

## O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A ATIVIDADE DE ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO TEÓRICO

*Ana Maria Esteves Bortolanza*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4608-2139>

*Neire Márcia da Cunha*<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7235-900X>

*Cintia Corrêa*<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4552-687X>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é investigar teoricamente o desenvolvimento da criança e a atividade de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada para aprofundamento da concepção de atividade de estudo situada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, analisa-se o desenvolvimento da criança com foco em sua idade psicológica, a gênese do conceito de atividade e os estudos sobre a atividade de estudo, particularmente a atividade inicial de estudo da criança. Conclui-se que a criança é sujeita da atividade de estudo ao ensinar a si própria nos limites de seus conhecimentos e buscar os meios para superar o já conhecido em direção ao desconhecido.

**Palavras-chave:** criança em idade escolar; atividade; estudo; anos desenvolvimento da personalidade; ensino fundamental.



---

<sup>1</sup> Graduada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa (Linguística), Literatura Brasileira e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Mestre em Educação pela UFMS (2005) e doutora em Educação pela UNESP, campus de Marília (2010). Pós-doutorado na Universidade de Évora, Portugal. (2012-2013). E-mail: [anamariaestebesbortolanza@gmail.com](mailto:anamariaestebesbortolanza@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UNESP - Campus de Marília (2019). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (2014). Especialista em Psicopedagogia Institucional (2005). Graduada em Geografia (2000-2003), Pedagogia (2015-2016) e Matemática (2021). Docente da Universidade de Uberaba e do Centro Universitario de Patos de Minas - Minas Gerais. E-mail: [neirecunha@yahoo.com.br](mailto:neirecunha@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação da linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas. Mestre em Educação. Docente nos cursos de Pedagogia (modalidades EAD e presenciais) e na Pós-graduação Latu Senso da Universidade de Uberaba - UNIUBE. E-mail: [correarcintia@gmail.com](mailto:correarcintia@gmail.com).

## THE CHILD'S DEVELOPMENT AND STUDY ACTIVITY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: A THEORETICAL STUDY

**Abstract:** The aim of this article is to theoretically investigate child development and study activity in the early years of elementary school, from the perspective of Historical-Cultural Theory and Activity Theory. This is a bibliographical research carried out to deepen the concept of study activity located in the early years of elementary school. For this, the child's development is analyzed with a focus on their psychological age, the genesis of the concept of activity and studies on the study activity, particularly the child's initial study activity. It is concluded that the child is the subject of the study activity by teaching himself within the limits of his knowledge and seeking the means to overcome the already known towards the unknown.

**Keywords:** school age child; activity; study; years personality development; elementary school.

## EL DESARROLLO Y LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO DEL NIÑO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN ELEMENTAL: UN ESTUDIO TEÓRICO

**Resumen:** El objetivo de este artículo es investigar teóricamente el desarrollo infantil y estudiar la actividad en los primeros años de la escuela primaria, desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad. Se trata de una investigación bibliográfica realizada para profundizar en el concepto de actividad de estudio ubicada en los primeros años de la escuela primaria. Para ello, se analiza el desarrollo del niño con un enfoque en su edad psicológica, la génesis del concepto de actividad y los estudios sobre la actividad de estudio, particularmente la actividad de estudio inicial del niño. Se concluye que el niño es objeto de la actividad de estudio enseñándose a sí mismo dentro de los límites de su conocimiento y buscando los medios para superar lo ya conocido hacia lo desconocido.

**Palabras clave:** niño en edad escolar; actividad; estudio; años desarrollo de la personalidad; enseñanza fundamental.

### Introdução

O objetivo deste artigo é investigar teoricamente o desenvolvimento da criança e a atividade de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, apoiamo-nos nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, cujos fundamentos contém os conceitos necessários para compreendermos as concepções de desenvolvimento da criança, atividade e atividade de estudo necessárias.

A pesquisa, de cunho bibliográfico, parte do criador da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski ao propor os fundamentos de uma ciência humana que atendesse às demandas do momento histórico revolucionário pelo qual passava a antiga União

Soviética: a transição do czarismo para o comunismo, na conjuntura internacional da Primeira Guerra Mundial e Revolução de 17 de outubro.

Nessa direção, a Teoria Histórico-Cultural surgiu como um processo dialético de transição entre o velho e o novo homem, a velha e a nova sociedade, e perseguiu como objetivo elaborar uma nova ciência humana, particularmente, uma psicologia sustentada nos ideais revolucionários. No bojo da obra de Vigotski, princípios, métodos e conceitos foram aprofundados pelos seus colaboradores e autores que o sucederam, e abriram caminhos e possibilidades para uma educação transformadora, com foco na formação plena do homem.

O artigo foi organizado em três tópicos. No primeiro tópico, abordamos o desenvolvimento da criança com foco nas idades psicológicas. Seguindo-se, o segundo tópico trata sobre a atividade e, particularmente, a atividade de estudo, e no terceiro tópico adensamos os fundamentos da atividade de estudo nos primeiros anos do Ensino fundamental.

### **Dinâmica e estrutura do desenvolvimento infantil**

Vigotski (1996), no ensaio *O problema da idade* apresenta a periodização do desenvolvimento da criança considerando as mudanças internas produzidas nela em cada período de formação e desenvolvimento de sua personalidade. Esses períodos da vida, em que ocorre as mudanças na formação e no desenvolvimento da personalidade, foram denominados por ele de idades psicológicas. Essas idades constituem a dinâmica interna do desenvolvimento infantil.

Segundo o autor, em um processo complexo, único e dinâmico, a cada idade psicológica, a personalidade infantil passa por transformações e mudanças essenciais que influenciam a dinâmica interna do desenvolvimento como um todo. De acordo com o modo como a criança se relaciona com a realidade, ancorada no conjunto das vivências acumuladas, resultantes da forma como interpreta, percebe e sente o que vivencia, desencadeiam-se formas novas de organização e (re)estruturação dos pensamentos e dos sentimentos infantis. O vivido-sentido por ela em cada idade psicológica promove mudanças que afetam sua personalidade e sua inteligência.

O autor destaca que cada período de desenvolvimento da criança (*idade*) possui uma estrutura específica, singular, única e complexa de processos particulares.

Essa estrutura dinâmica, contraditória de um dado período reverbera e orienta a dinâmica do desenvolvimento global da criança. Por sua vez, um movimento dialético rege e (re)orienta a estrutura e o desenvolvimento particular do todo como uma só unidade, que carrega em si todas as particularidades desse todo.

As leis que regulam essas transformações globais do desenvolvimento, em certa medida, determinam a dinâmica de cada período, de cada idade específica. O processo de formação e desenvolvimento da personalidade e inteligência em determinada idade influencia o desenvolvimento como um todo, de forma que, “a relação entre o todo e as partes [...] é uma relação dinâmica que determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo como das partes” (VIGOTSKI, 1996, p. 263).

A estrutura de cada período de desenvolvimento precedente transforma-se em uma nova estrutura, que aparece e se forma à medida que o processo vivenciado pela criança complexifica-se, promovendo *novas formações* psíquicas, novos motivos e necessidades de desenvolvimento. Os sentidos e os significados atribuídos pela criança à realidade que a cerca, em um determinado período não desaparecem, em outro, ao contrário, ali permanecem em estado latente constituindo a base do desenvolvimento da etapa posterior, formando com ela a unidade indissolúvel do desenvolvimento em sua totalidade. Essa é a dinâmica do desenvolvimento.

Um aspecto relevante apontado pelo autor é o surgimento, a cada novo período do desenvolvimento, de linhas centrais e acessórias de desenvolvimento. Essas linhas se alternam no trânsito de uma idade para outra, modificando-se e sendo modificadas em seu percurso. Processos antes ligados à linha principal de desenvolvimento, isto é, que de certo modo relacionavam-se de maneira mais ou menos direta, imediata, com a nova formação psíquica, em outros períodos tornam-se linhas acessórias do desenvolvimento global da criança. Nas palavras do autor,

As linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento, muda sua relação

com a nova formação central. De forma que, de uma etapa a outra, se reconstitui toda sua estrutura. (VIGOSKI, 1996, p. 262, tradução nossa).

Assim, as linhas acessórias de determinado período em outros assumem de forma decisiva o processo de desenvolvimento, tornam-se linhas principais desse desenvolvimento. Essas mudanças na orientação das linhas de desenvolvimento de um período a outro são guiadas por determinada função psíquica superior e são transformadas e orientadas pelas vivências da criança. Ao ancorar-se na vivência, a inteligência e a personalidade infantil se transformam, reestruturam-se, modificando a tomada de consciência pela criança de determinados aspectos da realidade antes não percebidos por ela.

Como Vigotski (2010), Cunha e Costa (2018) entendem a *vivência* como a unidade psicológica que sintetiza de maneira única e irrepetível as relações da criança em suas particularidades e o meio externo, situações ou circunstâncias experienciadas que afetaram sua consciência, seu jeito de ser e perceber o mundo.

No trânsito de um período a outro, a criança muda a forma como se relaciona com seu entorno e consigo mesma. A tomada de consciência dela, de seus próprios sentimentos, das situações e condições que a rodeiam, pode ocasionar crises e saltos qualitativos nesse processo. Nessa direção, sua consciência mediada pelos instrumentos e signos desencadeia mudanças na dinâmica interna das funções psíquicas superiores – memória lógica, atenção voluntária, autocontrole da conduta, pensamento, linguagem, entre outras –, a criança transforma seu modo de ser e perceber o mundo. Assim, criam-se as bases para o surgimento de um novo nível de desenvolvimento, proporcionando condições de a criança (re)significar as relações e as atividades tipicamente humanas atribuindo novos sentidos à sua vivência.

A compreensão de que a mesma criança em períodos diferentes de sua vida, dependendo de sua de compreensão e das condições proporcionadas a ela no alcance das máximas potencialidade dessa compreensão, poderá perceber de formas diferentes o mesmo acontecimento e de forma mais complexa lança luz no entendimento do desenvolvimento e suas múltiplas dimensões: afetivas, cognitivas,

sociais e culturais. Isso mostra ao professor a importância dos fundamentos para pensar, por exemplo, a organização do ensino dos atos de ler e escrever, de modo a considerar as especificidades do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, a criança é produtora de cultura, parte viva do meio sociocultural ao qual pertence, influenciando-o e sendo influenciada por ele. Ao apropriar-se e objetivar os atos humanos, por meio da atividade de estudo, produz cultura e ao mesmo tempo se humaniza. Por isso, a necessidade da organização do ensino dos atos de ler e escrever por meio da apropriação e objetivação das qualidades humanas, isto é, de um ensino que, ao mesmo tempo, promova o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças, de maneira a proporcionar a ela a riqueza cultural produzida pelo gênero humano, ao longo da história da humanidade. (MELLO, 2007).

Segundo Elkonin (1987), uma atividade de estudo adequadamente organizada mediatiza o complexo sistema das relações humanas e a personalidade da criança de sete a dez anos, aproximadamente. Ela promove as neoformações e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança nesta idade, pois como atividade principal mobiliza, governa e orienta as formações novas das linhas principais do desenvolvimento bem como o desenvolvimento das linhas assessorias que o constituem.

Destaca o autor aquilo que difere a atividade de estudo de outras atividades principais que constituem o desenvolvimento humano, “[...] é que o seu objetivo e seu resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade” (ELKONIN apud REPKIN, 2003, p. 4). A criança se descobre ativa em seu processo de desenvolvimento, agindo na atividade de estudo e aos poucos torna-se sujeito consciente da ação que pratica. Essas ações adquirem um caráter direcionado a objetivos, num movimento dinâmico e contraditório da realidade, de acordo com suas condições e necessidades, e como sujeito ativo ela modela, modifica, transforma sua personalidade e sua inteligência.

Ressaltam Davidov (1999) e Repkin (2003) que a atividade de estudo não se estabelece como atividade desenvolvente quando organizada como uma

aprendizagem individual. Primeiro, ela se constitui por meio da aprendizagem coletiva para em seguida adquirir um caráter individual, pois para desenvolver-se a criança necessita da mediação dos instrumentos e dos signos (a linguagem, entre outros) na interação com os parceiros mais experientes culturalmente, além das condições necessárias no desenvolvimento da aprendizagem. Ela necessita ser desafiada a pensar na solução do problema em relação ao conhecimento a ser adquirido, na interação com os parceiros mais experientes, e a partir do conhecimento já consolidado que possui, estabelece as bases necessárias à resolução da tarefa proposta. Sempre que necessário, a criança passa a utilizá-las na resolução de situações similares.

Davidov (1999) destaca que uma atitude essencial do professor, ao organizar a atividade de estudo, consiste na modelagem da tarefa a ser resolvida, organizada em diferentes formas de representação da tarefa que se constituirão em um modelo para a criança. Ao desenvolver modelos organizados pelo professor, ela percebe as mudanças e (re)estruturações da tarefa desenvolvida, que lhe proporcionam abstrações e generalizações das propriedades essenciais do conteúdo específico da atividade.

Tendo analisado o desenvolvimento da criança com foco nas idades psicológicas e o que isso aponta ao professor na organização da atividade de estudo, passamos ao segundo tópico que aborda as concepções de atividade, atividade de estudo e educação desenvolvente, para compreendermos as relações entre esses conceitos.

### **Atividade, atividade de estudo e educação desenvolvente**

O conceito de atividade proposto por Marx foi inspirado na filosofia alemã, na transição dos séculos XVIII e XIX contrapondo-se às ideias predominantes da época, que viam o ser humano como indivíduo dependente das circunstâncias.

De acordo com Repkin (2003), o conceito de atividade humana trabalhado por Marx foi pensado como a base e o fundamento da vida humana, seja do homem como indivíduo em sua ontogênese, seja da humanidade em sua história filogenética. Marx

rompeu com a ideia do homem como escravo das circunstâncias ao contrapor as ideias de homem e humanidade livres, capazes de engendrar a própria vida na atividade de trabalho para transformar a natureza/sociedade e a si mesmos. Vigotski, ao enfrentar a crise da psicologia na década de 1920, traçou as primeiras ideias de atividade com base no conceito de Marx, mas foi Leontiev e seus colaboradores que a desenvolveram nas décadas de 1930 e 1940.

É fundamental compreendermos cientificamente a atividade e sua relevância na educação escolar, tendo em vista uma educação desenvolvente. Na educação tradicional, a criança passa anos e anos para percorrer sua escolaridade, muitas vezes repetindo os mesmos conteúdos de forma mecânica e sem sentido para sua vida. Isso nos instiga a uma reflexão sobre o papel da criança na atividade de estudo. Como ela aprende e se constitui sujeito nesse processo?

A atividade de estudo pressupõe que o agente da atividade se torne sujeito, formando capacidades psíquicas que lhe permitem estabelecer novas relações com outros objetos e sujeitos no mundo da cultura. Nesse processo, a atividade conduz a neoformações e, portanto, ao desenvolvimento das funções psicológicas da criança em sua humanização, já apresentados no tópico anterior.

Apoiamo-nos em Leontiev (1978) que esclarece ser a atividade propulsora de desenvolvimento humano, ao transformar a conduta elementar da criança em conduta superior. Pela atividade produtiva de estudo, a criança apropria-se dos conhecimentos, das aptidões e das características especificamente humanas. Só vivendo em sociedade, ela constitui-se como ser humano sendo o que herda geneticamente insuficiente para sua humanização.

Nessa direção, a atividade se constitui para além da ação direta e responsiva da criança aprendiz, um caminho que precisa ser organizado complexamente para que ela possa realizar as transformações internas em função da atividade externa com objetos e pessoas, passa pela linguagem como instrumento sógnico.

Para Leontiev (1983), a criança, na relação com os objetos externos constrói esses objetos mentalmente e assimila as habilidades nele encarnadas. Também os instrumentos culturais criados pelo homem ao longo da história conduzem a atividade e dessa forma humanizam a criança. Para a realização da atividade faz-se necessário,

portanto, as interações humanas que se dão por meio de processos interpsicológicos – entre as pessoas – e processos intrapsicológicos – ações internas – pelos quais a criança se desenvolve.

À vista disso, as atividades da criança na escola resultam da atividade prática que realizam com instrumentos e objetos culturais, por meio da colaboração entre as crianças e o professor, o que possibilita o processo educativo. A mediação desse processo, seja externo ou interno, se materializa por meio da linguagem verbal – a fala e a escrita. É dessa forma que a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, agregando em sua estrutura, “como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 161). A linguagem com sua potencialidade de significação proporciona à criança generalizar e formar conceitos pelo pensamento verbal, ao empregar funcionalmente o signo atribuindo-lhe sentido.

Para Repkin (2003), há uma característica relevante da atividade de estudo em relação a outras atividades: ao atingir seu objetivo é o sujeito que muda e não o objeto.

Diferentemente de atividade de estudo, a brincadeira não produz um produto final, é o processo em si da brincadeira que desenvolve a criança. A criança brinca numa situação que se assemelha à vida real, e logo começa a estabelecer regras que perdurarão até o final desse tipo de atividade. Depois, são as funções que ela desempenha no brincar que ganham destaque, e assim ela vai formando a função simbólica tão necessária à apropriação da escrita. O que a criança necessita na atividade da brincadeira é reproduzir o sistema da vida adulta, criando para isso regras e se apropriando das funções sociais. (VIGOTSKI, 2008).

Já na atividade de estudo, segundo Repkin (2003), ocorre uma mudança na criança como agente que se torna sujeito nesse processo. A criança precisa agir na atividade do estudo, diferentemente da brincadeira em que a criança quer ser como o adulto imitando-o, mas de constituir-se como sujeito que guia sua atividade vital. A atividade de estudo requer de a criança tornar-se sujeito que age intelectualmente e,

para isso, precisa desenvolver-se como sujeito da atividade em relação a outros sujeitos dessa mesma atividade.

Como Repkin (2003), compreendemos que a criança como sujeito de diversas atividades e sistemas de atividades se realiza como fonte de sua atividade e, simultaneamente, a atividade de estudo é seu modo de existir no mundo e só por meio dela pode constituir-se de fato e passar de agente a sujeito. Diferentemente da atividade da brincadeira em que a criança exerce papéis sociais e suas funções, na atividade de estudo ela como sujeito é a fonte de suas ações num processo em que forma como pessoa singular na relação com o outro. Ser sujeito para a criança é ser sujeito de sua atividade, conceitos que não podem ser analisados separadamente.

As qualidades que fazem da criança um sujeito se formam gradualmente, de acordo com Repkin (2003). Ao nascer, o bebê não tem personalidade e nem é sujeito da atividade humana, pois é um ser dependente da mãe que inicialmente não se separa dela. Depois vem a exploração dos objetos, a brincadeira. Ainda nos primeiros anos de vida, a criança precisa se tornar consciente de sua atividade para se constituir como sujeito em diferentes esferas, e a condição para isso é ser fonte de criação de sua própria atividade. Na atividade de estudo, ela descobre inicialmente seu papel como agente, e progressivamente transforma-se de agente em sujeito de sua atividade, ao tomar consciência do objetivo de sua atividade. A criança desenvolve sua personalidade tornando-se pessoa, tarefa necessária para ela agir de maneira consciente e dar sentido à sua vida na sociedade da qual faz parte. Nessa direção, só uma criança livre, que desenvolve a capacidade de se autorealizar na atividade de estudo pode ser sujeito consciente e assumir responsabilmente a atividade de estudo vital para sua vida.

Repkin (2003) nos mostra a diferença do conceito de atividade de estudo e dos conceitos de aprendizagem e estudo. Se a criança aprende a realizar operações comandada pelo professor, ela não entra em atividade de estudo, pois para ser sujeito de sua atividade ela deve ser ativa, no sentido de criativa, em suas ações, tendo em vista uma finalidade previamente estabelecida de forma consciente. Por isso, para compreendermos o conceito de atividade de estudo, precisamos em primeiro lugar olhar para a atuação da criança como sujeito e suas necessidades.

Nessa direção, Repkin (2003) mostra que a criança, desde que nasce até o começo da idade escolar, expande suas possibilidades de agir em função de suas necessidades, e vivencia isso como ser humano quando se autorealiza na atividade. No início da vida escolar, há uma espécie de ruptura na linha de desenvolvimento da ação da criança, pois ela ainda não é sujeita no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, precisa constituir-se como sujeito nesse processo. Esse é o problema a ser enfrentado por ela. Para enfrentá-lo, deve voltar sua aprendizagem como atividade de estudo cuja fonte é ela própria como sujeito.

Entretanto, como um verdadeiro pesquisador o professor precisa ficar atento às formas iniciais de atividade de estudo da criança, e não propriamente ao ensino. Esse foco faz-se necessário para verificar qual é a necessidade dela e qual a atividade que pode dar conta de atendê-la. Os estudos, na perspectiva histórico-cultural e da atividade já publicados nessa área, mostram que se trata da necessidade de conhecimento que a criança tem para alargar suas possibilidades de se realizar como pessoa, embora possa não haver essa necessidade criada pela criança e, nesse caso, cabe ao professor como organizador do trabalho pedagógico criar nela as necessidades para a atividade de estudo.

Repkin (2003) alerta que não basta a criança ter uma necessidade para produzir uma atividade de estudo. Na outra ponta da necessidade, está o objeto da atividade – o motivo – que responde à sua necessidade dando-lhe significado para realizar as ações. O motivo estimula a criança a atingir o objetivo final de sua atividade e, portanto, satisfaz sua necessidade. Mesmo quando o estímulo e a formação do significado não coincidem na atividade de estudo, estes podem se ligar a diferentes objetos formando uma hierarquia de motivos, numa atividade multi-motivada. Destaca-se nesse processo a formação de sentido que a criança atribui ao significado de sua atividade como sujeito condutor que exerce um papel fundamental nesse processo.

Os motivos da atividade de estudo da criança, quando conscientes para ela, são determinantes na formação de sua personalidade como pessoa/personalidade que

se constitui nesse processo. Nessa direção, o motivo é sempre interno, pois depende de seu interesse como sujeito da sua atividade.

Isso posto, o ponto de partida na análise da atividade de estudo pode ser uma pergunta que responda o objeto e os objetivos a serem alcançados. Como já foi dito, de acordo com Repkin (2003), a atividade de estudo não realiza mudanças no objeto, mas na criança como sujeito, o que lhe dá condições de dominar as ações dessa atividade. No início da atividade de estudo, embora a criança tenha consciência do objetivo, ela ainda não está consciente da mudança de si mesma e da capacidade de dominar os modos de ação de sua atividade. Também a capacidade de dominar os modos de ação não realiza por si as mudanças na criança como sujeito da atividade, e nessa situação a criança age como um mero executor da atividade.

Segundo Repkin (2003), foi Galperin que trabalhou sobre o processo de apropriação e domínio do conhecimento por meio de etapas mentais, esclarecendo que o domínio desse processo se expande quando são organizados por idades psicológicas. Isso requer que a criança realize generalizações no processo de formação dos conceitos e princípios. Assim, na atividade de estudo temos de um lado a mudança do sujeito e de outro o domínio do conhecimento teórico, sendo que esse domínio se dá pelos modos de ação. Aqui, identificamos um tripé da atividade de estudo: o domínio dos conhecimentos, a mudança do sujeito e os modos de ação que se relacionam-se e se interpenetram. Entram em jogo não só os modos de ação na atividade estudo, mas também os princípios de ação.

Ao apreender os princípios de ação, a criança tem a possibilidade de produzir suas ações, e, nesse processo, ela se constitui como sujeito da ação, independente e livre para escolher seus modos de ação na tarefa de estudo. Isso exige dela abstrair e generalizar os próprios fundamentos de suas ações enquanto só o domínio dos modos de ação constitui-se como treinamento. Repkin (2003) traz Davidov para explicar que os princípios de produção de ações são objetivos da atividade de estudo, já a realização das ações responde a motivo ou motivos da criança e se assemelham uma atividade de pesquisa em que se persegue a resposta a uma pergunta ou problema.

Como há diferentes motivos, objetivos e modos de ação na atividade de estudo, para Repkin (2003), há também diferentes tipos de atividade de estudo:

esportiva, técnica, artística, cognitiva, sempre como uma atividade humana produtiva. Neste estudo teórico, nosso foco é a atividade de estudo cognitiva que se assenta no desenvolvimento e no domínio de habilidades cognitivas da criança para solucionar tarefas concretas, tendo em vista o processo de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento de sua personalidade como pessoa.

Repkin (2003) diferencia a atividade de estudo da criança da atividade do adulto. Na atividade de estudo da criança, que se inicia com a organização da tarefa de estudo e se desenvolve até chegar a uma solução como uma unidade, a atividade precisa estar conectada à sua vida e se tornar vital para ela. Ocorre um problema quando a criança tenta realizar uma tarefa prática e não consegue. Nessa situação, são dois os níveis de controle que ela pode recorrer: buscar a semelhança com um tipo de padrão que ela conhece o que requer a atenção voluntária, e depende se ela já dispõe de um modelo ou plano, de controle reflexivo já vivenciado em outras atividades realizadas.

Porém, se a criança se vê diante de um plano de ação que difere de suas condições de ações, depara-se com uma situação problema para o qual não tem modos de ações disponíveis. Ela se encontra entre aquilo que conhece e o que desconhece, o que significa que sabe o que conhece e pode agir conscientemente na situação de estudo para desenvolver as habilidades necessárias e, desse modo, avançar em relação ao desconhecido. Ainda que seja uma situação desconfortável, isso se torna o motivo que desperta nela a necessidade de agir como sujeito.

Quando o plano de ações na atividade de estudo se baseia numa receita, a criança não seguirá em frente e, portanto, não realizará a atividade de estudo. Mas, explica Repkin (2003), se o plano de ações se assenta em generalizações que implicam na significação e atribuição de sentido pela criança sobre suas condições de agir e as propriedades do objeto em estudo, então ela encontra o princípio de generalização de sua ação que se constitui como conteúdo de sua atividade.

Esse caminho, de acordo com Repkin (2003), não pode ser traçado de fora para dentro, pelo professor como condutor fazendo da criança mero executor, mas deve partir de a incapacidade inicial da criança para que a levam a realizar tentativas

norteadas pelo conhecimento prévio que ela já experienciou com outro objeto. Isso mostra a relevância do tateamento na atividade de estudo para a criança realizar “o processo de ascensão do abstrato ao concreto do princípio de ação descoberto”, a fim de solucionar sua tarefa e chegar a um conceito concreto como “uma lei que descreve o modo de ação com um objeto e provê sua materialização: por que, e com base em quais propriedades do objeto, devemos agir com ele de tal modo” (REPKIN, 2003, p. 26).

A questão do sentido que a criança atribui no processo todo de significação da atividade de estudo mostra que o interesse dela só desperta para aquilo que lhe faz sentido. Sendo assim, a criança dos primeiros anos do ensino fundamental tem a necessidade de conhecer, mas precisa avançar para a necessidade de aprender e descobrir como aprender, atividade esta que nem sempre se dá no interior da atividade de estudo. Aqui entra o papel da educação desenvolvente para Repkin (2003).

A Educação Desenvolvente como um tipo de ensino intencional, segundo Repkin (2003), alicerça-se na atividade de estudo da criança. A questão é como envolver a criança nessa atividade, tendo em vista a complexidade do processo em suas etapas. Se na escola, a criança se confronta com fundamentos baseados no conhecimento científico – conhecimentos teóricos – então sua atividade de estudo se desenvolverá assim como sua personalidade. Como sujeito da atividade de estudo, a criança dos anos iniciais do ensino fundamental produz as condições para criar e dominar a atividade de estudo. Nesse contexto, o papel do ensino na educação desenvolvente é favorecer a realização da atividade de estudo como sujeito que guia sua atividade.

### **A atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**

De acordo com Zuckerman, recorrendo a Elkonin (1974), o ensino escolar na fase de alfabetização são os conteúdos de ensino caracterizados pela cientificidade, isto é, o conhecimento teórico apropriado pela criança nas tarefas de estudo, com destaque para o processo de reflexão que as ações devem provocar nela: a reflexão determinante. “A parte significativa do conteúdo do ensino exige da criança a

reprodução exata e concreta dos modelos do professor”, pois para a autora, “As crianças de seis e sete anos se preparam, normalmente, para a imitação exitosa das ações do adulto durante seu desenvolvimento pré-escolar”. A reprodução dos modelos colocada nas tarefas de estudo se reflete negativamente quando essas tarefas demandam a criança refletir e relacionar criticamente suas ações de estudo, embora “essa mesma disposição para a imitação exata garante também o progresso das crianças no aspecto técnico da leitura, a escrita”. (ELKONIN, 1974 apud ZUCKERMAN, 2019, p. 258).

No processo de imitação do adulto pela criança, há duas linhas de desenvolvimento e do aperfeiçoamento. Ao separarmos o tipo de imitação da criança em suas interações com o adulto e a colaboração entre eles, a tarefa de estudo implica na busca de modelos o que exige da criança o processo de reflexão determinante. Ela ainda não tem os meios para efetuar a tarefa de estudo, e cabe ao professor auxiliá-la nas ações, diferentemente dela simplesmente executar a tarefa proposta, ainda que nesse momento não possa internalizar essas ações externas. Na linha de colaboração escolar, a criança, “correspondendo ao professor na situação escolar de resolução”, necessita “transformar esse modelo de maneira determinada” (ZUCKERMAN, 2019, p. 259). Nessa linha, o professor age conjuntamente com a criança para resolver as tarefas de estudo que a autora caracteriza como do tipo “não reprodutivo”. Opostamente ao ensino por meio de receitas prontas, a criança não reproduz concretamente as ações de seu professor, ela recria.

Zuckerman (2019, p. 259-260) explica que

O protótipo de qualquer situação do ensino escolar em forma de atividade é o problema com os dados que faltam, o qual deve participar, ante o aluno, como algo parcialmente desconhecido, parcialmente incompreensível e sem resolução, mas como algo já conhecido para o professor e que requer a habilidade de ser dirigido à fonte de conhecimentos. Tal “habilidade” (à habilidade para aprender) pressupõe, no sentido estrito desse termo, precisamente, a aparição da reflexão determinante na criança: a capacidade para saber aquilo que ele ainda não sabe, os conhecimentos que são necessários professor pode ajudá-lo. A ausência desta capacidade se manifesta em uma relação infantil da criança com o adulto, como com a fonte universal de cuidados, preocupação por ele, animação e

ajuda contínua para resolver um ou outro problema, bem como a maneira como o professor pode ajudá-lo.

Para a autora, a criança em interação com o professor na atividade de estudo precisa ter claro qual é a tarefa principal proposta, as novas condições dessa tarefa, analisar os meios das ações que dispõe nessas novas condições, e ainda identificar a não correspondência entre os meios das ações que dispõe das condições da tarefa, explicitando as contradições ao professor.

Zuckerman (2019, p. 261) esclarece que “os hábitos práticos podem ser ensinados à criança por meio do método da explicação, da amostra e da repetição, mas a reflexão não pode ser ensinada dessa maneira”, uma vez que “apenas pode ser apresentada a possibilidade de sua aquisição”, destacando que a colaboração entre as crianças nas tarefas escolares é condição para desenvolverem a capacidade de reflexão.

Nessa direção, entendemos que são três os pilares fundamentais para a realização da atividade de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental: o conteúdo escolar de caráter científico, a interação entre a criança e o adulto e a colaboração entre as crianças, com a finalidade de promover o desenvolvimento infantil. Para Zuckerman, a atividade de estudo pode promover o desenvolvimento de crianças de seis anos e de sete anos por meio da atividade de estudo, sendo as condições as mesmas para esse desenvolvimento, embora sejam diferentes as condições para seu aperfeiçoamento.

Davidov, Slobodchikov e Zuckerman (2019) analisam conjuntamente a atividade de estudo em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Os autores mostram que, diferentemente de ler, escrever e contar, a capacidade de aprender é diferente, e definem o ato de estudar como ensinar a si próprio, o que implica na superação das próprias limitações da criança em relação à aquisição de conhecimentos, de hábitos e das relações humanas que ela estabelece com seus pares. Isso aponta para a necessidade de ela mudar a si própria, o que por sua vez exige reconhecer suas limitações e se capacitar para transformar seus limites em habilidades, isto é, ser capaz de pensar reflexivamente.

Hoje, a atividade de estudo no ensino fundamental vem revelando nas pesquisas experimentais que ela impulsiona a formação da consciência e do pensamento

teóricos da criança, diferentemente do ensino tradicional de caráter empirista. Esses estudos evidenciam as possibilidades de formar novas habilidades em crianças do ensino fundamental, com destaque para o desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Já discorreremos neste artigo sobre a reflexão como uma capacidade necessária na realização da atividade de estudo. Entretanto, a capacidade de refletir e a capacidade de estudar de forma independente não são a mesma coisa. A reflexão exige da criança não se ater apenas ao objetivo dirigido da atividade de estudo, enquanto a capacidade de estudo exige de a criança ser ativo, independente e ter iniciativa. Isso implica fazer o papel de agente de sua atividade de estudo – ensinar a si própria nos limites de seus conhecimentos e buscar os meios para superar o já conhecido em direção ao desconhecido.

Nessa perspectiva, como a criança pode ser o sujeito da reflexão na atividade de estudo? O professor insere um problema, o problematiza nas contradições, nas conversas iniciais com as crianças. Na diversidade de ideias opostas que surgem, parciais e limitadas, as crianças vão estruturando o objeto da discussão e percebem a um dado momento as limitações de seus conhecimentos para encontrar a solução da tarefa. Elas se veem na situação de precisar coordenar essas ideias para encontrar meios de ação comum na resolução das tarefas. Desse processo nasce o debate como confronto de ideias diferentes e até mesmo opostas, que dramaticamente necessitam ser harmonizados. No processo colaborativo da atividade de estudo, a criança aprende a debater nos pequenos grupos de que participa, e assim todas as crianças se apropriam desse gênero discursivo que é o debate. (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; ZUCKERMAN, 2019).

Enfim, o sujeito da atividade na situação descrita não é a criança, mas o grupo de reflexão, uma vez que se trata de um processo coletivo de vozes polifônicas que juntas precisam superar os limites de seus conhecimentos e chegar à resolução das tarefas de estudo. Individualmente, o processo de reflexão das crianças fica reduzido pois precisam recorrer a duas condições indispensáveis ausentes nessa situação: a comunicação e a colaboração entre elas e o professor.

Isto posto, os autores criaram um quadro que mostra como a criança dos anos iniciais do ensino fundamental torna-se sujeito da atividade de estudo, de maneira a situar os processos reflexivos na atividade de estudo em três esferas que se conectam: pensamento dirigido para a resolução de tarefas, comunicação e cooperação, e autoconsciência.

**Quadro 1 – Níveis da atividade de estudos**

Esferas de existência de reflexividade	Objeto do trabalho conjunto do professor e alunos	Sujeito da atividade de estudo	Mecanismo para produzir reflexividade	Resultado do trabalho conjunto de professor e alunos
1. Atividade de pensamento	Sistema de conceitos científicos; modo geral de ações	Professor e especialistas em desenvolvimento do currículo	“Formação, nas situações criadas pelos adultos, de rupturas na ação sujeito/assunto”	Operações reflexivas no modo teórico de resolver tarefas
2. Comunicação; cooperação	As posições dos participantes na atividade conjunta	Classe envolvida no debate, grupo trabalhando em conjunto na tarefa de estudo	“Curtidura” no substrato da interação reflexiva	Reflexividade como habilidade do grupo de distinguir e coordenar posições
3. Autoconsciência	Transição da criança de uma posição para outra, do desconhecimento ao conhecimento	O aluno	“Cultivo” da reflexividade definidora do interior	Reflexividade como habilidade individual para mudar ou estabelecer o eu e estabelecer seus limites

**Fonte:** Davidov; Slobodchikov; Zuckerman (2019, p. 251).

De acordo com Davidov, Slobodchikov e Zuckerman (2019, p. 252), as três diferentes esferas do processo de reflexão dão a dimensão da atividade de estudo etapas em que a criança desenvolve o processo de reflexão, em “três objetos das ações conjuntas de alunos e professor, três agentes dessas ações, e seus três resultados”. São elas: a atividade de pensamento, a comunicação e cooperação, e a autoconsciência. Na terceira esfera, a criança tendo percorrido as duas anteriores desenvolve sua autoconsciência.

Na primeira esfera, de acordo com os autores, o conceito de formação significa que o professor dirige o estudo da criança nos anos iniciais do ensino

fundamental para modelar seu comportamento, seu pensamento e suas ações para a formação da consciência teórica (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; ZUCKERMAN, 2019). Ao empregar o termo “curtidura”, os autores referem-se ao processo em que a criança ficaria na aprendizagem cooperativa para se tornar reflexiva. Quando à reflexão como processo de autoconsciência da criança na atividade de estudo, cabe ao professor criar as condições como um jardineiro que prepara a terra para o plantio e a colheita. Na terceira esfera, a natureza da criança é diferente da natureza do professor assim como um jardineiro se diferencia de seu jardim, ela deve tornar-se independente do professor.

Enfim, nos anos iniciais do ensino fundamental, quando a escola trabalha a atividade de estudo “como um sistema de interações em evolução entre a criança e adultos, pares, e ela própria no estágio inicial da educação” propicia à criança a compreensão do significado “do ser sujeito (independência e auto-atividade)” (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; ZUCKERMAN, 2019, p. 254-255).

### **Considerações finais**

A estrutura e dinâmica da atividade de estudo nos primeiros anos do ensino fundamental precisa ser pensada pelo professor a partir de como a criança se desenvolve, a fim de a escola promover uma educação desenvolvente. Nessa direção, o estudo destaca a característica da atividade de estudo como atividade coletiva, mediada pela linguagem como instrumento sógnico.

Como sujeito que se apropria e produz cultura, a criança precisa ser desafiada a pensar na solução de problemas em relação ao conhecimento a ser adquirido, em interação com parceiros mais experientes, partindo do conhecimento já consolidado que possui para estabelecer as bases necessárias à resolução da tarefa proposta na atividade de estudo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de níveis de consciência pela criança, cada vez mais amplos e complexos e mediados pelos instrumentos e signos, promove mudanças na dinâmica interna de seu desenvolvimento, cria as bases para o

surgimento de um novo nível de desenvolvimento, e proporciona condições de a criança generalizar, abstrair e atribuir novos sentidos à sua vivência, por isso a atividade de estudo precisa estar conectada à sua vida e ser essencial para ela de maneira a constituir-se como uma unidade que começa com a organização da tarefa e se desenvolve até chegar a sua solução.

O estudo evidenciou que o princípio de generalização da ação se constitui como conteúdo da atividade de estudo da criança, em que o plano de ações assenta-se em generalizações que implicam a significação e atribuição de sentido pela criança, de acordo com as condições de ação e as propriedades do objeto estudado, formando um tripé: o domínio dos conhecimentos pela criança, a mudança dela como sujeito da atividade e compreensão de que os modos os princípios de ação se interpenetram e se relacionam.

Conclui-se que a criança em interação com o professor na atividade de estudo tem claro a tarefa principal proposta, as novas condições dessa tarefa, analisa os meios de ações que dispõe nessas novas condições, e ainda identifica a não correspondência entre os meios das ações que dispõe das condições da tarefa, explicitando as contradições ao professor.

Nessa direção, a criança dos anos iniciais do ensino fundamental precisa realizar a atividade de estudo como sujeito que guia sua atividade e produz as condições para criá-la e dominá-la, em um processo colaborativo no qual aprende a debater em pequenos grupos e chegar a uma reflexão determinante. Destacam-se três pilares essenciais nessa atividade: o conteúdo escolar de caráter científico, a interação entre a criança e o adulto e a colaboração entre as crianças, com a finalidade de promover o desenvolvimento infantil.

## **Referências**

CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. Algumas especificidades na constituição da inteligência e da personalidade na primeira infância. *In*: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (org.). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. *In*: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul (ed.). *Teoria da atividade e prática social: abordagens histórico-culturais*. Tradução de José Carlos Libâneo. Aarhus: Aarhus University Press, p. 01-10. 1999.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SLOBODCHIKOV, V. I.; ZUCKERMAN, Galina A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 241-256. (Biblioteca Psícopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental, v. 8). Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_teor%C3%ADa\\_da\\_atividade\\_de\\_estudo\\_2019\\_prot%C3%A9gido\\_3.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_teor%C3%ADa_da_atividade_de_estudo_2019_prot%C3%A9gido_3.pdf) . Acesso em: 20 maio 2022.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: LA PSICOLOGÍA evolutiva y pedagógica en la urss: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905268/mod\\_resource/content/4/LA%20PSICOLOGIA%20EVOLUTIVA%20Y%20PEDAGOGICA%20EN%20LA%20URSS%20%20traduzido%20por%20Marta%20Shuare.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905268/mod_resource/content/4/LA%20PSICOLOGIA%20EVOLUTIVA%20Y%20PEDAGOGICA%20EN%20LA%20URSS%20%20traduzido%20por%20Marta%20Shuare.pdf). Acesso em: 27 maio 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1983.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 27 maio 2022.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 41, n. 4, p. 10-33, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1996. v. 4. p. 251-274.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da palavra*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZUCKERMAN, Galina A. As condições do desenvolvimento da reflexão nas crianças de seis de idade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 257-264. (Biblioteca Psícopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 8). Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_teor%C3%ADa\\_da\\_atividade\\_de\\_estudo\\_2019\\_prot%C3%A9gido\\_3.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_teor%C3%ADa_da_atividade_de_estudo_2019_prot%C3%A9gido_3.pdf). Acesso em: 27 maio 2022.

*Recebido em: 08 dezembro 2021*

*Aceite em: 02 maio 2022*