

ATIVIDADE DE ESTUDO: QUESTÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Stela Miller¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3521-9526>

Resumo: Este artigo objetiva pôr em discussão questões sobre a formação e o desenvolvimento da Atividade de Estudo por alunos do ensino básico ao longo do processo de sua escolarização. Essa atividade – pela qual acontecem as principais mudanças no psiquismo da criança em idade escolar – é um tipo especial de atividade: por meio dela, o aluno apropria-se de conteúdo teórico, realizando sobre ele ações mentais destinadas a pôr a descoberto as conexões internas que caracterizam o objeto de estudo em sua essência. Nesse processo desenvolve o pensamento teórico e as capacidades a ele relacionadas – a análise, a reflexão e a planificação mental. A Atividade de Estudo, entretanto, não é assimilada pela criança em toda a sua complexidade logo que inicia o processo de escolarização; ela se forma e se desenvolve por meio de longo e complexo processo em que a criança aprende, inicialmente sob a orientação direta do professor, a realizar as tarefas de estudo, a controlar o modo de realização das ações e operações dessa tarefa e de avaliar os resultados conseguidos com sua execução, para, ao final desse processo, realizar com autonomia todas essas ações. Nesse percurso, os alunos formam os motivos para o estudo, os objetivos e as ações de estudo, o controle e a avaliação, em um trabalho sistemático pelo qual apropriam-se de conhecimentos e desenvolvem habilidades, capacidades e modos generalizados de ação, visando não apenas a torná-los aptos a resolver tarefas de estudo, mas, principalmente, a solucionar problemas que possam enfrentar em suas vidas.

Palavras-chave: atividade de estudo; formação da atividade de estudo; modo generalizado de ação.



¹ Docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília e docente voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. E-mail: stelamillercel@gmail.com.

LEARNING ACTIVITY: QUESTIONS ABOUT ITS FORMATION AND DEVELOPMENT

Abstract: This article aims to discuss questions about the formation and development of Learning Activity by elementary school students throughout the process of their schooling. This activity - through which the main changes take place in the psychism of the school-age child - is a special kind of activity: through it, the student appropriates theoretical content, performing on it mental actions aimed at uncovering the internal connections that characterize the learning object in its essence. In this process he develops theoretical thinking and the capacities related to it - analysis, reflection, and planning. Learning Activity, however, is not assimilated by the child in all its complexity as soon as he/she starts the schooling process; it is formed and developed through a long and complex process in which the child learns, initially under the direct guidance of the teacher, to perform learning tasks, to control the manner of performing the actions and operations of this task, and to evaluate the results achieved in its execution. Doing this, students form the reasons for learning, the objectives and learning actions, control and evaluation, in a systematic work through which they appropriate knowledge and develop abilities, capacities and generalized modes of action, aiming not only to make them able to solve learning tasks, but, mainly, to solve problems they may face in their lives.

Keywords: learning activity; formation of learning activity; generalized mode of action.

ACTIVIDAD DE ESTUDIO: QUESTIONES SOBRE SU FORMACIÓN Y DESARROLLO

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir cuestiones sobre la formación y desarrollo de la Actividad de Estudio por parte de los alumnos de primaria a lo largo de su proceso de escolarización. Esta actividad -a través de la cual se producen los principales cambios en el psiquismo del niño en edad escolar- es un tipo especial de actividad: a través de ella, el alumno se apropia de los contenidos teóricos, realizando sobre ellos acciones mentales encaminadas a descubrir las conexiones internas que caracterizan al objeto de estudio en su esencia. En este proceso desarrolla el pensamiento teórico y las capacidades relacionadas con él: el análisis, la reflexión y la planificación. La Actividad de Estudio, sin embargo, no es asimilada por el niño en toda su complejidad logo que inicia el proceso de escolarización; se forma y desarrolla a través de un largo y complejo proceso en el que el niño aprende, inicialmente bajo la guía directa del profesor, a realizar las tareas de estudio, a controlar cómo realizar las acciones y operaciones de esta tarea y a evaluar los resultados obtenidos con su ejecución, para, al final de este proceso, realizar todas estas acciones con autonomía. En este trayecto, los alumnos se forman los motivos del estudio, los objetivos y las acciones de estudio, el control y la evaluación, en un trabajo sistemático a través del cual se apropian de los conocimientos y desarrollan habilidades, capacidades y modos de actuación generalizados, orientados no sólo a que sean capaces de resolver las tareas de estudio, sino principalmente a que resuelvan los problemas que puedan enfrentar en su vida.

Palabras clave: actividad de estudio; formación de la actividad de estudio; modo de acción generalizado.

Introdução

Este artigo tem por objetivo pôr em discussão questões relacionadas à formação e ao desenvolvimento da Atividade de Estudo pelos alunos ao longo do processo de sua escolarização, durante o qual poderão apropriar-se dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, desenvolver habilidades e capacidades que lhes dão a possibilidade de uma compreensão da realidade em graus cada vez mais complexos, por meio de análises, abstrações e generalizações realizadas em nível conceitual sobre os objetos e fenômenos constituídos como material de estudo.

Até sua entrada para a escola, a criança está envolvida em atividades práticas e, por meio delas, vai tomando conhecimento de sua realidade, como quando manipula objetos e descobre suas propriedades, quando brinca de faz de conta e faz descobertas em relação ao mundo dos adultos, reproduzindo o conteúdo de suas ações e o modo de sua atuação, utilizando-se, para isso o seu imaginário. A experiência assim adquirida dá a ela a oportunidade de realizar aprendizagens, de se apropriar de conhecimentos, levando ao desenvolvimento de seu pensamento empírico, pelo qual forma as representações gerais acerca dos objetos e dos fenômenos com os quais convive, percebendo-os em sua existência imediata, em seu caráter externo, sua aparência.

Esse modo de compreensão do mundo assegura-lhe “um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive aquelas que, em um momento determinado, não são observáveis, mas que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios” (DAVIDOV, 1988, p. 124, tradução nossa). Além disso, o conhecimento adquirido pela criança no âmbito do desenvolvimento do pensamento empírico constitui a base sobre a qual vai atuar na continuidade de seu processo formativo, com seu ingresso na escola, que lhe dará o conhecimento teórico da realidade.

Nessa nova etapa de sua formação, as relações da criança com as pessoas e com o objeto de seu conhecimento são alteradas. Sua atividade principal passa a ser a Atividade de Estudo, concebida como um tipo especial de atividade realizada por meio de ações e conteúdos especiais – os conhecimentos produzidos pela humanidade em

seu percurso histórico. Sob a orientação do professor, a criança, durante o processo de realização da Atividade de Estudo “vai assimilando sistematicamente o conteúdo das formas desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a moral, o direito) e as capacidades de atuar em correspondência com as exigências dessas formas” (DAVIDOV, 1988, p. 82, tradução nossa). Nesse percurso, suas ações sobre o material de estudo voltadas à transformação do objeto com que atua realizam-se, em um primeiro momento, sobre o conteúdo concreto-sensível, passando, na sequência, para o plano mental, atuando no e pelo pensamento, por meio da análise, da planificação mental e da reflexão que, ao longo desse processo são apropriadas e se constituem como suas novas funções psíquicas superiores.

Os conteúdos dessas formas desenvolvidas da consciência social são conteúdos de base conceitual que têm caráter teórico, mediatizados por ações mentais destinadas a pôr a descoberto as conexões internas que caracterizam o objeto de estudo em sua essência. Sobre essa base, as crianças desenvolvem, ao longo do processo de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo, o seu pensamento teórico, que “implica a compreensão crescente das crianças das características e relações básicas que estão não na superfície do material de estudo, mas que demandam abstração do fenômeno e penetração em sua substância” (LOMPSCHE; HEDEGAARD, 1999, p. 13, tradução nossa), tendo em vista que “[...] o pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (DAVIDOV, 1988, p. 125, tradução nossa). Essa forma de pensamento tem certas características que aparecem de distintas formas nas diferentes áreas de conhecimento.

Assim, é inerente a esse pensamento a análise como procedimento para descobrir a base geneticamente inicial de certo todo. Ademais, para ele é característica a reflexão, graças a que o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e com isso mediatiza umas com outras, desentranhando assim suas inter-relações internas. Finalmente, o pensamento teórico se realiza, no fundamental, no plano das ações mentais (plano do experimento mental) (DAVIDOV, 1988, p. 156, tradução nossa).

A Atividade de Estudo, entretanto, não é assimilada pela criança em toda a sua complexidade logo que inicia o processo de escolarização; nesse momento, “formam-se apenas as bases da consciência e do pensamento teóricos” (DAVIDOV, 1988, p. 82, tradução nossa), que continuam em processo de formação durante as fases de escolarização subsequentes, em que a Atividade de Estudo não é mais a principal, mas continua sendo formada em consonância com diferentes formas de atividades socialmente úteis, como aquelas relacionadas ao trabalho produtivo, atividades artísticas, esportivas, de agremiações, etc., que fornecem as condições adequadas para o desenvolvimento da autoconsciência e da capacidade de usar o pensamento teórico de forma autônoma.

Formação da Atividade de Estudo

Quando a criança ingressa na escola, ela ainda não tem o domínio da Atividade de Estudo, agora para ela sua principal atividade, aquela que dirige e orienta as principais mudanças em seu psiquismo.

A atividade de estudo não é dada ‘desde o princípio’ e não emerge nem se desenvolve espontaneamente. Como um componente significativo da cultura social, tem de ser adquirida pelos indivíduos da mesma forma que outros conteúdos e formas da cultura (isto é, ser sistematicamente formada para tornar os alunos aptos a enfrentar os desafios de suas vidas presente e futura) (LOMPSCHER, 1999, p. 139, tradução nossa).

Formar essa atividade requer a implementação de um longo e complexo processo em que a criança aprende, sob a orientação direta do professor, a realizar as tarefas de estudo, a controlar o modo de realização das ações e operações dessa tarefa e de avaliar os resultados conseguidos com sua execução.

Nas primeiras etapas tudo é feito pelo professor, ou seja, ele define a tarefa de estudo e sua composição operacional, elabora exemplos de execução de cada operação e sua sequência, efetua o controle sobre a execução de cada ação, elabora o processo de avaliação do desempenho do aluno na realização da tarefa [...] (ELKONIN, 2019, p. 166-167).

Gradualmente, porém, a criança aprende a realizar com autonomia todas essas ações.

Essa atividade, cujo processo de formação e desenvolvimento constitui um dos principais objetivos do nível fundamental do ensino, está dirigida a propiciar ao aluno a apropriação dos conteúdos que abarcam as diferentes formas da consciência social, como a ciência, o direito, a arte, etc., estruturando-se de modo diverso das demais atividades realizadas pela criança em sua trajetória de desenvolvimento. O processo de ensino-aprendizagem de todos os conteúdos escolares é organizado, na Atividade de Estudo, “de maneira que de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos” (DAVÍDOV, 1988, p. 174, tradução nossa).

A criança, desde pequena, demonstra ter interesse cognitivo, faz perguntas, quer saber a razão da existência de fenômenos que observa em seu meio, sobre o conteúdo dos programas de televisão a que assiste e das conversas que mantém com os adultos, etc. Tudo isso resulta em um conhecimento de mundo que tem uma abrangência maior do que aquele que encontrará na escola. Mas, é um conhecimento de natureza diversa daquele que será objeto de seus estudos, porque é adquirido no plano de suas ações práticas, nas relações diretas que estabelece com as coisas ao seu redor; diferentemente, o conhecimento de que se apropria durante a realização da Atividade de Estudo é derivado de ações mentais, de ações que se realizam no e pelo pensamento sobre os objetos de estudo.

Qual o sentido que esse novo conteúdo tem para a vida da criança? Que motivos ela tem para agir em função de tomá-los para si, como parte de seu sistema de conhecimentos? Que necessidade tem ela de se apropriar desse conteúdo? Essas são questões que estão postas para o professor quando está diante da tarefa de organizar a atividade de ensino visando ao encaminhamento do processo de aprendizagem que seus alunos realizam para se apropriarem dos conhecimentos e desenvolverem habilidades e capacidades a eles relacionadas em seu processo de formação sócio-histórico-cultural.

Uma das questões que surgem para o professor ao organizar sua atividade de ensino é aquela que se refere aos motivos educativo-cognitivos, considerados como o

primeiro elemento da estrutura da Atividade de Estudo. “A formação desses motivos é a tarefa principal das séries iniciais do ensino fundamental. O futuro sucesso da educação depende desses motivos” (ELKONIN, 2019, p. 163).

A questão do motivo está no cerne do entendimento do que é uma atividade: ele surge de uma necessidade sentida pelo sujeito, necessidade essa que, em si mesma, não tem a força orientadora para desencadear uma atividade. Para isso, o sujeito com essa necessidade precisa encontrar um objeto que a satisfaça; só então, o objeto da necessidade transforma-se em motivo que impulsiona o sujeito a agir (LEONTIEV, 2004). Em outros termos, a atividade é compreendida como “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1988, p. 68). Não há, portanto, atividade sem motivo.

Ligada à motivação está a questão do sentido que para o sujeito tem uma determinada atividade: “o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação” (LEONTIEV, 1978, p. 215, tradução nossa). Para que o processo de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo seja realizado de modo a que essa atividade tenha um sentido vital para o aluno, que seja realmente importante em sua vida, é preciso dar as condições necessárias e suficientes para que seja possível a formação dos motivos para o estudo. Decorre desse fato a relevância que tem, no encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, o professor considerar os motivos que os alunos têm para estudar, se são genuínos ou não, se estão voltados diretamente ao objeto de estudo ou a outros objetos externos ao estudo, como a nota, ou o recebimento de uma recompensa. Na organização desse processo, “os menores detalhes do processo pedagógico, como por exemplo, a escolha dos exercícios e problemas têm grande influência sobre a formação dos motivos da Atividade de Estudo [...]” (ELKONIN, 2019, p. 162).

Tendo em vista que toda atividade surge de uma necessidade e que, quando a necessidade encontra o objeto que a satisfaz, este se converte no motivo e no objetivo da atividade, é essencial, para a formação e o desenvolvimento da Atividade de Estudo, que o professor crie situações em sala de aula que façam surgir nos alunos

uma necessidade. Uma possibilidade é fazer com que eles “enfrentem situações problemáticas, cuja solução exija domínio dos conceitos correspondentes à questão”. (DAVIDOV, 2019, p. 180-181). Com isso, o professor vai inserindo paulatinamente os seus alunos em situações de estudo, conduzindo, pelo diálogo constante, a realização das ações de estudo, inclusive as de controle das operações e as de avaliação dos resultados obtidos, de modo a que eles possam “compreender o sentido das situações de estudo e reproduzir passo a passo todas as ações” (DAVIDOV, 2019, p. 188).

Esse processo inicial de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo supõe uma orientação cuidadosa dos alunos em relação à forma pela qual lhes são apresentados os componentes dessa atividade:

[...] o descobrimento detalhado das informações essenciais da situação de estudo (dificuldades para resolver atividades concretas, necessidade de buscar um modo generalizado de ação de analisar) e seu papel, constituem uma das condições essenciais para que as crianças desenvolvam a atividade cognitiva e o interesse pelo estudo. (DAVIDOV, 2019, p. 188).

Trabalhando de forma cooperativa, incorporando sistematicamente os alunos em situações de estudo, o professor orienta-os na realização das ações de estudo, bem como as de controle e avaliação, e na proposição de objetivos para essas ações. Passo a passo, inseridos em situações de estudo, os alunos que iniciam o processo de formação da Atividade de Estudo são levados a analisar as demandas relativas às ações que vão realizar, identificar as dificuldades que estão postas para eles nessas demandas, determinar os fins a atingir com essas ações e a compreender o modo de sua realização.

Tudo isso está implicado no processo de formação e desenvolvimento da tarefa de estudo – componente central da estrutura da Atividade de Estudo – que acontece nos anos iniciais do ensino fundamental. No contexto dessa atividade, a tarefa de estudo é compreendida não como um exercício que os alunos realizam na sala de aula ou em casa, mas como uma unidade entre o objetivo da ação de estudo e as condições existentes para alcançá-lo (DAVIDOV, 1988). Ampliando um pouco esse entendimento, podemos afirmar que ela é constituída por ações de estudo que se realizam direcionadas cada qual a seu objetivo, por meio de operações que são

executadas de acordo com certas condições que são dadas pelo meio em que se concretiza a tarefa.

A tarefa de estudo é um tipo especial de tarefa que se diferencia de outros tipos particulares de tarefa. No âmbito do trabalho pedagógico organizado em função do desenvolvimento da Atividade de Estudo, a solução da tarefa de estudo conduz os alunos à apropriação de um procedimento geral aplicável a tarefas particulares que dependem daquele procedimento para serem solucionadas. O movimento do pensamento dos alunos segue a direção do geral ao particular, caracterizando um modo de ação que faz da tarefa de estudo realizada um caminho de solução não apenas para o caso em questão, mas também para todas as tarefas particulares do mesmo tipo. O resultado da realização da tarefa de estudo assim concebida é o domínio pelos alunos de modos generalizados de ação, que lhes permitem atuar, gradativamente, com autonomia, tanto para solucionar tarefas, como para propor, a si mesmos, novas tarefas de estudo.

Inversamente, quando os alunos são conduzidos a realizar tarefas particulares, o seu pensamento progride do particular ao geral e, com isso, aprendem a dominar procedimentos particulares de solução de tarefas. Nesse modo de atuar, para que consigam algum grau de generalização para o modo de realização das tarefas, será necessário que repitam muitas vezes o procedimento utilizado em cada tarefa particular. Comparando entre si o modo de realização de cada tarefa particular, em processo de generalização paulatina, os alunos acabam por chegar a uma forma geral de solucionar tarefas do mesmo tipo, diferentemente da generalização “imediata”, de caráter teórico, conseguida com a realização da tarefa de estudo (DAVIDOV, 1988).

No processo de formação e desenvolvimento da tarefa de estudo, a problematização pode ser considerada um bom ponto de partida. Estamos de acordo com Ilyenkov (2007, p, 17, tradução nossa), quando afirma que “resolver tarefas não é de modo algum um privilégio da matemática. Toda a busca humana de conhecimento não é senão um processo interminável de propor e resolver novas tarefas - perguntas, problemas, dificuldades”. Um problema pode surgir de uma situação criada intencionalmente pelo professor, quando propõe aos alunos a solução de uma tarefa prática por meio de modos de ação previamente assimilados, mas que não são

suficientes para chegar à resolução dessa tarefa. Instala-se, a partir daí, um processo de análise da situação problema pela qual “gradualmente, se relaciona toda a informação armazenada pelo indivíduo em sua memória com respeito a tudo aquilo que tem a ver com o fenômeno dado. Dessa forma, o campo de pesquisa está delimitado” (REPKIN, 2019, p. 390). Professor e alunos, por meio de diálogo, refletem sobre como o problema pode ser resolvido, encontrando uma forma de solucioná-lo, definindo as novas condições de execução da tarefa.

Além disso, o processo de formação e desenvolvimento da tarefa de estudo implica o aluno lidar com um novo tipo de conhecimento, com o qual não se defrontava antes: o conhecimento teórico científico, que é aquele que “representa as inter-relações entre o interno e o externo, entre o ser e a aparência, entre o original e o derivado [...]” (DAVYDOV, 1999b, p. 126, tradução nossa). Para que os alunos possam se apropriar desse conhecimento, é necessário que atuem sobre ele, reproduzindo o processo de sua origem, submetendo-o a transformações que o revelem em sua essência. Por essa razão, a formulação da tarefa de estudo se faz de modo a inserir os alunos em situações em que eles tenham a necessidade de realizar experimentos com o material de estudo, submetê-lo a transformações. Em síntese,

As tarefas de estudo, cuja solução implica uma atividade de estudo em grande escala, requerem que os alunos analisem as condições nas quais os conceitos particulares do conhecimento teórico se originaram, e que eles se apropriem de modos generalizados de ação. Em outras palavras, enquanto resolvem tarefas de estudo as crianças descobrem relações originais e relevantes inerentes ao respectivo material. (DAVYDOV, 1999b, p. 128, tradução nossa).

A formação e o desenvolvimento dos modos generalizados de ação acontecem no movimento de realização das ações próprias da tarefa de estudo: o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Tudo começa com a primeira e mais importante ação de estudo “na qual os alunos precisam transformar os termos de uma tarefa quando a tarefa não pode ser resolvida do modo como eles já foram ensinados” (DAVYDOV, 1999b, p. 129, tradução nossa). Nesse momento inicial do estudo, o objeto a ser assimilado se apresenta aos alunos no plano do concreto sensível, sua realidade factual: o procedimento a ser feito consiste na separação “dentro das relações

peculiares e por meio da análise, o que, simultaneamente, tem caráter de universalidade, que aparece como base genética do todo estudado” (DAVIDOV, 1988, p. 147, tradução nossa). Em outros termos, esse procedimento de análise do material de estudo produz uma primeira abstração que serve de base para a realização das demais ações de estudo que virão na sequência. Essa abstração inicial “contém somente os traços e as relações mais importantes do objeto de estudo e forma uma espécie de estrutura holística em que os detalhes concretos podem então ser integrados e guardados na memória” (LOMPSCHER, 1999, p. 146, tradução nossa).

No processo de formação dessa primeira abstração, o professor, em vez de transmiti-la de forma pronta, orienta os alunos, em meio a um trabalho de cooperação estabelecido em sala de aula, para que a descubram trabalhando ativamente sobre o objeto de estudo. Com essa abstração inicial, que representa a “célula” desse objeto, estabelece-se “o fundamento para sua dedução genética por meio da recriação do sistema de conexões que reflete o desenvolvimento da essência, da formação do concreto” (DAVIDOV, 1988, p. 148, tradução nossa). Dito de outra forma, essa abstração inicial é o ponto de partida para o estudo das propriedades do objeto e das relações entre elas de modo a reunir, ao final do processo, os diversos aspectos que organizam o todo em sua essência, configurando conceitualmente o objeto de estudo como a expressão de sua existência mediatizada, como síntese de suas determinações internas que traduzem a realidade em sua maior complexidade.

Para o estudo das propriedades internas do objeto, as crianças são inseridas na ação de modelação que consiste em buscar uma forma de representar, por meio da linguagem visual – com letras, desenhos, gráficos –, a relação universal encontrada com a primeira abstração feita sobre o objeto de estudo. Esse processo dá às crianças as condições para que percebam que o modelo não é o objeto em si, mas uma forma de representá-lo de modo a permitir observar as inter-relações entre as suas características e analisar suas propriedades e modo de estruturação interna. “O modelo torna-se um portador da forma do objeto, uma concretização do conhecimento que temos de sua estrutura interna. É uma abstração, não é o objeto, mas é uma abstração objetal que se reflete nele e, portanto, permite a ação” (REPKIN, 2019, p. 390). Na formulação de um modelo, é preciso que os alunos estejam cientes

de que a forma de representação utilizada “deve refletir algumas relações gerais (fundamentais) entre os elementos da tarefa a ser resolvida” (DAVYDOV, 1999b, p. 129, tradução nossa).

Formar e desenvolver a ação de modelagem do objeto de estudo tem especial relevância para a formação das crianças, uma vez que “os modelos de estudo constituem o elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVIDOV, 1988, p. 182, tradução nossa). Tendo em vista que o modelo, obtido como produto da análise mental, permite evidenciar, como afirmamos, as propriedades internas do objeto de estudo, seus nexos e relações, bem como a visualização da estrutura de organização interna do material em estudo, os alunos, sob a orientação do professor e trabalhando em cooperação com os colegas, ao mesmo tempo em que vão descobrindo os componentes organizadores do objeto de estudo, descobrem também o modo de sua organização, de sua estruturação. Em outros termos, por meio dos modelos, eles conseguem “fixar a estrutura abstrata do objeto de estudo juntamente com o modo principal pelo qual ele é e deve ser descoberto” (LOMPSCHER, 1999, p. 149, tradução nossa), o que constitui importante demanda na transição do conhecimento do objeto concreto sensível – trabalhado na ação anterior para a realização da primeira abstração – ao conhecimento abstrato que envolve a compreensão do objeto em sua configuração interna.

A construção do modelo é ponto de partida para a exploração das características internas do objeto, seus nexos e relações, até que seja possível a realização da generalização substancial do objeto e a chegada ao conceito pelo qual é possível a reprodução mental do conteúdo desse objeto. Em outros termos, o modelo construído leva a outra ação de estudo: transformar esse modelo “com o objetivo de estudar a propriedade da relação universal do objeto que foi diferenciada” (DAVIDOV, 1988, p. 183, tradução nossa). Essa relação, que não se mostrava em meio aos traços particulares do objeto, é visualizada pelo modelo e, por isso, “transformando e reconstruindo esse modelo, os alunos têm a possibilidade de estudar as propriedades da relação universal como tal, sem o ‘obscurecimento’ que produzem as circunstâncias acessórias” (DAVIDOV, 1988, p. 183, tradução nossa).

Durante esse processo, os alunos vão configurando um procedimento geral de resolução da tarefa de estudo que será o instrumento a ser empregado para a resolução de tarefas particulares para as quais se aplica esse procedimento.

O caráter eficaz desse procedimento se verifica, justamente, na solução de tarefas particulares; os alunos as examinam como variantes da tarefa de estudo inicial e imediatamente, como se fosse 'de súbito', separam em cada uma a relação geral, pela qual se orientam e podem aplicar o procedimento geral da solução assimilada (DAVIDOV, 1988, p. 183, tradução nossa).

As ações acima referidas – abstração inicial, modelação, transformação e reconstrução do modelo e resolução de tarefas particulares –, quando são executadas pelos alunos em cooperação, sob a orientação do professor, conduzem-nos à descoberta das condições de elaboração do conceito, fazem-nos experimentar o caminho pelo qual um conceito se forma e, assim, tornam possível a eles construir modos generalizados de ação que viabilizam a capacidade de resolução de problemas de forma autônoma ao cabo do processo de sua formação.

Ainda durante o processo de formação inicial da Atividade de Estudo, os alunos são introduzidos, também, às ações de controle e de avaliação. “Podemos afirmar que se as crianças assimilam as ações de controle e avaliação, o desenvolvimento posterior da Atividade de Estudo ocorrerá com maior facilidade” (ELKONIN, 2019, p. 167). O controle “consiste em determinar a correspondência de outras ações de estudo às condições e exigências da tarefa de estudo” (DAVIDOV, 1988, p. 184, tradução nossa), objetivando, com isso, assegurar que a operacionalização das ações de estudo esteja de acordo com as condições de realização da tarefa. Com foco na verificação dos resultados obtidos pela realização da tarefa, “a ação de avaliação permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVIDOV, 1988, p. 184, tradução nossa) e é executada por meio de exame qualitativo do resultado da assimilação dos procedimentos utilizados para a resolução da tarefa tendo em vista o seu objetivo final. Em síntese, “o controle dá às crianças a possibilidade de corrigir a execução de suas ações de estudo e a avaliação capacita-as a determinar se um modo

geral de resolver a tarefa de estudo é apropriado (e até que ponto) ou não” (DAVYDOV, 1999b, p. 129-130, tradução nossa).

Um aspecto relevante da formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo e, em particular da tarefa de estudo, está justamente na realização das ações de controle e avaliação. No momento em que são executadas, elas requerem que os alunos utilizem sua capacidade de reflexão, pela qual eles podem voltar a sua atenção às ações da tarefa e ao exame de seus fundamentos, tendo sempre em vista o que desejam conseguir como resultado de suas ações de estudo. A reflexão, uma das funções psíquicas superiores a serem desenvolvidas no período escolar, constitui-se como “condição essencial para que essas ações se estruturem e mudem corretamente” (DAVIDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

As ações de avaliação e de controle são ações que participam, também, no processo de formulação de novas tarefas de estudo. Diante do surgimento de um problema na realização de alguma tarefa, dificultando o encontro de uma solução, a situação de dificuldade criada precisa ser avaliada para que se tenha a dimensão desse problema, para encontrar a razão da impossibilidade de resolvê-lo. Isso se faz pelo confronto entre as ações realizadas e o modelo que estava sendo utilizado para resolver a tarefa. Em outros termos, a avaliação da dificuldade encontrada torna-se possível pela ação de controle do modo operacional das ações de estudo, e ambas as ações dão ensejo ao aparecimento de novas tarefas de estudo.

A busca pela solução de problemas encontrados para a resolução de tarefas dá aos alunos a possibilidade de experimentarem uma atividade criativa que é, dentre os quatro elementos que equivalem à experiência social integral – além dessa atividade, os conhecimentos, as capacidades e as relações do indivíduo em relação ao mundo -, “o elemento fundador e principal em que se apoiam os outros. [...] Nesse caso, o ensino e a educação das crianças desde o começo estarão dirigidos ao desenvolvimento de sua personalidade” (DAVIDOV, 1988, p. 170, tradução nossa).

Formação da Atividade de Estudo autônoma

Todo o percurso realizado pelos alunos durante as séries iniciais do ensino fundamental, que esteve destinado ao processo de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo, por meio da realização de ações cooperativas, sob a orientação do professor, prepara os alunos para, ao final do ensino fundamental, realizar as tarefas de estudo com autonomia e, também, desenvolver a capacidade de propor, a si mesmos, novas tarefas de estudo.

Uma característica da Atividade de Estudo é que o seu fim último não se restringe a propiciar ao sujeito determinado conhecimento, mas realizar substanciais transformações em seu psiquismo. Por essa razão, a tarefa de estudo, componente central dessa atividade, tem uma natureza diferente de outras tarefas: em vez de pôr como meta fundamental, a ser conquistada pelos alunos durante a execução das tarefas, a apropriação de um ou outro conhecimento pela via da realização de ações transformadoras sobre o conteúdo dessas tarefas, “a sua meta é a modificação do próprio sujeito, o que consiste no domínio de determinados modos [generalizados] de ação, e não a mudança dos objetos com os quais o sujeito atua” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 331).

Uma mudança fundamental que ocorre nos alunos que se dedicam à realização de tarefas de estudo é a sua capacidade de agir com autonomia tanto para a resolução de tarefas atribuídas a eles pelo professor, como para proporem tarefas para si próprios. Mas, para que isso aconteça, é necessário que haja uma “transição gradual da aplicação de algumas ações do professor para o aluno, para que esse possa fazer as operações de maneira autônoma” (ELKONIN, 2019, p. 167).

Essa transição depende de como o aluno avalia a tarefa proposta pelo professor, ou se tem interesse em propor para si próprio uma tarefa. Tudo depende da existência de motivos ligados ao significado que o conteúdo da tarefa tem para o aluno, pois é “somente o interesse pelo conteúdo dos conhecimentos assimilados que pode cumprir a função desses motivos” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 332).

Mas o que determina se um conteúdo é ou não interessante para o aluno? “O interesse é a experiência subjetiva do significado do objeto” (REPKIN, 2019, p. 391). Ele está relacionado à esfera dos motivos que impulsionam o sujeito a agir e, por essa razão, tudo o que tem um significado subjetivo pode transformar-se em objeto de interesse para os alunos. Os motivos cognoscitivos, especialmente, pressupõem sistemas complexos de muitas ações e de muitos fins a serem buscados. “Por isso, a orientação geral que é criada por este tipo de motivos é bastante mais ampla que a orientação de uma ação, de um fim tomado de forma isolada. Este amplo conjunto de orientações é justamente o círculo de um interesse dado” (LEONTIEV, 1978, p. 229, tradução nossa).

Temos, então, que uma atividade que gera o interesse dos alunos é aquela na qual a esfera de suas ações seja constituída de ações que possam abarcar por completo essa atividade de maneira direta. Ou seja, uma atividade tida como interessante para o aluno é aquela em que todas as ações passíveis de serem executadas no âmbito dessa atividade são ações que conduzem diretamente à sua realização. Tomemos o caso da atividade de leitura, por exemplo. Se a leitura é uma atividade que interessa ao aluno, toda a esfera de suas ações é constituída por ações que conduzem diretamente a atos de leitura de enunciados dos mais diversos gêneros.

Contudo, se para o acolhimento da tarefa é suficiente o interesse cognitivo da situação, então para sua proposição autônoma é necessário um interesse estável, claramente expressado, por uma dada área, de conhecimentos teóricos. Por isso, a aprendizagem que tem por fim a preparação dos alunos para a Atividade de Estudo autônoma, deve garantir, antes de tudo, a formação desses interesses. (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 332).

A transformação do interesse cognitivo em necessidade cognitiva é a condição fundamental para que haja a passagem do aluno para uma Atividade de Estudo autônoma. (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019). Como sabemos, a necessidade é a base da atividade, guardando estreita relação com o desejo de agir em direção a um objetivo. O desejo é, segundo Davydov (1999a, p. 41, tradução nossa), o núcleo central de uma necessidade: “do meu ponto de vista – afirma ele – nada pode ser dito sobre a atividade a não ser que se compreenda o desejo espiritual ou orgânico e como

ele é transformado em uma necessidade”. Desse ponto de vista, o desejo é parte estrutural da atividade e, por extensão, da Atividade de Estudo: é preciso que o aluno queira aprender algo e que esse desejo seja expresso por uma necessidade cognitiva para que se dedique às ações da tarefa de estudo.

Outra condição para a formação da Atividade de Estudo autônoma “[...] é o domínio de formas produtivas de solução de tarefas de estudo” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 334). Durante a realização da tarefa, os alunos apropriam-se dos conhecimentos teóricos por meio da análise e da generalização substancial do conteúdo do objeto de estudo pelas quais ficam evidenciadas as propriedades e relações essenciais desse objeto.

Há, porém, uma diferença fundamental entre a Atividade de Estudo que é realizada pelo aluno sob a orientação do professor e aquela que é autonomamente planejada pelo próprio aluno. Em ambos os casos, a meta final é a mesma, ou seja, tanto em um caso como em outro, o que se objetiva alcançar é a aprendizagem de certos conceitos que expressam determinados modelos teóricos da realidade. O que difere são “as condições e formas de alcance dessa meta” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 335).

O professor, ao conduzir o estudo do aluno, leva-o da realidade ao modelo conceitual que é elaborado a partir da análise e da generalização substancial, tornando possível o conhecimento das propriedades do objeto e das relações entre essas propriedades. Quando o aluno estuda autonomamente, por meio de manuais e textos, “o aluno lida não com a realidade mesma e sim com um modelo informacional que vem a ser então o ponto de partida da atividade cognitiva, cujo fim é estabelecer o conteúdo objetivo do conceito, representado pelo modelo informacional” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 335). Esse tipo de tarefa que implica a análise das fontes de informação, além de constituir-se como premissa para a resolução da tarefa de estudo, é também uma condição relevante para o processo de formação do aluno que o capacita a realizar a Atividade de Estudo de forma autônoma.

O trabalho independente supõe, para o aluno, a capacidade de análise do material de estudo. Nesse processo, a primeira coisa a fazer é determinar o que é essencial a ser aprendido. Isso se torna possível quando o conteúdo é passível de ser

revelado por meio de um modelo estrutural no qual possam ser evidenciados os seus componentes e a relação entre eles para a formação de uma unidade de significação, que serve da base para a compreensão e assimilação desse conteúdo. Encontrada essa possibilidade, o aluno estabelece a meta a atingir, determina as ações de estudo e seleciona os meios adequados para sua implementação. Além disso, utiliza as ações de controle e avaliação para regular a operacionalização correta das ações e investigar a qualidade dos resultados obtidos.

O domínio dessas duas últimas ações de estudo citadas, o controle e a avaliação, é fundamental para a o processo de formação e desenvolvimento da Atividade de Estudo autônoma. A possibilidade de realização autônoma dessas ações de estudo está condicionada, “por um lado, pelo interesse pela obtenção de resultados exemplares; e, por outro lado, pela presença de um objetivo nítido e de maneiras inteligentes de seu alcance” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 337). Tudo isso depende de se foram ou não formados os motivos, os interesses cognitivos e os objetivos da Atividade de Estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Resultados de experimentos realizados com o objetivo de avaliar as possibilidades de formação da Atividade de Estudo autônoma revelaram que

[...] a formação das operações de controle e de avaliação ocorria desde a aprendizagem de formas de controle e avaliação das ações do professor e dos alunos, passando depois pelo controle e avaliação do próprio trabalho sob a orientação do professor, até chegar ao autocontrole e à autoavaliação da Atividade de Estudo autônoma. A transição gradual de um controle externo para um autocontrole e autoavaliação é possível apenas com a condição de que o controle e a avaliação substancial da Atividade de Estudo se torne uma condição necessária de seu sucesso (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 340).

Temos, então que, a transição da Atividade de Estudo coletiva para o trabalho independente que constitui a Atividade de Estudo autônoma requer que sejam levados em conta, nesse processo, os seguintes aspectos: “a proposição de tarefas, a aplicação de modos ideais de sua solução, a realização do controle do andamento da solução e a avaliação objetiva de seus resultados” (MATVEEVA; REPKIN;

SKOTARENKO, 2019, p. 331). Como vimos, a proposição de tarefas pelo próprio aluno depende dos componentes motivacionais da situação em que se ele encontra: entram em jogo a necessidade de estudo do objeto da tarefa e os interesses relativos à área de conhecimentos em que se insere esse objeto. Para a solução da tarefa, é preciso que, em certo grau, já estejam formados os modos generalizados de atuação sobre o objeto de estudo e desenvolvidas as capacidades que permitam ao aluno controlar o modo de execução das ações e avaliar o resultado da tarefa de apropriação do modo generalizado de ação, um dos aspectos mais importantes do processo de formação da Atividade de Estudo autônoma.

Em síntese, “[...] a transição para formas individuais da Atividade de Estudo pressupõe uma reestruturação essencial de seus mecanismos executivos, controladores e avaliativos, motivacionais e orientacionais [...]” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 340).

Conclusões

A Atividade de Estudo é uma proposta de trabalho que se insere no âmbito do processo de ensino-aprendizagem que desenvolve – desenvolvente ou desenvolvimental. Durante a realização da tarefa de estudo, componente central da Atividade de Estudo, os alunos apropriam-se dos conhecimentos teóricos, desenvolvendo a consciência e o pensamento teóricos bem como as capacidades a eles vinculados: análise, reflexão e planificação (DAVIDOV, 1988). Essas capacidades tornam possível a realização das ações de estudo – abstração substancial, modelação, transformação do modelo, formação de um sistema de tarefas particulares – e são desenvolvidas nesse processo de execução dessas ações, tornando possível o processo de formação e desenvolvimento da tarefa de estudo e, ao mesmo tempo, aparecendo como resultado desse processo.

Um ponto de partida para se pensar a formulação de uma tarefa de estudo é, como vimos, uma situação de dificuldade que provoque a elaboração de uma situação problema: “Cada recém-chegado ao reino da ciência, criança ou adulto, deve começar sua jornada com [...] a formulação inteligente de uma *dificuldade* que é insuperável

com o auxílio de meios pré-científicos, com a expressão precisa e acurada de uma *situação problema*” (ILYENKOV, 2007, p. 17, grifo do autor, tradução nossa).

A formulação de uma situação problema torna possível o envolvimento dos alunos na tarefa de estudo de tal modo que ele possa pensar sobre metas a atingir, ações e operações que viabilizem a reprodução dos conhecimentos pela via da ascensão do abstrato ao concreto, formas de controle das ações da tarefa e avaliação dos resultados obtidos em sua execução. Em vista disso, podemos afirmar que a solução de problemas “funciona como uma fonte bem-sucedida de ativação motivacional e cognitiva” (LOMPSCHER, 1999, p. 150, tradução nossa)

Por esse meio, os alunos aprendem a pensar, a fazer questionamentos, a formular um problema ou “uma tarefa que é insolúvel com a ajuda de métodos já conhecidos de ação, seguindo trilhas já conhecidas - batidas e pisoteadas” (ILYENKOV, 2007, p. 17, tradução nossa). Com esse modo de lidar com o conteúdo científico teórico, eles conseguem apropriar-se dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento e de um modo generalizado de ação com esses conteúdos, o que lhes permite atuar autonomamente na solução de problemas, não apenas escolares, mas de todos aqueles que eventualmente possam surgir na vida de cada um.

Referências

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. [S. l.]: Editora Moscu Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo*. Paraná: CRV, 2019. p. 175-190.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. A new approach to the interpretation of activity structure and content. *In*: CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., JENSEN, U. J. (ed.). *Activity theory and social practice*. Oxford: Aarhus University, 1999a. p. 39-50.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. What is real learning activity? *In*: HEDEGAARD, M., LOMPSCHER, J. (ed.). *Learning activity and development*. Oxford: Aarhus University, 1999b. p. 123-138.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, C. G. C., AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo*. Curitiba: CRV, 2019. p. 159-168.

ILYENKOV, Evald V. Our schools must teach how to think! *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 45, n. 4, p. 9-49, Jul./Aug. 2007.

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

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

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

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

MATVEEVA, N. I.; REPKIN, Vladimir Vladmirovski; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo*. Curitiba: CRV, 2019. p. 331-342.

REPKIN, Vladimir Vladmirovski. Atividade desenvolvimental e atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo*. Curitiba: CRV, 2019. p. 365-406.

Recebido em: 08 dezembro 2021

Aceite em: 02 maio 2022