro, a apropriação dos conhecimentos teóricos. Essas duas vias têm vínculos dialéticos em suas funções, uma vez que quando a criança se apropria dos conhecimentos teóricos, ela, ao mesmo tempo, está construindo os princípios dos modos de ação. A esse respeito, Repkin (2019, p. 384) apresenta a seguinte ideia sobre o papel da Atividade de Estudo no desenvolvimento dos seres humanos: “A especificidade da Atividade de Estudo se encontra na assimilação, por parte do indivíduo, das capacidades humanas. Se o homem tiver a necessidade de desenvolver suas capacidades, estas correspondem à Atividade de Estudo.”

A atividade de estudante, nesses novos parâmetros motivacionais, se transforma essencialmente, pois o papel de estudante não é apenas o de ser um frequentador da escola que realiza suas tarefas escolares burocraticamente, mas, de um sujeito ativo, que se apropria dos significados sociais, cria sentidos e produz modos de ação com base em princípios generalizados de ação que levam ao desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico, ou seja, o aluno deve executar tarefas que visam ao desenvolvimento de meios para apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades para que estes tornem-se parte de sua personalidade.

Esses motivos presentes na Atividade de Estudo, que dão sentido na busca para autotransformação dos estudantes, são denominados na Teoria da Educação Desenvolvimental como motivos educativo-cognitivos. Esse tipo de motivo se diferencia dos interesses cognitivos mais gerais pelo seu caráter, que não se limita à aquisição de informações, mas tem o objetivo de apropriação dos princípios generalizados de ação. No trecho abaixo, Markova (1986, p. 30, tradução nossa) apresenta-nos o caminho que segue o desenvolvimento dos motivos educativos-cognitivos, desde o momento de entrada da criança na escola:

Inicialmente, a criança não tem interesse particularmente pronunciado no conteúdo das aulas e na atividade de estudo [sala de aula]. Na próxima etapa, o interesse na atividade de estudo começa a se diversificar, e os interesses de estudo, como tal, começam a surgir.

O interesse muda do desempenho de uma operação de estudo para o conteúdo dessa ação, para os desafios aos quais a ação se relaciona e para os modos de desempenho relevantes. Na ausência desses motivos internalizados

para aprender, o interesse do aluno diminuirá a graus e outras características que, embora importantes, são realmente extrínsecas à atividade de estudo.

Com o trecho acima, A. K. Markova demonstra como é fundamental para o desenvolvimento do processo educativo a formação, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dos motivos educativo-cognitivos, pois, um estudante assimila as propriedades internas de algum conteúdo quando este se torna uma necessidade para ele e surge uma motivação para dele se apropriar na Atividade Real de Estudo. Engajado nessa atividade, o estudante realiza a transformação do conteúdo apropriado, buscando obter um novo produto intelectual, isto é, o conhecimento sobre a totalidade desse conteúdo. Se não for dessa forma, a atividade humana de conhecer por vias dos conhecimentos científicos não se concretiza em sua completude.

São exatamente as necessidades e os motivos de estudo que direcionam as crianças para a apropriação do pensamento teórico; em outros termos, é especificamente o processo de transformação do material de estudo em capacidades, habilidades e conhecimentos internalizados na forma de princípios de construção da ação que pode ser definido como pensar teoricamente. Esse processo de transformação tem como tarefa a revelação das relações que são essenciais no material que é objeto de estudo; é o processo de busca e investigação dessas relações que possibilita ao estudante encontrar as origens das manifestações externas desse material. Para Davidov (1998, p. 38, tradução nossa), “a necessidade de aprender é a necessidade do aluno de experimentar, prática ou mentalmente, com algum material com o objetivo de discriminar nele o que é essencial e geral e o que é particular, e descobrir suas inter-relações”.

O conhecimento sobre a inter-relação entre o essencial e o geral, por um lado, e o particular, por outro, é chamado, em lógica, de *conhecimento teórico*. A necessidade que a criança tem de aprender consiste, de fato, em seu desejo de obter conhecimento sobre a relação entre o que é essencial e o que é geral em um objeto, ou seja, o que denominamos de conhecimento teórico sobre o mundo obtido pela experiência com um objeto na relação com outros seres humanos. Essa ideia pode ser resumida nas palavras de Davidov (1998, p. 39-40, tradução nossa) quando afirma que:

Deixe-me repetir: o conhecimento, que reflete a relação entre o interno e o externo, entre a essência e o fenômeno, o original e o derivado, é chamado *conhecimento teórico*. Mas esse conhecimento pode ser assimilado apenas pela reprodução do processo real de sua *gênese*, produção e formação, isto é, pela transformação de algum material em particular. Esse material é projetado para o estudo, pois seu objetivo agora é apenas retroceder o

caminho que, em algum outro momento, levou as pessoas à descoberta ou formulação de conhecimento teórico.

Essa transformação do objeto constantemente tem um caráter criativo, e é esse caráter criativo de apropriação do conhecimento que está presente na realização do processo de busca pela solução dos problemas de estudo. A consequência pedagógica dessa ideia é que a prática docente no cotidiano de sala de aula necessita ter como objetivo a criação sistemática das condições que estabeleçam aos estudantes modos efetivos de generalizações das ações, pois, por meio das ações de estudos, as crianças descobrem os problemas e os caminhos de suas soluções, o que possibilita a criação de novos motivos para que os alunos se envolvam de cada vez mais qualitativamente na Atividade de Estudo.

Quando os estudantes sentem-se motivados a aprender um dado conteúdo, eles assumem as ações que compõem um outro elemento de grande importância da estrutura da Atividade de Estudo: a tarefa de estudo, que, no contexto dessa atividade, não deve ter sua compreensão reduzida à atividade de sala ou aos exercícios que os estudantes levam para casa. A tarefa de estudo é um sistema completo de ações, que é compreendida como a unidade entre o objetivo da ação e as condições concretas de sua realização, e, no processo de resolução de problemas de estudo, objetiva como resultado a formação de princípios generalizados de ação para a resolução de outras tarefas relativas a outros objetos de estudo.

É no contexto da importância do papel da formação dos modos generalizados de ação na tarefa de estudo que aparece uma outra consequência pedagógica da Atividade de Estudo: a necessidade de organização das ações que visem a que o estudante foque sua atenção na aplicação correta dos modos de ação e não em aspectos que levam, por exemplo à obtenção de resultados outros que não o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento, pela via apropriação dos conhecimentos científicos. Em outras palavras, apesar de toda atividade visar a obter resultados, e isso não é secundário, é o objetivo essencial de qualquer atividade, o resultado da Atividade de Estudo deve ser sempre o desenvolvimento das capacidades teóricas de pensamento teórico; a análise, reflexão e planificação mental, uma vez que no movimento de apropriação sistemática dos conhecimentos científicos, pelas ações de estudo, os estudantes aprendem os princípios e os modos generalizados de ação necessários para ele resolver, mais tarde, com independência, qualquer problema que seja objeto de resolução para ele.

Compreender que Atividade de Estudo tem sempre como objeto o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento teórico, tem consequências pedagógicas na

organização das tarefas de ensino que levem o conhecimento teórico a ser o foco da consciência no processo de aprendizagem dos estudantes em Atividade de Estudo.

Leontiev (1978) apontava a necessidade da organização pedagógica que torne a apropriação dos conhecimentos no processo de aprendizagem objeto da consciência dos estudantes. Ao analisar os problemas psicológicos do caráter consciente do estudo, o autor relata como é encarada com muita frequência a questão da assimilação dos objetos do conhecimento pela consciência de maneira extremamente simplista e de um modo sensualista ingênuo, ou seja, Leontiev critica o entendimento da consciência e de conhecimento como processos que são meramente formais e resultado das experiências sensoriais, compreendendo que o processo de tomada de consciência tem uma riqueza em seu conteúdo, sendo sempre orientado a uma finalidade que está vinculada às ações internas dos indivíduos.

Nesse contexto, na organização do processo de ensino-aprendizagem, inclui-se a Atividade de Estudo cujo primeiro e fundamental questionamento com o qual devemos nos deparar é: a que fim as ações pedagógicas estão orientadas e o que elas devem assegurar para os estudantes? Essa questão não se resolve só como o problema daquilo que o aluno toma consciência na prática, mas principalmente do que deve tomar consciência de acordo com determinada tarefa pedagógica.

A. N. Leontiev (1978) chega à conclusão de que, antes de tudo, é fato incontestável que existem dois modelos pedagógicos de agir hegemônicos na compreensão das relações entre consciência e conhecimentos e suas respectivas consequências no desenvolvimento: O primeiro modelo tem como característica o fato de que o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como uma forma de possibilitar aos estudantes uma representação viva, persuasiva, eloquente, de uma determinada particularidade da realidade que eles não conhecem ou dominam em sua totalidade, ampliando as experiências em direção das vivências sensoriais, enriquecendo as impressões dos estudantes, fazendo com que eles cheguem o mais perto possível da representação mais real, mais exata e concreta de um conjunto de fenômenos da realidade. Essa concepção pedagógica pode ser observada quando os professores possibilitam algumas das atividades como:

Uma visita ao jardim zoológico, um quadro histórico, a fotografia de um escritor ou um cientista, etc., tudo isso torna mais concreto, e, de certo modo, mais palpável para a criança o que se trata no curso do ensino: o mundo animal se apresenta em toda a sua diversidade, um acontecimento histórico tem uma vivência mais clara, adquire um matiz sensorial de uma época, as características de um personagem conhecido se tornam mais próximas, mais íntimas para a criança. Tudo isso é muito necessário e muito importante. (LEONTIEV, 1978, p. 200, tradução nossa).

O segundo modelo, por outro lado, é completamente diferente quando o conteúdo didático-pedagógico tem relação completa e direta com o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma tarefa organizada de estudo. Em outros termos, na ocasião em que há o encontro da consciência dos estudantes com o conteúdo do processo de ensino das disciplinas escolares, o foco da consciência estará na aprendizagem desses conhecimentos, sejam eles de matemática, da língua materna, ou em qualquer outra disciplina. Assim, nesse segundo modelo, se refuta enriquecer com modelos de representação da realidade, a experiência sensorial do estudante, mas fazer os estudantes vivenciar realmente o processo de conhecimento. Assim, quando leva-se um gênero textual para criança estudar não é meramente para enriquecer seu repertório e sim para compreender todo o processo de generalização científica sobre as formas de produção desse gênero, ou seja, revelar à criança a essência do seu uso social, as leis e regras de sua utilização.

O papel do material didático consiste aqui, por certo, não em enriquecer, com a representação de lápis desenhados na lousa, a experiência sensorial da criança; não se utilizam para isso, mas para se ensinar a contar. Do mesmo modo, também as demonstrações, na classe, do fenômeno de que os corpos flutuam em um líquido ou o da difusão do calor, não se fazem para mostrar à criança que esses fenômenos ocorrem na natureza; a principal tarefa reside aqui em revelar-lhe a essência desses fenômenos, em explicar suas leis, em conduzi-la às necessárias generalizações científicas. (LEONTIEV, 1978, p. 200, tradução nossa).

O problema do objeto da consciência na Atividade de Estudo é ponto determinante; mesmo compreendendo que o material de estudo tem como função servir de apoio externo às ações internas que o estudante realiza, no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, ele não pode ser o objeto direto das ações de estudo das crianças, pois o que deve ser o objeto da consciência na Atividade de Estudo são os princípios de ação generalizados. Pois, de certo modo, como afirma Leontiev (1978, p.201, tradução nossa, grifos no original), o material de estudo é a mera representação do objeto de estudo, uma vez que no processo de aprendizagem:

[...] a criança não aprende a contar cadernos, mas a contar; não estuda os corpos que flutuam ou afundam, mas o princípio da flutuação, a lei de Arquimedes; não o aquecimento dos corpos, mas as leis da propagação do calor, etc. Do que menos se trata aqui é de dar forma concreta às representações, aos conhecimentos do aluno; mas, ao contrário, trata-se de generalizá-los. Portanto, o *material* didático é, nesses casos, o material no qual e por meio do qual se busca a assimilação de determinado tema.

Para a formação da consciência dos alunos dos princípios generalizados de ação é essencial, desde os primeiros dias da vida escolar, que o professor exponha aos estudantes as

circunstâncias que são fundamentais para apropriação desses princípios de ação no processo de resolução das tarefas práticas e concretas do mesmo gênero. Posteriormente, sob a orientação do professor, os estudantes têm de encontrar e dar forma aos modos de ação, de modo a chegar à criação de diferentes operações que visem à viabilidade de realização e à assimilação dos sistemas de condições para aplicar esse modos de ação, o que culminará no encontro de tarefas concretas adequadas que possibilitam aplicar de imediato o modo generalizado de ação em situações que o estudante já conhece. Elkonin (2019, p. 163-164) exemplifica esse processo ao apresentar duas situações no trabalho com o gênero poema. Na primeira ele apresenta a seguinte atividade:

[...] considere a situação na qual o professor organizou como tarefa de casa decorar um poema. As crianças realizaram a tarefa de casa, cada um aplicando o seu método de decorar e, ao final do processo de memorização, elas podem reproduzir um poema. Sem sombra de dúvidas, os alunos aprenderam algo novo, como por exemplo, um poema desconhecido. Entretanto, o fato de decorar o poema não mostrou o contexto artístico do poema, e o modo utilizado para decorá-lo não tem nenhuma ligação com a linguagem poética e com os métodos decomposição de versos. As crianças decoraram o poema como decoram a tabuada. Daí vem a pergunta: será que as crianças aprenderam modo generalizado de decorar? Será que se precisar decorar outro poema elas vão fazer isso com maior eficácia? Obviamente que não.

Elkonin agora apresenta o trabalho com o mesmo gênero poema, mas partindo da organização pela estrutura da Atividade de Estudo:

Por outro lado, o processo de memorização poderia ter sido construído de maneira diferente. Por exemplo, na primeira etapa o professor poderia ter apresentado aspectos da linguagem poética, modos de rima, orientar as crianças a identificar o tipo de rima. Em seguida, propor que entendam cada palavra do poema e buscar os seus sinônimos, identificando assim a novidade que uma ou outra palavra usada pelo poeta introduz no poema. Pode-se orientar as crianças para que estabeleçam os laços lógicos entre as partes do poema. As abordagens, acima descritas, são gerais e podem ser usadas para analisar o poema do ponto de vista artístico. Vale ressaltar que, na primeira etapa, as crianças devem executar esse tipo de análise sob a orientação do professor e, aos poucos, sozinhas. Dessa forma a tarefa de estudo consiste na assimilação por parte das crianças dos modos descritos que no futuro servirão como instrumento para realização de uma tarefa prática de decorar o poema. (ELKONIN, 2019, p.163-164).

As situações apresentadas por Elkonin demonstram como é fundamental, no trabalho de sala de aula, o professor dar ênfase nas ações pedagógicas que levem os estudantes à tomada de consciência dos modos de planejar seu trabalho diário, buscando a regulação de suas ações e objetivos.

De tal modo que, ao estabelecer para os estudantes um sistema de atividades e tarefas que exijam deixar evidente de maneira ativa os meios e os caminhos para se resolver os problemas de estudo, devesse o professor inserir as formas de pesquisa mais diversas com os objetivos de induzir a descoberta da necessidade de fundamentar os modos de ações como forma explícita de reflexão e conclusão sobre o material de estudo. Só por meio de uma intensa atividade psíquica, os estudantes podem se apropriar conscientemente dos conhecimentos teóricos. Essa intensa atividade psíquica que o trabalho com soluções de problemas exige motiva e atrai os estudantes para a busca de novos conhecimentos.

4.3 O significado e o sentido como elementos para efetivação do desenvolvimento da Atividade de Estudo

A questão dos aspectos verdadeiramente centrais que fazem da Atividade de Estudo essencial para a formação das capacidades como a reflexão, análise e planificação mental teóricas, perpassa sua compreensão sob uma base psicológica concreta, onde ainda alguns conceitos não foram introduzidos até o momento. Esses conceitos possibilitaram de maneira complementar, dar mais alguns elementos que reforce nossa tese do papel central de que a Atividade de Estudo é meio para a formação das capacidades teóricas do pensamento.

O sentido é o conceito que tem centralidade para efetivar o desenvolvimento das capacidades teóricas no processo pedagógico da Atividade de Estudo. Como elemento que constitui a totalidade da consciência, o sentido deve ser compreendido sempre como reflexo do mundo e em sua dependência das verdadeiras relações vitais do sujeito, de sua existência real; deve ser entendido sempre como relação.

Leontiev nos adverte da necessidade de, ao se tratar do conceito de sentido, deixar o mais claro possível as suas características para refutar as concepções idealistas sobre esse conceito:

Porém, o que significa, do ângulo psicológico, a *consciência como relação*? O conceito de relação é demasiado geral, e por isso, em psicologia, o problema da consciência como relação, nós o colocamos como o problema do sentido que adquire para o homem o que este compreende. O conceito de sentido é precisamente esse conceito fundamental que deve ser previamente esclarecido para dar-lhe uma precisão absoluta e livrá-lo do véu idealista que o envolve. (LEONTIEV, 1978, p. 212, tradução nossa)

O primeiro grande erro no tratamento conceitual de sentido é a não diferenciação entre esse conceito e do conceito de significado. Quando se fala do sentido de alguma palavra

ou de seu significado, comumente as pessoas em ambos os casos compreendem como se esses conceitos fossem sinônimos.

Mas o conceito de significado, segundo Leontiev (1978, p. 212-213, tradução nossa), “não expressa toda a riqueza do conteúdo psicológico que encontramos na compreensão dos fenômenos da realidade objetiva”. O conceito de significado deve ser compreendido como o processo de generalização da realidade que está cristalizado em determinado veículo sensorial; via de regra, está fixado em uma palavra, uma combinação de palavras, ou na forma de conceitos. São as formas, espirituais ou ideais em que se cristaliza no conjunto de práticas sociais da humanidade, ou seja, no significado está o conjunto da experiência social dos homens. Os significados são conjuntos de conhecimentos e de elementos da cultura de uma sociedade, a ciência, a língua materna, todas as manifestações que se expressam ao longo do desenvolvimento cultural da história das sociedades humanas. Neste contexto, o significado diz sempre respeito aos fenômenos da realidade objetiva e histórica.

Entretanto, o significado também pode ser compreendido como elemento da consciência individual. Os humanos percebem o mundo com base nas relações histórico-sociais, desenvolvem noções sobre a realidade, se apropriam dos conhecimentos de sua época, e são o resultado das formas produtivas do tempo histórico da sua sociedade, e ao mesmo tempo estão limitados por essa sociedade, ou seja, a consciência não deve ser reduzida à riqueza da experiência individual das pessoas.

O significado tem papel essencial no modo como as pessoas se apropriam do mundo; no transcurso de sua vida, os humanos assimilam a experiência da humanidade, a experiência das gerações anteriores, em um processo que ocorre justamente por meio da assimilação pelos indivíduos dos significados. Portanto, o significado é a ferramenta pela qual cada sujeito assimila as formas de experiência generalizada e refletida pela humanidade.

O significado é elemento integrante e essencial na constituição do indivíduo, mesmo assim, não perde seu conteúdo objetivo, por isso, não deve ser transformado em processos meramente de caráter psicológico. Leontiev (1978, p. 213, tradução nossa) deixa clara a objetividade do significado ao apresentar como este se materializa na formação da individualidade, ao comentar que

É obvio que o que eu penso, compreendo e sei sobre o triângulo pode não coincidir exatamente com o significado de “triângulo” aceito em geometria. Porém isto não é uma diferença de princípio. Os significados não têm existência mais que na consciência dos homens concretos. Não há um reino independente de significados, nem existe o mundo platônico das ideias. Portanto, não se pode contrapor ao significado “geométrico”, lógico, comumente objetivo, esse mesmo significado na consciência do homem

como um significado “psicológico” especial; o que aqui difere não é o lógico e o psicológico, mas sim o geral e o individual. Por acaso o conceito deixa de ser conceito quando se converte em *meu* conceito? Acaso pode existir o “conceito de ninguém”? É uma abstração igual à noção bíblica da Palavra, que surge da expressão: “Ao princípio era o Verbo”.

Por meio do significado, o mundo é ampliado aos homens, no entanto, de uma forma particular, ou seja, é pelo significado que ocorre o processo de mediação da tomada de consciência da realidade pelos homens, compreendendo-se no mundo como seres sociais, ao refletirem esse mundo como prática social e incluindo-a em si mesmos.

Um exemplo dado por Leontiev (1978) para demonstrar a ideia de significado como prática social, é uma folha de papel: ela se reflete na consciência das pessoas não só por suas características sensoriais, seu formato, sua cor, suas características de tamanho ou gráficas. Reflete-se na consciência precisamente por ser uma ideia material humana constituída de significado histórico. Os estímulos sensoriais recebidos da folha de papel geram um processo de refração na consciência de modo definido devido àquilo que já existe de significação correspondente a esse objeto; do contrário, a folha de papel seguiria sendo só algo branco, retangular, etc.

O significado se constitui como um elemento da consciência que reflete de forma generalizada a realidade, sendo construído pela humanidade e fixado na linguagem, nos conceitos, nos conhecimentos e nas habilidades constituídas como normas e modos de ação generalizados. O significado é uma forma de reflexo da realidade; sejam quais forem as relações individuais que com ele cada pessoa estabelece, os homens já encontram na realidade um variado sistema de significados desenvolvido historicamente, e se apropriam desse sistema do mesmo modo que assimilam as ferramentas e os instrumentos, como suporte material do significado.

Neste contexto, o fato que tem grande importância, é saber qual a importância que a apropriação dos significados tem para cada sujeito, para sua personalidade. A resposta a essa questão vai dizer que *sentido* tem para cada sujeito esse significado.

A necessidade de superar o ponto de vista que considera o sentido como o resultado da consciência individual criado pelo significado, sendo esse último pertencente ao conjunto de fenômenos ideais, de fenômenos da consciência social, e o sentido como resultado na consciência individual dos significados, conduz à interpretação de que a consciência individual do homem fica separada de sua vida real.

O conceito de sentido deve ser analisado de modo essencialmente diferente e ser enfocado partindo da própria vida real, ou seja, da análise das relações que caracterizam as relações que as pessoas reais estabelecem com o mundo real. Nessa perspectiva, o sentido das atividades humanas aparecem na consciência do homem como elemento que reflete diretamente as relações vitais e sempre em movimento. Vigotski (2010, p.465) caracteriza o sentido da seguinte forma:

Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos

O sentido consciente e psicologicamente concreto tem sua origem na relação objetiva, que é refletida na mente humana, para impulsionar a ação a partir da orientação dos modos de ação da atividade. O sentido é a expressão da relação do motivo da atividade com a finalidade imediata de ação. Assim, se deve compreender o motivo como o objetivo no qual a necessidade se encontra a si mesma nas condições materiais dadas, no que possibilita sua objetivação, e por isso tem a capacidade de ser orientadora da atividade na busca por um certo resultado objetivado. Para Leontiev (1978, p. 215-216, tradução nossa, grifos no original),

O sentido é sempre o sentido de algo. Não existe o sentido “puro”. Por isso, subjetivamente, o sentido pertence de certo modo ao próprio conteúdo vivencial, parece tomar parte do *significado*. Dito seja de passagem, foi isso que engendrou na psicologia e na linguística psicologizante esse grande erro que se expressou seja por uma indiferenciação total de ambos os conceitos, seja pelo fato de ser o sentido considerado como um significado concreto, na dependência do contexto ou da situação. Porém, na verdade, ainda que sentido e significado pareçam introspectivamente fundidos na consciência, ambos têm uma raiz distinta, uma origem distinta e mudam de acordo com leis diferentes. Internamente estão ligados, porém só por uma relação inversa à que temos feito referência mais acima: é mais o sentido que se concretiza nos significados (como os motivos nos fins), e não o significado no sentido.

Como consequência do exposto acima, chega-se à seguinte proposição: sentido e significado não coincidem em suas origens e nem no lugar que ocupam na consciência, em outros termos, o sentido não é produto do significado, mas da vida real, material e concreta. Leontiev (1978) demonstra como em algumas situações a não coincidência do sentido e do significado na consciência tem especial clareza.

O autor toma como exemplo o significado da morte. Segundo ele, uma pessoa pode tentar compreender perfeitamente o significado da morte, conhecendo todos os processos de

sua natureza biológica e fisiológica, compreendendo os aspectos filosóficos, sociais e religiosos desse acontecimento, buscando a entender de forma mais racional possível sua inevitabilidade, mas no plano subjetivo a morte pode não ter um sentido e aparecer como fato distante, improvável naquele momento da sua vida, principalmente quando falamos de um sujeito jovem e com a saúde em perfeito estado. Anos depois, para a mesma pessoa, a morte pode ter outro sentido, formou-se nele uma nova consciência acerca desse processo. Provavelmente não terá havido alteração no sistema de significados que foram apropriados acerca da morte, o que foi transformado nesses anos será seu sentido para o sujeito. Observe-se, desse modo, o papel das condições objetivas na determinação da diferenciação entre sentido e significado na consciência individual. Dito de outro modo:

[...] posso possuir amplamente o conhecimento e o significado correspondentes. Porém, não obstante, quão distinto pode ser para mim esse significado! Com respeito a mim mesmo, compreender a inevitabilidade da morte pode, de certo modo, não ter sentido: não entra em minha vida, na realidade, não a modifica em nada, nem em uma pequeníssima parte, nem por um só instante. Inclusive, no começo de sua vida, o homem, geralmente, se conduz verdadeiramente como se sua vida fosse durar toda uma eternidade. Porém de pronto algo muda em sua vida, ou talvez esta de aproxime do fim, e esse mesmo homem calcula agora os anos, e até os meses que lhe restam para viver, e se apressa a levar até o fim o cumprimento de alguns de seus propósitos e renuncia por inteiro a outros. Pode-se dizer que sua consciência da morte tornou-se distinta. Porém, mudou ou incrementou seu conhecimento, tornou-se diferente em sua consciência o próprio conceito, o *significado* da morte? Não. O que mudou para o homem foi o seu *sentido*. (LEONTIEV, 1978, p.216)

No exemplo descrito por Leontiev (1978) no trecho acima, nota-se com clareza a diferenciação entre o verdadeiro sentido e as nuances emocionais ou elementos subjetivo da vivência do significado. Por isso, é de fundamental importância a diferenciação com nitidez de sentido e significado, porque as relações desses dois elementos da consciência não permanecem imutáveis, mas se transformam ao longo do desenvolvimento histórico, estabelecendo diversas formações da consciência e distintas estruturas. Essa ideia tem particular importância para os processos educativos e, conseqüentemente, para a Atividade de Estudo como atividade principal das crianças em idade escolar.

Ao compreender a consciência como relação com a realidade revela-se psicologicamente o seu caráter de um sistema de sentidos e as particularidades de sua estrutura que também têm origem na realidade. Nesse contexto, o desenvolvimento dos sentidos é um produto histórico do desenvolvimento dos motivos da atividade, e, por sua vez, o desenvolvimento dos motivos da atividade também tem sua determinação no processo de

desenvolvimento das relações reais que o homem estabelece com o mundo, as quais dependem diretamente das condições históricas de sua existência.

A consciência como relação entre existência e seu sentido, este é exatamente o sentido que tem para os sujeitos a realidade que se reflete na consciência. A consequência pedagógica da Atividade de Estudo é, portanto, possibilitar aos estudantes a apropriação das capacidades teóricas de pensamento: análise, reflexão e planificação mental, precisamente distinguindo os conhecimentos teóricos em sua consciência e tomando-os como sentido pessoal para seu desenvolvimento como personalidade. A Atividade de Estudo possibilita que os estudantes tenham os conhecimentos científicos como sentido vital para o desenvolvimento de suas capacidades como ser humano.

A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social. (GONZÁLEZ REY, 2003 p.81, tradução nossa).

Assim, devemos ressaltar o papel da Atividade de Estudo na formação da consciência teórica, o que descarta as concepções que objetivam a mera formação de hábitos e funções; o que se espera de uma educação desenvolvimental é a formação da integralidade da personalidade humana.

Nessa perspectiva, ressalta-se o papel essencial do motivo da Atividade de Estudo para que a criança tenha a atenção e a conscientização voltadas para o objeto de estudo que no caso da Atividade de Estudo são os conhecimentos teóricos.

Na Atividade de Estudo, a conscientização dos conhecimentos teóricos tem dependência do lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade, e todas as ações da estrutura da Atividade de Estudo, estão voltadas para formação das capacidades de análise, reflexão e planificação mental teóricas.

Aqui repousa a importância da estrutura da Atividade de Estudo para o desenvolvimento das capacidades teóricas de análise, reflexão e planificação mental, pois são necessários métodos de ensino que visem à superação das atividades de ensino artificiais que não desenvolvem a totalidade das formas qualitativas das capacidades da personalidade humana.

Atividade de Estudo, por meio de sua estrutura, é meio para o desenvolvimento dessas qualidades da personalidade que o processo de educação dos anos iniciais do ensino

fundamental deve possibilitar, ou seja, as capacidades teóricas. Em Atividade de Estudo, pela sua organização para solução de tarefas de estudo, os estudantes, por meio das ações de estudo, desenvolvem o sentido pessoal para com o conhecimento científico. Quando os estudantes solucionam as tarefas de estudo, os motivos se encontram com as necessidades para conhecer a essência dos fenômenos da realidade e, nesse processo, o conhecimento científico será, de fato, parte da consciência como capacidades teóricas da personalidade. Tendo isso em vista, os profissionais da educação são responsáveis por educar os sentidos nos estudantes, pois os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, só podem ser educados.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978) nos apresenta que o êxito na resolução de tarefas de estudo está determinado não somente por seu conteúdo objetivo, mas dialeticamente também pelo motivo que conduz os estudantes para ação; em outros termos, o sentido que tem a Atividade de Estudo expressa a conexão entre os processos intelectuais e os processos motivacionais das atividades humanas. Para que a aprendizagem seja consciente, o estudante precisa saber por que precisa e quer estudar. É essencial que a criança compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, ou no caso da nossa sociedade de classe, esse estudante precisa conhecer as contradições que levam às diferenças sociais como base das relações da sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às considerações finais de nossa pesquisa, mais do que olhar para atrás nesse espaço de reflexão final de um período de formação de quatro anos que nos leva a um alto grau de titulação acadêmica: ao título de Doutor, temos que fazer um prognóstico das condições de desenvolvimento do nosso objeto de estudo, pois ser pesquisador implica ter o olhar no desenvolvimento do seu objeto de pesquisa e reconhecer o seu movimento histórico em sua totalidade; apenas nesse processo conseguiremos ver os fenômenos estudados não só como eles são em sua aparência, mas por sua essência e na relação do movimento que leva à compreensão da complexidade do existente.

O primeiro movimento para compreender as possibilidades de desenvolvimento da Atividade de Estudo como meio de apropriação das capacidades humanas é analisar as condições da relação do nosso momento histórico e do nosso objeto de pesquisa. Perguntas como: Quais as condições de efetivação da Atividade de Estudo na sociedade que tem como base a forma de produção baseada na acumulação das riquezas humanas por poucas pessoas? Como possibilitar o desenvolvimento das máximas capacidades humanas em um sociedade que privilegia e aprofunda as desigualdades sociais e econômicas entre as pessoas, grupo sociais, étnicos, raciais e de classes? Como possibilitar a apropriação das mais elaboradas formas de pensamento da cultura humana em crianças que não têm o básico para manter sua existência, como alimentação, moradia, higiene e vestimenta? São questões que devem representar a contradição de pensar a Atividade de Estudo na sociedade capitalista.

As respostas para essas questões são de elevada complexidade e, em nossa concepção, constituem o Tendão de Aquiles para pesquisadores e educadores que têm como objetivo uma educação transformadora, com base em concepções teóricas, filosóficas e conceituais cujos pilares assentam-se em ideias progressistas ou revolucionárias, como a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Educação Desenvolvidamental.

Para superação dessa contradição entre a sociedade capitalista e uma educação que tenha um caráter desenvolvimental, faz-se necessário voltar às bases filosóficas dessas teorias, pois buscar utilizar-se dessas teorias sem seus princípios metodológicos, ideológicos e conceituais leva à negação do que propõem essas concepções: a emancipação humana.

Assim, qualquer uso dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Atividade de Estudo sem buscar ou construir caminhos para superação da sociedade de classes, constitui-se em legitimação da sociedade capitalista e todos os

princípios de exploração do homem pelo homem. Desse modo, temos sempre que refletir sobre as condições concretas de efetivação da Atividade de Estudo em sua totalidade potencial em nosso momento histórico.

Desse ponto de vista, nossa pesquisa esteve sempre à procura de caminhos para pensar a Atividade de Estudo como meio de emancipação das crianças em idade escolar pela via dos conhecimentos culturalmente construídos pela humanidade, mais especificamente os conhecimentos teóricos que dão origem às capacidades teóricas do pensamento teórico.

As contradições presentes na sociedade capitalista levam, ao mesmo tempo, a grandes avanços científicos, culturais, e tecnológicos, mas, por outro lado, esses avanços são sempre propriedades de determinados grupos econômicos e não distribuídos em sua totalidade para humanidade. Resolver essa contradição torna-se possível pela essência transformadora das atividades humanas, que têm sua origem no trabalho humano em seu caráter revolucionário e criador, estando, assim, na atividade, os meios de superação das relações existentes na sociedade atual.

A atividade de Estudo é parte das formas de atividade humana que tem potencial transformador, pelo seu caráter e conteúdo. Pelo seu caráter, possibilita às crianças em idade escolar dar um salto qualitativo em seu desenvolvimento por meio da apropriação das formas mais avançadas de pensamento, o pensamento teórico. Tem potencial transformador também pelo seu conteúdo, que está baseado nas formas mais avançadas de conhecimento que a humanidade produziu: os conhecimentos científicos. Assim, o potencial transformador da Atividade de Estudo e a organização pedagógica que dela deriva vinculam-se à concepção de superação das formas tradicionais de educação que reproduzem e são meios de manutenção das relações de dominação da sociedade capitalista.

Nesse contexto, devemos compreender a necessidade da Atividade de Estudo como meio para a organização de uma prática educativa emancipadora, por possibilitar o desenvolvimento, nas crianças em idade escolar, das capacidades que permitem aos seres humanos compreender a realidade em movimento e em sua essencialidade, ou seja, as capacidades de reflexão, análise e planificação teóricas, que são elementos essenciais para a constituição da consciência teórica.

São essas capacidades que são características do desenvolvimento da personalidade e da consciência crítica, ou seja, a Atividade de Estudo como atividade principal das crianças em idade escolar permite a formação, nos indivíduos, de novos e mais complexos patamares de reflexão sobre a realidade.

Por isso defendemos a Atividade de Estudo como meio de desenvolvimento das capacidades teóricas de análise, reflexão e planificação mental. Por ela ser fonte de desenvolvimento das formas de consciência mais avançadas que a humanidade produziu: a consciência teórico-reflexiva.

Desse modo, os avanços nas pesquisas teóricas e experimentais sobre a Atividade de Estudo são fundamentais pela sua importância: primeiro superar na prática real das escolas as concepções de educação não emancipatórias, que utilizam dos processos educativos para manutenção do *status quo* da sociedade capitalista, levando como consequência ao segundo ponto que é a necessidade de desenvolvimento e efetivação de práticas pedagógicas desenvolvimentais. Só na transformação prática e revolucionária dos processos de ensino-aprendizagem é possível a construção de uma educação que tenha caráter verdadeiramente transformador, e a Atividade de Estudo por sua estrutura e conteúdo garante o desenvolvimento de ações que permitem a apropriação dos princípios e modos de ação necessários para formação da personalidade humana criadora, fundamentais quando se fala em uma educação humanizadora.

Ao pensar na importância de desenvolver pesquisas que tenham a Atividade de Estudo como objeto de análise, alguns pontos têm que ser elencados. Refletindo sobre a relação entre Atividade de Estudo e o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento, notamos que essa área da Educação Desenvolvimental tem potencialidade para ser explorada em termos teóricos e experimentais, possibilitando novos caminhos para o aprofundamento da compreensão da Atividade de Estudo como atividade que é fonte principal do desenvolvimento das capacidades teóricas de pensamento das crianças em idade escolar.

Tal potencialidade se dá porque o pensamento teórico como resultado da Atividade de Estudo, até o momento, foi estudado de modo a demonstrar as suas características mais gerais, principalmente no cenário nacional. A sua apresentação como um fenômeno geral da personalidade humana, leva à conceituação do pensamento teórico de modo a não ter uma precisão em relação às características das particularidades de cada capacidade teórica do pensamento teórico e principalmente como essas capacidades se relacionam para formar a totalidade desse tipo de pensamento. Em nossa opinião, a grande contribuição de nossa pesquisa foi demonstrar que o pensamento teórico por meio da Atividade de Estudo, é o resultado do desenvolvimento de capacidades teóricas como análise, reflexão e planificação mental, que em sua relação dialética de unidade formam as condições para consciência teórica reflexiva.

Por isso defendemos a necessidade dos aprofundamentos dos estudos e da pesquisa sobre como as capacidades humanas se desenvolvem por meio da Atividade de Estudo, que pode ser um caminho para a superação da dualidade existente no tratamento do conceito de pensamento teórico. Por um lado, muitas vezes, ele é apresentado nas pesquisas de modo generalista, e as especificidades das capacidades são apenas apontadas de forma superficial. Por outro lado, discute-se a relação entre o universal e o particular que esses elementos estabelecem na totalidade como constituidoras do pensamento teórico.

A questão das especificidades das capacidades teóricas que são desenvolvidas por meio da Atividade de Estudo tem na pesquisa educacional dois caminhos fundamentais e necessários de aprofundamento. Pelo primeiro, a educação deve reivindicar o objeto de estudo das capacidades como elemento de pesquisa que também é do seu campo científico de atuação, pois compreender como se estabelecem os caminhos do desenvolvimento das capacidades humanas é ponto inicial de qualquer processo educativo para compreender como as crianças aprendem. Nesse sentido, a pesquisa em prática pedagógica deve tomar as capacidades do pensamento como seu objeto para evitar a psicologização de processos que são psicopedagógicos;

O segundo caminho compreende que as especificidades das capacidades teóricas no processo educativo devem ser sempre as de analisar o movimento histórico de desenvolvimento das capacidades. Por exemplo, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental são o resultado de um movimento que tem origens na ontogênese do desenvolvimento infantil, e ao longo do seu movimento, por meio das atividades principais, ocorrem saltos qualitativos que irão formar as bases para as formas teóricas dessas capacidades, que se efetivarão por meio da Atividade de Estudo como atividade guia do desenvolvimento das crianças em idade escolar. Esse processo só é possível por meio da resolução das tarefas de estudo que exigem a formação dessas capacidades.

Neste contexto, nossa pesquisa demonstra que o processo de resolução sistemática da tarefas de estudo por meio da Atividade de Estudo possibilita o desenvolvimento das capacidades de análise, reflexão e planificação mental, como os principais componentes do pensamento teórico. Os vínculos específicos das ações de estudos com esses elementos do pensamento teórico são a chave para compreender os mecanismos da influência da Atividade de Estudo no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Ao compreender os aspectos de tal influência, conseguimos confirmar o objetivo da nossa pesquisa de que a Atividade de estudo é meio para o desenvolvimento das capacidades

teóricas do pensamento e, desse modo, evidenciamos que o pensamento teórico é uma parte importante de uma educação mais ampla, que passa pelo desenvolvimento da consciência teórica humana. É a relação entre a consciência e o pensamento teóricos, que têm origem nas atividades humanas, que possibilitam os sujeitos transformar, superar e criar novas condições de sua realidade.

Só uma Educação Desenvolvimental consegue possibilitar essa forma qualitativa de consciência, porque promove nos estudantes a autonomia na organização, planejamento, execução e avaliação da Atividade de Estudo, constituindo 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.

Referências

- ANTUNES, R. et al. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, v. 1, p. 200, 2004.
- CLARINDO, C. B. da S. Atividade de estudo como fundamento do Desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial. (Dissertação de Mestrado) UNESP-FFC. 2015.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica experimental**. Editorial Progreso. Moscou. 1988.
- DAVIDOV, V. V. (1998) What Is Formal Learning Activity?, *Journal of Russian & East European Psychology*, 36:4, 37-47, 1998.
- DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). Teoría da atividade de estudo: contibuições de D.B. Elkonin, V.V.Davidov e V.V.Repkin – Livro I. Editora CRV/EDUFU/ Curitiba/ Uberlândia. 2019.
- DAVÍDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V.I. TSUKERMAN, G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Ensino Em Re- Vista**, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun. 2014.
- DAVIDOV, V.V. O desenvolvimento Psíquico da Criança. In: Puentes, R.V , Cardoso, G.C.G, Amorim, P.A.P. TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I . Editora CRV/EDUFU/ Curitiba/Uberlândia, 2019.
- DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Editorial Progreso, Moscou.1981.
- DAVYDOV, V.V. & RUBTSOV V.V. Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, *Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-571. 2018, DOI: 10.1080/10610405.2018.1536008 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>
- ELKONIN, D.B .Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: Puentes, R.V, R.V , Cardoso, G.C.G, Amorim, P.A.P. TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I . Editora CRV/EDUFU/ Curitiba/Uberlândia . 2019.
- 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. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009.
- 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.

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.

GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizaje en el enfoque histórico cultural: sentido y aprendizaje. Em E. Arantes & S.M. Chaves (Orgs). *Concepções e práticas em formação de professores* (pp. 57-69) Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

GUREVICH, K. M. EL Pensamiento . In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicologia* (pp. 232- 275). México: Grijalbo(1960).

GURIANOV, E. V. Los hábitos. trad. Florencio Villa Landa. In: *Psicologia*. México: Grijalbo, p. 404-430, 1960.

GUTMAN, G. Todas as vias levam ao hábito? Introduzindo William James. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. VII, n. 4, p. 192-199, dez. 2004. Acesso em 31/01/2019 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142008000400012&script=sci_arttext&tlng=pt.

ILYENKOV, E.V. **A Contribution on the Question of the Concept of “Activity” and Its Significance for Pedagogy** *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4, July–August 2007, pp. 69–74.

ISAEV.E.I. Psychological Description of Young Schoolchildren's Planning Methods, *Soviet Psychology*, 24:1, 35-50. 1985. Acesso em <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405240135>

Journal of Russian & East European Psychology, vol. 52, no. 3, 2015, pp. 36–73. 2015

KLEIN, L. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. IN: DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo. – 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.*

LEITES, N. S. Las capacidades. Smirnov, AA *Psicología*. Mexico DF: Editora Grijalbo, 1960.

LEONTIEV, A. N. Sobre la formación de las capacidades. En II Iliasov y V. Ya. Liaudis (Comps.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, p. 44- 54, 1986.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

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

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

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

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Boitempo Editorial, 2010.

MAGKAEV, V.KH. **Premissas Teóricas Subjacente ao Estudo e Diagnóstico do Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo** In.V.V. Davydov & V.V. Rubtsov (2018) Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, Journal of Russian & East European Psychology, 55:4-6, 287-571, DOI: 10.1080/10610405.2018.1536008 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

MAGKAEV. V. KH. An Experimental Study of the Planning Function of Thinking in Young Schoolchildren, Soviet Psychology, 13:3, 18-32. 1975: acesso em <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405130318>

MARINO FILHO, A. A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MARKOVA A. K. The Structure of Learning Motivation and Its Development in the School-age Child, Soviet Education, 28:7, 13-32. 1986. Acesso em 31/02/2020 <http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393280713.3>

MARX, Karl. O capital: livro 1, o processo de produção do capital. **São Paulo: Boitempo**, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Boitempo editorial, 2007.

MEDVEDEV A.M; NEZHNOV P.G. **Estudando Análise de conteúdo como um Componente do Pensamento Reflexivo: Métodos e Resultados** In.V.V. Davydov & V.V. Rubtsov (2018) Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, Journal of Russian & East European Psychology, 55:4-6, 287-571, DOI: 10.1080/10610405.2018.1536008 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

MILLER,S, Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. In Puentes R. V.; MELLO, S.A: **Teoria da Atividade de Estudo (Livro II): Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Edufu, Uberlandia, 2019, p73-95.

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. Psicología General. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

REPKIN, V. V.) From the History of Research into the Problems of Developmental Teaching in Kharkov, *Journal of Russian & East European Psychology*, p. 77-96. 2003.

REPKIN, V.V. Aprendizagem Desenvolvimental e atividade de estudo. In: Puentes, R.V R.V, Cardoso, G.C.G, Amorim, P.A.P **TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I** . Editora CRV/EDUFU/ Curitiba/Uberlândia . 2019.

RUBINSTEIN, S. L. El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica en *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I. Iliasov y Y. Liaudis (comps.). La Habana: Cuba, Pueblo y Educación, p.54-67 1986.

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

RUBINSTEIN, Sergei L. **El pensamiento y los caminos de su investigación**. Pueblos Unidos, 1959.

RUBINSTEIN,S.L. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológicas. Em: **Ontologia**: org: LOGAREZI, A.M.: Edufu. 2017.

TIEPLOV, B. M. Las capacidades y las aptitudes. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. Compilado por II Iliasov y V. Ya. Liaudis. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 41-44, 1986.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar*. **Madrid: visor**, 1993.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA , A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone,1988.

VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 2012b.

WARTOFSKY, Marx W. **Introducción a la filosofía de la ciencia**. Alianza Universidad. 1968.

ZUCKERMAN, G. A. **The Learning Activity in the First Years of Schooling** *The Developmental Path Toward Reflection* In: KOZULIN, Alex et al. (Ed.). Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge University Press, 2003.

ZUCKERMAN, G.A. **O desenvolvimento da reflexão através da aprendizagem.**