

O ENSINO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE V.V. DAVIDOV

Mara Cristina de Sylvio¹

Esse trabalho é parte constitutiva da pesquisa de mestrado desenvolvida junto à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa teve como objeto o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental considerando sua especificidade predominante, que é o fato de um professor apenas ensinar as várias áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, nosso objetivo geral foi compreender e sistematizar as principais contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov para essa etapa de ensino. Esta teoria se fundamenta nas teses e conceitos de Vigotski, o precursor da teoria histórico-cultural, e por isso consideramos pertinente trazê-los para nosso trabalho a fim de mostrar em que base se constituiu o pensamento de Davidov. Tivemos como referência o método materialista dialético e realizamos um estudo teórico das obras predominantes na pesquisa: Leontiev (1998 e 2006); Vigotski (1991, 2001a, 2001b, 2010); Davídov (1978, 1988) e Davídov e Markova (1987). Também utilizamos dissertações, teses, artigos científicos e obras que discutiram os anos iniciais do Ensino Fundamental e outros que apresentam as contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para a educação escolar. A investigação realizada nos permite afirmar que a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental são conhecimentos que podem fundamentar a prática pedagógica do professor dos Anos Iniciais no ensino da cultura elaborada e sistematizada em forma de conteúdos escolares, tornando-se, portanto, um conhecimento didático de grande importância. Ambas as teorias compartilham da mesma premissa de que o acesso e a apropriação da cultura produzida historicamente sob a forma dos conteúdos escolares em muito contribui para o desenvolvimento intelectual e humano do sujeito. O processo de escolarização é entendido por Davidov como um processo complexo de ensino e aprendizagem no qual, ao se apropriar da cultura humana, os alunos desenvolverão certas capacidades de pensamento, sobretudo o pensamento teórico, que não poderiam ser desenvolvidas de outra forma.

JUSTIFICATIVA

A inserção da criança no Ensino Fundamental implica uma série de mudanças sociais e cognitivas em seu desenvolvimento. Nos primeiros anos de escolarização dá-se o início de um processo de aprendizagem sistemático e intencional, rumo à apropriação de fundamentos e conceitos das áreas do conhecimento científico que, segundo Vigotski, promoverá um certo tipo de desenvolvimento psicológico impossível de acontecer de outra forma que não seja via escolarização formal (ALMEIDA et al, 2012).

Nossa pesquisa teve o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como objeto, buscando compreendê-lo em suas dimensões política, epistemológica e didática numa perspectiva crítica.

Os documentos que organizam e regulamentam os Anos Iniciais no Brasil têm raízes na década de 1970, com a primeira lei que fixou as diretrizes e bases da educação brasileira e regulamentou e organizou o ensino do primeiro grau, hoje ensino fundamental – a Lei 5.692/1971. Até então, a instrução nesse nível de ensino não possuía uma organização nacional geral, ficando a cargo dos estados a definição de como seriam organizados os

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Email: mcsylvio@gmail.com

primeiros anos escolares. Assim, as políticas públicas para os primeiros anos de escolarização eram instituídas de forma isolada e descontínua. A Constituição Federal de 1988 veio confirmar a obrigatoriedade e gratuidade dos oito anos fundamentais de escolarização e a LDBEN 9.394/1996 reafirmou a obrigação do estado na oferta da educação pública. Desde então, passamos por um grande número de diretrizes e resoluções que tratam do Ensino Fundamental, até a mais atual, a Lei 11.274/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com ela, o Ensino Fundamental tem a duração de nove anos e estrutura-se em duas fases com características próprias: os Anos Iniciais, com cinco anos de duração (dos seis aos dez anos de idade); e os anos finais, com quatro anos de duração (dos onze aos quatorze anos).

Em se tratando dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com a legislação brasileira, é atribuição do professor ensinar a ler, interpretar, escrever e produzir textos e calcular, buscando realizar um trabalho interdisciplinar, articulando a Base Nacional Comum, a Base Nacional Diversificada e os temas transversais.

É fato que desvelar o ensino nos Anos Iniciais requer que essa etapa do Ensino Fundamental seja compreendida como uma totalidade composta por diversas dimensões que integram-se dinamicamente e dialeticamente. Todavia, uma questão que nos parece crucial no ensino nos Anos Iniciais e que consideramos a nuclear para compreendê-lo é a de que nos Anos Iniciais as várias áreas do conhecimento ou disciplinas são ensinadas por uma única professora ou professor.

Origina-se daí o problema de investigação da pesquisa empreendida, pois na medida em que fomos avançando nas investigações do ensino nos Anos Iniciais, fomos percebendo a complexidade do ensino dos conteúdos escolares e o quanto demanda um conhecimento mais aprofundado, tanto a respeito da organização do ensino, quanto do processo de aprendizagem das crianças.

Compreendemos a escola como espaço de superação do senso comum por meio da aprendizagem do conhecimento científico na perspectiva da formação integral do sujeito. Tal processo, que se estende vida afora, tem seu início por meio da aquisição da leitura, da escrita, do cálculo e dos primeiros conhecimentos da Literatura, Artes, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Este processo, que se inicia na Educação Infantil e se estrutura mais especificamente sob a forma de escolarização nos Anos Iniciais, é um processo complexo, sobretudo por conta de sua especificidade predominante, que é o fato de ser realizado pelo aluno na mediação de um professor apenas, que ensina todos os conteúdos.

O professor, responsável por conduzir a criança no processo de escolarização nos anos iniciais, tem uma difícil tarefa que requer a mobilização de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitam planejar e realizar o trabalho pedagógico com autonomia e qualidade, de acordo com as diferentes situações da prática educativa.

O ensino escolar é constituído por um conjunto de atividades que serão desenvolvidas durante a aula, com o objetivo de fazer com que as crianças internalizem os conhecimentos científicos, o conjunto de conceitos procedentes das diferentes áreas dos conhecimentos que compõem o currículo escolar (FREITAS e LIMONTA, 2012).

Ensinar pressupõe, obviamente, ter conhecimento dos conteúdos que se pretende que os alunos aprendam, no entanto, comunicar aos alunos esses conteúdos ou providenciar meios para que os estudantes os encontrem por si mesmos não é suficiente para que haja internalização e muito menos compreensão do que se está aprendendo. É necessário considerar, no ensino, que há uma relação indissociável entre ensinar e aprender.

A aprendizagem da cultura humana via processo de escolarização é, neste momento histórico, talvez o mais importante aspecto do processo de educação de um ser humano, entendendo aqui a educação num sentido mais amplo (e não apenas escolar) como condição de humanização e de cidadania, conforme Saviani (2007).

O processo de ensino e aprendizagem assim compreendido requer metodologias fundamentadas em uma teoria de ensino que considere as especificidades da criança nessa faixa etária, do ensino para crianças pequenas e as especificidades do conhecimento a ser ensinado, tudo isso em um trabalho docente que leve à formação do pensamento teórico na criança.

Desta forma, buscamos apresentar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental como um conhecimento didático, isto é, um conhecimento científico que possa ser incorporado ao trabalho do professor, que dê sustentação para o ensino nos Anos Iniciais. Na intenção de contribuir para com o desenvolvimento do conhecimento existente sobre o ensino nos Anos Iniciais, nossa investigação teve como norte o problema que pode ser colocado da seguinte forma: Que contribuições a teoria do ensino desenvolvimental podem trazer para o ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, compreender e sistematizar as principais contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino nos Anos Iniciais. Tal

objetivo nos leva, necessariamente, ao estabelecimento da relação entre ensino e aprendizagem e acreditamos que é possível compreender essa relação como um conhecimento didático, isto é, como um conhecimento que sustenta o ensino. Isso nos parece fundamental, uma vez que a empobrecida formação teórico-metodológica geralmente leva o professor à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros.

Assim, como objetivo específico nos propomos a contextualizar os Anos Iniciais a partir de uma reflexão sobre as pesquisas que têm sido produzidas sobre os anos iniciais.

METODOLOGIA

A metodologia desta investigação é o estudo teórico e a pesquisa bibliográfica tendo como perspectiva o materialismo histórico dialético.

Inicialmente realizamos uma consulta nos bancos de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, selecionando trabalhos de 2005 até 2015 a partir da palavra-chave “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” a fim de nos atentarmos sobre as pesquisas relacionadas a esse tema nos últimos dez anos. Também realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes com a mesma palavra-chave, ressaltando que neste banco estão catalogados apenas trabalhos defendidos em 2011 e 2012.

O resultado da busca por teses e dissertações nos revelou que há poucas pesquisas sobre os Anos Iniciais, pois obtivemos como resultado um total de 114 trabalhos. Há um número muito pequeno de trabalhos que referem-se de maneira geral aos Anos Iniciais, 25 ao todo: 12 sobre formação de professores; 07 sobre políticas educacionais; 05 sobre avaliação e apenas uma pesquisa refere-se à didática nos Anos Iniciais de uma maneira mais ampla, sem relacionar-se a uma área ou disciplina específica.

Restaram 89 pesquisas referentes ao ensino específico de uma área, disciplina ou conteúdo: matemática – 29; alfabetização e língua portuguesa – 27; inclusão escolar – 11; ciências da natureza – 10; gênero e sexualidade – 05; educação física – 05; astronomia – 01 e robótica – 01.

Numa síntese sobre o atual estado da pesquisa sobre os Anos Iniciais, entendemos que há poucas pesquisas e que a maioria trata do ensino de disciplinas e/ou de conteúdos específicos, não tratando da inquietação que deu origem às nossas investigações: como ocorre o ensino das diferentes áreas/disciplinas por uma só professora ou professor. Muito embora

exista uma grande produção a respeito da formação de professores e do ensino dos conteúdos escolares da Educação Básica, pouco se tem discutido sobre o ensino nos Anos Iniciais e aquilo que consideramos sua nuclear especificidade. É nesse contexto que situamos nossa pesquisa e destacamos sua relevância.

Ao iniciarmos nossa pesquisa bibliográfica percebemos que uma investigação mais acurada da teoria do ensino desenvolvimental imperava visitar a teoria histórico-cultural, principalmente no que se refere às teses e conceitos de Vigotski sobre a relação entre ensino e aprendizagem, porque a primeira tem raízes na segunda.

Então, a pesquisa bibliográfica também contou com a investigação sobre a teoria histórico-cultural, elaborada por Vigotski, da qual Davidov se apropria das principais teses e conceitos para elaborar a teoria do ensino desenvolvimental. Assim, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de dissertações, teses, artigos científicos e obras que discutiram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a educação escolar. Destacamos aqui algumas obras que nos serviram de referencial bibliográfico neste trabalho: Hedeegaard (2002), Facci (2004), Sforini (2004), Sforini e Galuch (2006), Duarte (2007), Duarte e Eidth (2007), Pasqualini (2009), Prestes (2011), Antônio (2011, 2012), Freitas e Limonta (2012), Longarezzi e Puentes (2012), Martins (2012), Piccolo (2012), Rosa (2012), Freitas e Libâneo (2013), Longarezzi e Franco (2013), Freitas e Rosa (2015).

O estudo teórico foi realizado a partir das obras dos principais autores destas duas teorias, obras essas predominantes em nossa investigação: Leontiev (1998 e 2006), Vigotski (1991, 2001a, 2001b, 2010) e Davidov (1978, 1988) e Davidov e Markova (1987). Vigotski e Leontiev não desenvolveram e publicaram pesquisas especificamente sobre a educação escolar, mas são referenciais fundamentais na obra de Davidov e seus colaboradores.

Nesse sentido, trazemos aqui as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental elaborada pelo marxista V. V. Davidov² com a finalidade de abordar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais a partir do ensino dos conhecimentos acumulados socialmente e agrupados nas diversas áreas. Dado o vínculo entre a teoria de Davidov e a teoria histórico cultural, fez-se necessário compreender de antemão a teoria de Vigotski para só então entender a teoria davidoviana.

² A grafia dos nomes de Vigotski e Davidov aparece de várias formas diferentes, dependendo da fonte bibliográfica utilizada. Optamos pela grafia “Vigotski” e “Davidov” para nos referirmos aos autores ao longo do trabalho e manteremos as grafias das obras que forem citadas direta ou indiretamente.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Na revisão bibliográfica realizada sobre o ensino nos Anos Iniciais, encontramos o conceito de “polivalência” para referir-se ao modo com se conduz o trabalho realizado pelo professor no que refere-se ao ensino nesta etapa da Educação Básica.

Os pesquisadores que têm se debruçado sobre a docência e/ou o trabalho docente nos Anos Iniciais compartilham da ideia de que a polivalência, isto é, o ensino de diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas para o mesmo grupo de alunos, é a essência do trabalho do professor dos Anos Iniciais, e que a interdisciplinaridade, por sua vez, seria a maneira de realizar este ensino.

Na concepção de polivalência subjaz a ideia de que o trabalho do professor dos Anos Iniciais é caracterizado pela capacidade de ensinar, extrapolando os limites dos conteúdos e ao mesmo tempo sintetizando-os, na busca constante de relações entre eles e a melhor forma de ensiná-los. Por consequência, o ato de ensino, então, requisitaria reflexões pertinentes ao conhecimento do conteúdo (conhecimentos científicos, artes, filosofia) aliado ao conhecimento da didática e dos processos de aprendizagem da criança.

As teses e conceitos da teoria histórico-cultural discutidos por Vigotski estão dialeticamente articulados e implicam diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos. Tal processo se concretiza quando o professor realiza as mediações na zona de desenvolvimento próximo para que o sujeito realize abstrações, generalizações, análises e sínteses e se aproprie dos conhecimentos culturais. Esse movimento faz com que haja o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação do pensamento teórico, artístico, filosófico que servirão de base para mais e melhores aprendizagens e, portanto, mais e melhor desenvolvimento e a consequente formação omnilateral.

A teoria histórico-cultural nos ajuda a compreender que o ensino nos Anos Iniciais é um amplo e complexo processo que envolve particularidades de ordem cultural, social, psicológica e física das crianças e que precisam ser levadas em consideração pela professora ou professor que ensina.

Ao apropriar-se dos conhecimentos científicos, os alunos constroem e desenvolvem habilidades cognitivas, como a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de pensar teoricamente – o que Vigotski (2001, 2010) denomina de funções psicológicas superiores – “ferramentas mentais” necessárias para compreender criticamente a realidade:

domínio da língua materna (leitura, escrita e letramento) e do conhecimento sistematizado como currículo escolar nos campos da Literatura, Artes, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia. Ao proporcionar ao aluno a aprendizagem desses conhecimentos é preciso que a escola preocupe-se em ajudá-lo a realizar as abstrações e generalização rumo à formação do pensamento teórico. Foi isso que Davidov fez.

Vasily Vasilyevich Davidov³, psicólogo e pedagogo russo, como membro da terceira geração da Escola de Vigotski, incorporou em seu trabalho muito dos pressupostos defendidos pelo precursor da teoria histórico-cultural e, dadas sua longevidade em relação a Vigotski e as boas condições para o desenvolvimento de suas pesquisas, pode superar alguns deles. Davidov se apoia nas principais teses de Vigotski sobre o problema do desenvolvimento a partir da aprendizagem: 1) a relação entre educação e desenvolvimento explicitadas por meio da lei geral do surgimento das funções psíquicas da criança em convivência social; 2) a de que o aprendizado bem organizado pode ativar processos mentais e gerar desenvolvimento; 3) e a compreensão do aprendizado escolar como necessário e universal ao desenvolvimento humano.

Uma das ideias centrais da teoria histórico-cultural e que muito influenciou na elaboração da teoria do ensino desenvolvimental é que a educação escolar desempenha um papel de grande importância no processo de desenvolvimento, afirmando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Essa ideia, reiteradamente mencionada na obra de Vigotski (2010), nos remete a uma de suas teses – a aprendizagem como processo que estimula e impulsiona o desenvolvimento – “(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p.114).

Certo disso, Davidov dedicou-se especificamente à investigação sobre o ensino escolar e por meio da teoria do ensino desenvolvimental põe em relevo a importância do ensino da cultura elaborada e sistematizada socialmente, melhor dizendo, dos conhecimentos científicos e culturais projetados nas matérias escolares para o desenvolvimento humano global. Davidov (1988) considera a educação escolar e o desenvolvimento como indissociáveis e a criação de condições adequadas para formar os alunos – atividades de aprendizagem cujo conteúdo seja

³ Davidov nasceu em 1930 e morreu em 1998, aos 68 anos de idade. Filho de pai e mãe trabalhadores – metalúrgico e trabalhadora têxtil, respectivamente – tornou-se pesquisador e cientista após sua formação em psicologia e pedagogia na Universidade Estatal de Moscou, em 1953. Pós-graduou-se em 1972 em filosofia e durante sua vida acadêmica teve como professores Leontiev, Luria, Rubinstein, Galperin, Zaporozhets, Sokolov, Talizina, Elkonin entre outros (LIBÂNEO e FREITAS, 2013). Realizou pesquisas durante 25 anos com crianças em idade escolar tendo como foco relacionar aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Elaborou a atividade de estudo, que é considerada como atividade principal da criança na faixa etária compreendida entre 06 a 10 anos de idade.

o conhecimento teórico e as habilidades baseadas nele – como a base para o desenvolvimento omnilateral.

O psicólogo e pedagogo russo partiu do que houvera pesquisado Vigotski e seus colaboradores no que se refere ao discernimento das diferenças entre o conhecimento espontâneo (empírico, cotidiano) e o conhecimento científico e avançou em suas pesquisas, fato que o permitiu definir que o critério do conceito teórico é o conteúdo que, por meio de reflexões (ações intelectivas), encerra relações genéticas fixas de pertencimento à “célula” de um objeto em desenvolvimento, constituindo assim o edifício da teoria do ensino desenvolvimental. Em síntese, o conceito teórico seria o conteúdo dos conhecimentos científicos, obviamente considerados em suas multideterminações.

Considerando a aprendizagem como apropriação dos conhecimentos culturais e de formas psíquicas consolidadas no contexto social e o desenvolvimento como a reconstituição intrapsíquica do que foi apropriado socialmente, a teoria do ensino desenvolvimental nos leva a considerar a escola como instituição social necessária e muito mais importante na promoção do desenvolvimento humano de todos os indivíduos. A escola é, portanto, o lugar da apropriação da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o sujeito vive (DUARTE, 2007). Outrossim, a escola é o espaço cuja função principal é formar o pensamento teórico.

Nesse mesmo pensamento, Davidov partiu “(...) das dimensões filosófica, sociológica, lógica e pedagógica do problema, e propôs-se a oferecer uma abordagem lógico-psicológico-didática para questões da estruturação das disciplinas escolares” (LIBÂNEO e FREITAS, 2013, p. 320).

Sendo assim, apresentou sua concepção de educação e ensino com a intenção de atender às necessidades de formação intelectual por meio do desenvolvimento do pensamento teórico tendo os conhecimentos científicos como esteio do processo. Sua tese mais importante, o coração da teoria do ensino desenvolvimental, trata das particularidades do estudo dos escolares, asseverando que “(...) primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos” (FREITAS e LIBÂNEO, 2013, p. 320).

Davídov (1988) estruturou programas disciplinares experimentais que tinham a ‘atividade de estudo’ em situação escolar como foco (matemática, língua russa, ciências naturais e trabalho foram as disciplinas escolares que investigou em suas pesquisas), que confirmaram possibilidades cognoscitivas na formação do pensamento teórico nas crianças de

menor idade (de sete a dez anos de idade). Os dados experimentais oriundos das pesquisas de Davídov (1987) mostraram o potencial de aprendizado da criança de menor idade e ainda

(...) la posibilidad de formar el pensamiento teórico en la edad temprana; de formar en los alumnos de la escuela primaria la actividad de estudio desplegada, es decir, la capacidad de estudiar; de reconstruir el plano interno de la acción en los escolares de menor edad, de los intereses cognoscitivos y de la motivación de estudio en ellos y en los adolescentes, etc. (p. 328).

Assim, o autor ainda percebeu nas crianças em idade escolar uma certa predisposição à consciência teórica e ao raciocínio, assim como às capacidades correspondentes de reflexão, análise, planejamento mental, fato que colabora para que no ensino sejam incluídas as tarefas escolares (aprendizagem) a serem desenvolvidas baseando-se na atividade para que haja o efetivo desenvolvimento do sujeito. Essa reserva cognitiva permite que, com um ensino bem organizado, haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança.

Podemos nos valer do processo de aprendizagem da língua escrita como exemplo. A aprendizagem da leitura e escrita faz exigências psicológicas que desencadeiam um conjunto de novos processos psíquicos que por sua vez irão contribuir para a aprendizagem de novos conceitos.

Na aprendizagem da leitura, forma-se o ouvido fonético e se desenvolve a atenção visual e auditiva; a necessidade de responder as perguntas que o professor faz, exige atenção frente ao objeto da percepção, bem como frente àquilo em que, em dado momento, somente se apresenta mentalmente; saber ler e escrever conduz ao aumento da exigência da memória em relação à fixação, a conservação e a reprodução dos conhecimentos (ANTÔNIO, 2012, p. 82).

No entanto, o ingresso na escola não corresponde ao interesse imediato da criança pelas atividades escolares, tampouco ela se sente integrada ao grupo. O professor é que vai organizar o espaço, mediar as relações com os colegas e ajudá-la a planejar as tarefas gerais, organizar a realização delas, assim como as obrigações de estudo, até que ela consiga fazer isso por si só, sentindo-se integrada e interessada pelo conhecimento sistematizado.

A 'atividade de estudo' (externa, social) estrutura na criança a atividade de aprendizagem (interna, psicológica), atividade principal de todas as crianças em idade escolar (aproximadamente entre os seis e dez anos de idade), se constituindo como atividade principal apenas no primeiro período escolar.

Esse período da ‘atividade de estudo’ corresponde aos primeiros anos de escolarização em quase a totalidade dos países e em nosso país corresponde à primeira fase do Ensino Fundamental, iniciando-se no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade e finalizada no quinto ano, presumivelmente aos onze anos. Nesse período, por força do lugar que a educação escolar ocupa no sistema social geral e da inserção da criança na escola, há a transição da atividade principal de brincar, especificidade da idade pré-escolar, para a ‘atividade de estudo’. Esse período, para Davidov e Markóva (1987), se torna, portanto, o período da vida em que ocorre o desenvolvimento das bases da consciência e do pensamento teórico.

A personalidade estudantil e a consolidação de um período peculiar onde a atividade principal⁴ é a ‘atividade de estudo’ vai, portanto, se constituindo nesse período, “(...) além das operações mentais relacionadas com os conhecimentos, formam-se os métodos de estudo mais gerais, como: saber escutar a explicação do professor; controlar como se desenvolve o próprio trabalho; submeter todos os atos às tarefas de estudo planejadas, etc.” (ANTÔNIO, 2012, p. 81).

Davídov (1978 e 1988) e Davídov e Markova (1987), baseando-se na teoria da atividade de Leontiev (2006) esclarecem que a ‘atividade de estudo’ é uma atividade sócio-histórica realizada individualmente pela criança, de forma consciente e voluntária, em situações sociais de aprendizagem escolar e consiste nos processos de apropriação e internalização da cultura humana acumulada sistematizada pela escola sob a forma de conteúdos escolares e conceitos, em um movimento simultâneo de apropriação, internalização e transformação deste conteúdo em algum produto mental novo, ou seja, em pensamento teórico.

Ainda segundo os autores, a ‘atividade de estudo’ também não acontece de forma espontânea e sim em situações escolares organizadas e sistematizadas, cujo principal objetivo é levar a criança à internalização de determinados conhecimentos culturais e científicos sem os quais não seria possível a formação e o desenvolvimento de processos psíquicos superiores que derivam e ao mesmo tempo constituem a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico: abstração e generalização substantivas; análise e síntese; do pensamento abstrato para o pensamento concreto; no estabelecimento de relações entre os aspectos internos e externos

⁴ É a atividade humana que engendra as neoformações psíquicas que definem a consciência do sujeito e suas ações em relação à realidade, basilar no desenvolvimento mental, podendo ser denominada dominante, unitária, diretiva, principal ou guia (LEONTIEV, 1983). Nesse trabalho adotaremos a denominação “atividade principal”.

do objeto do conhecimento suas manifestações externas e relações com outros objetos da realidade objetiva, formando, assim, o pensamento teórico.

Davídov e Márkova (1987) afirmam que o estudante se encontra efetivamente em ‘atividade de estudo’ quando analisa o objeto do conhecimento (o conteúdo escolar), com a orientação do professor e a colaboração de outros estudantes, na tentativa de reproduzir o percurso trilhado pelos cientistas na descoberta e conceituação do conhecimento teórico, ou seja, quando se apropria do objeto desde sua gênese, passando pelo seu desenvolvimento/transformação até a completa formalização dos conhecimentos teóricos.

Trata-se de apreender os modos que foram generalizados em termos de ações materiais e cognitivas com relação ao objeto de conhecimento. Esse processo tem como objetivo a formação de um certo tipo de pensamento ou processo psíquico superior que permita solucionar problemas particulares a partir dos conceitos generalizados, quando se estabelecem relações entre a realidade e os modos generalizados de atuação adquiridos na aprendizagem dos conhecimentos teóricos.

Davídov (1978; 1988) e Davídov e Márkova (1987) concebem a formação do pensamento teórico do aluno como principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem escolar. A ‘atividade de estudo’ aparece, então, como situação social de aprendizagem cuja principal função social é “(...) propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas – a ciência, a arte, a moralidade, a lei – cujas bases são os conhecimentos teóricos” (LIBÂNEO e FREITAS, 2013).

Ainda que a gênese da internalização dos conceitos ocorra sempre em colaboração com o outro, relação na qual a comunicação está presente e se torna o elemento que pode elevar de um simples contato com uma pessoa concreta à comunicação com a humanidade e a tudo o que se originou de seu processo de desenvolvimento, isso não garante o desenvolvimento do pensamento teórico, que para Davidov ocorre por meio da ‘atividade de estudo’ dos conhecimentos científicos.

A internalização dos conhecimentos pode ocorrer em outros tipos de atividade, porém só na ‘atividade de estudo’ internalizar um conteúdo, formar um conceito e assim constituir o pensamento teórico se torna o objetivo específico do processo. Portanto, “(...) el contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base” (DAVÍDOV e MARKÓVA, 1987, p. 324).

O caminho do pensamento na condução da ‘atividade de estudo’ pelo professor é o caminho investigativo a partir da exposição. Então, não é preciso que o professor resgate com

a criança todo o trabalho empírico, mas ele pode partir do abstrato, do geral, da abstração do objeto para que o aluno entenda as relações dessa abstração, identifique o aspecto nuclear e assim seja conduzido para o particular com base no geral abstrato.

Portanto, o ensino que promove o desenvolvimento segue o princípio do geral para o particular, do abstrato para o concreto pensado, do geral essencial às particularidades deduzíveis mentalmente, no qual a criança vai “(...) repetir en forma especial los descubrimientos hechos por los hombres de las generaciones precedentes. Com dicha enseñanza, la naturaleza general de cualquier concepto há de revelarse ao niño – a través de su propia actividad – antes que sus manifestaciones particulares (DAVYDOV, 1982, p. 385-386).

Nesse caminho, o método de exposição vai forçando a “mútua passagem” ou o “duplo movimento”, no qual os conhecimentos espontâneos vão ao encontro dos conhecimentos científicos e estes descem, penetra nos conhecimentos espontâneos, dinâmica que se faz necessária para a gradação na independência no trato com as matérias. Por isso, assimilação desses conceitos pelas crianças requer uma ‘atividade de estudo’ cada vez mais independente na qual “(...) en sucinta forma ‘cuasi-investigativa’ reproduce la situación y las condiciones materiales-objetivas de procedência de los conceptos estudiados” (DAVÝDOV, 1982, p. 444).

Dentro da perspectiva do método da exposição, o desenvolvimento pela criança da tarefa de estudo depende de colocar em prática seis ações fundamentais. De antemão podemos afirmar que nessas seis ações é colocado em prática todo o estudo de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a mediação, zona de desenvolvimento próximo e formação de conceitos.

Sinteticamente, as seis ações de estudo englobam a realização de problemas de aprendizagem logo que a criança entra em contato com o objeto de estudo, por meio dos quais é possível fazer comparações e generalização para a formação do conceito. Isso implica revelar a relação universal (essencial) dentre aquelas extraídas do objeto estudado por meio da transformação dos dados/condições da tarefa. Nessa ação, o professor organiza o ensino de forma que as crianças são confrontadas com problemas cuja solução exige a apropriação de conceitos por meio de ações teórico-práticas. Por isso, esses problemas devem conter tarefas impossíveis de serem resolvidas com os conhecimentos já apropriados pelas crianças.

A segunda ação de estudo é a modelação - tipo peculiar de idealização simbólica-semiótica – que é uma forma de trilhar o caminho do abstrato ao concreto no trato com os conhecimentos científicos. A modelação é um método de ensino, no qual “(...) os modelos

semióticos refletem as conexões e relações dos objetos reais e, nesse sentido, as relações e conexões entre os signos (matemáticos, químicos, etc.) podem ser consideradas como expressão visual do original” (p. 77).

A proposta de ensino de Davidov (1988,1982) dá ênfase na transformação e construção pelas crianças de modelos para expressar o resultado das comparações e generalizações, ou seja, a passagem do concreto sensorial ao abstrato. A modelação é o momento da ‘atividade de estudo’ em que o conceito, propriedades internas do objeto, precisa ser apresentado de forma concreta, ideográfica, seja por meio de um texto, de um desenho, de uma comunicação oral, de uma fórmula (no caso da matemática, por exemplo). A construção do modelo deve representar a relação geral universal do objeto em forma objetivada, seja de maneira simplificada, esquematizada ou aproximada do objeto real.

Transformar o modelo para estudar suas propriedades em forma pura, isto é, as propriedades intrínsecas ao objeto, seria a terceira ação a ser realizada durante a tarefa de estudo. Essa ação consiste em novas experimentações, agora com ou a partir do modelo construído na ação anterior ou a ser transformado, com a finalidade de estudar as minúcias das propriedades da relação geral inicialmente identificada.

A quarta ação constitui na criação de um sistema de problemas específicos, cuja forma de resolução depende da aplicação do procedimento geral. Essa ação de estudo depende das outras ações anteriores, porque todo o processo (ações) até aqui realizado tem como objetivo a formação de um certo tipo de pensamento ou processo psíquico superior que permite solucionar problemas particulares a partir dos conceitos generalizados. Isso ocorre quando se estabelecem relações entre a realidade objetiva e os modos generalizados de atuação adquiridos na aprendizagem dos conhecimentos teóricos. Assim, as crianças vão solucionar várias tarefas particulares variantes da tarefa de estudo inicial, que podem ser resolvidas pelo procedimento único (geral) (DAVÍDOV, 1988).

A quinta e a sexta ações estão pedagogicamente entrelaçadas. A quinta ação refere-se ao controle da realização das ações antecedentes e a sexta trata da avaliação do que fora compreendido do procedimento geral como consequência da solução do problema de aprendizagem. Davidov (1988), afirma que as ações de aprendizagem relacionadas ao controle e avaliação em muito colaboram para a assimilação dos conhecimentos teóricos.

O controle visa assegurar, pela própria criança, a execução plena das ações de estudo anteriores, atendendo as exigências cognitivas intelectuais e procedimentais postas na tarefa, bem como as condições de sua realização. Já a “ação de avaliação possibilita determinar se está assimilando, ou não, e em que medida, o procedimento geral da solução da tarefa de

aprendizagem, se os resultados das ações de aprendizagem correspondem ou não, e em que medida, ao objetivo final” (DAVIDOV, 1988, p. 100). Ou seja, ao tentar buscar o procedimento geral de solução para a realização da tarefa a ser resolvida a criança acaba se auto-avaliando. Isso porque, caso não consiga realizar a tarefa, a criança está consciente de que, em alguma das ações antecedentes, algo pode não ter sido assimilado tal qual necessário para se apropriar do procedimento geral da solução da tarefa.

Constatamos por meio do estudo teórico que o principal objetivo da atividade de ensino na perspectiva da teoria davidoviana é proporcionar à criança a internalização de determinados conhecimentos culturais e científicos, os quais possibilitarão o desenvolvimento psíquico. Esse desenvolvimento depende da criação das condições para que a ‘atividade de estudo’ adquira um sentido pessoal e se torne fonte do desenvolvimento psíquico multilateral, dando condições para a inserção da criança em novas práticas sociais. Por meio dessa organização do ensino e da ‘atividade de estudo’ é possível conduzir o desenvolvimento psíquico da criança.

Em síntese, na perspectiva da teoria desenvolvimental, o acesso à experiência socialmente elaborada e o desenvolvimento do pensamento teórico é uma necessidade universal no processo de humanização do homem. O conceito de ‘atividade de estudo’ elaborado por Davidov (1988,1982) tem se mostrado como um avanço significativo para a área da pedagogia, sobretudo porque durante o processo de ensino aprendizagem são consideradas e sintetizadas as especificidades do ensino escolar, dos alunos e dos conteúdos a serem ensinados, fato que faz com que as crianças aprendam e se desenvolvam mais e melhor, alcancem o desenvolvimento omnilateral. Esse desenvolvimento ocorre por meio da ‘atividade de estudo’, que para Davidov pode fazer parte do cotidiano da criança como atividade principal já na idade escolar inicial.

A teoria do ensino desenvolvimental, que por sua vez é pautada em teses e conceitos da teoria histórico cultural, permite conceber o ensino nos Anos Iniciais como uma atividade complexa e compreender que essa complexidade requer que professor possua conhecimento pedagógico-didático (como ensinar), conhecimento dos conteúdos da ciência, arte (ou da disciplina), das especificidades das crianças, assim como das especificidades do ensino para essa faixa etária. “[...] a complexidade do ensino nos Anos Iniciais requer dos professores conhecimento teórico e metodológico mais aprofundado, como condição para realizá-lo como práxis transformadora” (FREITAS e ROSA, 2015, p. 616).

Assim, a complexidade do trabalho realizado pelo professor no que se refere ao ensino nos anos iniciais na perspectiva polivalente não se justifica apenas pela necessidade de ensinar

extrapolando os limites dos conteúdos, tampouco pela busca constante de relações entre esses conteúdos e a melhor forma de ensiná-los, mas sobretudo pelo requerimento do conhecimento teórico-metodológico para que os conhecimentos sejam ensinados com consistência teórica e significado para quem aprende. Essa ideia vem corroborar com aquilo que já afirmamos nesse texto de que o ato de ensinar requer reflexões referentes ao conhecimento do conteúdo (conhecimentos científicos, artes, filosofia) entrelaçado ao conhecimento da didática e dos processos de aprendizagem da criança.

Esses conhecimentos possibilitarão que o professor consiga não apenas comunicar a ciência, mas proporcionar a formação dos conceitos daquela ciência (Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas), Literatura, Artes, Filosofia e domínio da língua materna, nas crianças pequenas. Freitas e Rosa (2015) compreendem a teoria histórico-cultural como uma epistemologia que contribui para a organização pedagógica e para o trabalho didático em sala de aula, porque traz uma teoria que articula dialeticamente o ensino e aprendizagem. Essa teoria permite a compreensão não apenas de como acontece o processo de apropriação do conhecimento pela criança, ou seja, como ela realiza as abstrações, generalizações, análises e sínteses durante a formação dos conceitos subjacentes às palavras, mas também permite compreender as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e o desenvolvimento. Por isso trata-se de um conhecimento didático que pode sustentar o pensar e o fazer em sala de aula.

A teoria do ensino desenvolvimental, por sua vez, incorpora a teoria histórico cultural e também se efetiva como suporte teórico e prático que muito pode contribuir para o ensino dos conhecimentos científicos (Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas), Literatura, Artes, Filosofia e domínio da língua materna às crianças pequenas. Mostra que da ‘atividade de estudo’ do aluno decorrem desdobramentos pertinentes à atividade de ensino do professor. Mesmo que o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos a serem ensinados nos anos iniciais seja conduzido por um professor apenas, a teoria do ensino desenvolvimental permite compreender tanto sobre a organização do ensino quanto do processo de aprendizagem das crianças, o que, obviamente, corrobora para que o professor consiga observar as diferentes situações da prática educativa, planejar e realizar o trabalho pedagógico com autonomia e qualidade.

Nessa perspectiva, acreditamos que a teoria do ensino desenvolvimental constitui-se, no nosso entendimento, em um conhecimento didático, melhor dizendo, um conhecimento científico que pode ser incorporado ao trabalho do professor, e assim pode dar sustentação para o ensino dos conhecimentos científicos das várias áreas, das artes e da literatura nos anos iniciais.

Bibliografia

ALMEIDA, B. de et al . Formação em pedagogia e universo de atuação docente nos Anos Iniciais. *Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 953-976, set./dez. 2012.

ANTÔNIO, R. M. *Teoria da Atividade e Pedagogia Histórico-crítica: elementos teóricos-metodológicos para o trabalho docente numa perspectiva marxista*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. *Lei N. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. *Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

DAVÍDOV, V.V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, 9, 10, aug./1988. (“Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental em Psicologia”: tradução em português não publicada realizada por José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, PUC GO).

_____. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M.. *La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987. P. 143-155.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana-Cuba: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad del estudio em los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). *La psicología evolutiva em la URSS*: Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-336.

DUARTE, N. e EIDT, N. M. As contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade do ensino escolar. *Psicologia da Educação*, n. 24, p. 51-72, jan./jun. 2007.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIMONTA, S. V. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012.

FREITAS, R. A. M. da M.; ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. P. 199-228.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, R. A, M. M Vasili Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R.V. (Orgs) *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: Edufu, 2013. p. 315-350.

LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, R. A, M. M Vasili Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R.V. (Orgs) *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: Edufu, 2013. p. 315-350.

LONGAREZZI, A. M e FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: UFU, 2013. (p.68-110).

LONGAREZZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. P. 163-201.

LONGAREZZI, A. M. e PUENTES, R. V. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*. v. 29, n. 1, p. 01-15, 2013.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica*. 2011. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2012.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, março, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=278122120005> Data de acesso: 01/07/15.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 283-292, maio/ago., 2012.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROSA, J. E. Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar; inter-relações dos sistemas de significações numéricas. 2012. Tese. 244 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Paraná-Curitiba, 2012.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2004.

SFORNI, M. S. F. e GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2010. P. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.