

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE
CURSO DE PEDAGOGIA**

LENIARA EDINÉIA KLERING

**A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DE ESTUDO
E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NOS ESTUDANTES**

MARINGÁ

2013

LENIARA EDINÉIA KLERING

**A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DE ESTUDO
E O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO NOS ESTUDANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia, como
requisito parcial para cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Profa. Dra. Marta Sueli de Faria
Sforni

Coordenação: Profa. Ms. Aline Frollini
Lunardelli Lara.

MARINGÁ

2013

LENIARA EDINÉIA KLERING

**A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DE ESTUDO
E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NOS ESTUDANTES**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção de grau do título de Pedagoga, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Marta Sueli de Faria Sforzi e sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi

Prof.^a Ms. Fernando Wolff Mendonça

Prof.^a Ms. Giselda Cecília Sercone

Maringá, _____ de _____ de 2013.

A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DE ESTUDO E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NOS ESTUDANTES

Leniara Edinéia Klering*

Marta Sueli de Faria Sforni**

Resumo: na Teoria Histórico-Cultural considera-se que o desenvolvimento dos sujeitos não é resultado apenas da maturação biológica, mas é decorrente das experiências sociais vivenciadas ao longo da sua existência. A maior ou menor possibilidade de desenvolvimento encontra-se nos conteúdos dessas experiências sociais. Quanto mais elas estão permeadas pelos bens culturais produzidos pela humanidade, permitindo aos sujeitos entrar em atividade intelectual com esses bens, maior seu impacto sobre desenvolvimento desses sujeitos. Segundo essa teoria, em algumas etapas da vida, algumas atividades são mais propícias à promoção desse desenvolvimento, são as chamadas atividades dominantes. Dentre as atividades dominantes, destaca-se a atividade de estudo. Apesar de essa atividade corresponder ao período que a criança frequenta o ensino fundamental, sendo esse um dos principais níveis de atuação do pedagogo, pouco conhecemos sobre a relação dessa atividade com o desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, a presente pesquisa, do tipo bibliográfico, tem como objetivo compreender as características principais da atividade de estudo, conforme exposto pela Teoria Histórico-Cultural, bem como a sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Atividade de Estudo. Ensino.

Abstract: historic-Cultural Theory considers that the development of the subject is not only a result of biological maturation, but is a result of social experiences experienced throughout its existence. The greater or lesser possibility of developing found in the contents of these social experiences. The more they are permeated by cultural goods produced by humanity, allowing subjects to indulge in intellectual activity with these assets, the greater their impact on the development of these subjects. According to this theory, at some stages of life, some activities are more conducive to the promotion of this development, are called the dominant activities. Among the dominant activities, highlights the study activity. Although this activity correspond to the period that the child attends elementary school, being one of the main levels of work of teachers, we know little about the relationship of this activity with psychic development. In this sense, this research, bibliographical, aims to understand the main characteristics of the study activity, as shown by the Cultural-Historical Theory and its relation to the development of the human psyche.

Keywords: Cultural-Historical Theory. Activity Study. Education.

* Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

** Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UEM, Doutorado em educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor adjunto da UEM, e membro docente do Programa de Pós-graduação em Educação.

1 INTRODUÇÃO

Organizar o ensino a fim de propiciar aos estudantes uma efetiva aprendizagem significativa, é um dos grandes desafios observados dentro das salas de aula. Assim, buscar apoio em outras áreas de conhecimento que auxiliem a organização de um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes é uma necessidade do campo pedagógico. Muitos autores da psicologia desenvolveram estudos sobre o desenvolvimento humano, sobre as fases desse desenvolvimento abordando o papel da escolarização nesse processo. Compreender essas teorizações e extrair delas conhecimentos que nos ajudam a pensar em um ensino que seja promotor do desenvolvimento pode ser um caminho importante para a nossa futura atuação como professora e pedagoga.

Assim, o presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo realizar um estudo de cunho teórico, a fim de verificar como ocorre o desenvolvimento humano, bem como são caracterizadas as atividades promotoras do desenvolvimento psíquico dos estudantes.

O interesse em realizar essa pesquisa, foi desencadeado por dois motivos: o primeiro foi o interesse pela Teoria Histórico-Cultural, despertado durante as disciplinas de psicologia no segundo ano de graduação: o segundo aspecto foi a curiosidade e inquietação durante o estágio obrigatório no ensino fundamental, em uma sala do 4º ano, em uma escola da rede Municipal de ensino, na cidade de Maringá, onde observamos que algumas das atividades propostas dentro e fora da sala de aula eram realizadas de forma mecânica e com pouca possibilidade de promover aprendizagem dos estudantes.

Dado a sua relevância no que diz respeito aos estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, a perspectiva histórico-cultural norteia a proposta das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e é balizadora dos Projetos Políticos Pedagógicos de inúmeras escolas do referido estado. No curso de Pedagogia essa teoria é referência em várias disciplinas, da própria psicologia da educação às metodologias de ensino, práticas de ensino e estágios supervisionados.

No entanto, apesar de estar presente nas propostas curriculares e nos cursos de formação de professores, observa-se uma lacuna entre esse referencial teórico que versa sobre os processos de ensino e aprendizagem e o que se efetiva em sala de aula da Educação Básica.

Observa-se que os profissionais em educação encontram dificuldades para sua efetivação nos trabalhos na sala de aula. O que, quando e como ensinar são pontos sempre presentes nos cursos de formação de professores, os referidos questionamentos são

acompanhados de réplicas distintas e contrapostas (SFORNI, 2004). Um dos pressupostos dessa teoria é bastante conhecido no meio educacional, a de que a aprendizagem escolar é promotora do desenvolvimento do psiquismo dos estudantes. Mas, o que essa teoria qualifica como desenvolvimento? Como ela ocorre? Como o ensino pode promover esse desenvolvimento? Essas dúvidas nos acompanharam durante o curso de graduação.

A abordagem histórico-cultural iniciada por Vigotski (1996) nos traz importantes contribuições sobre o processo de desenvolvimento Elkonin (1987, 1998) e Leontiev (1978), sucessores dessa teoria, iniciada por Vigotski tratam da relação entre a atividade principal (ou dominante) e o desenvolvimento psíquico, criando uma periodização desse desenvolvimento ao longo da ontogênese. Destacam, ainda, a atividade principal em cada uma das etapas de desenvolvimento. Entender a atividade dominante no período corresponde ao ensino fundamental, isto é, a atividade de estudo, é de suma importância para que o professor possa atuar como mediador, organizando um ensino que conduza a realização da atividade de estudo pelo aluno.

No entanto, os estudos, principalmente no curso de Pedagogia, não avançam no sentido de elucidar como organizar um ensino que chegue a essa possibilidade formativa. Assim, esse pressuposto teórico acaba tornando-se um “chavão” pedagógico, que pouco contribui para a formação profissional dos futuros professores e pedagogos.

Diante de tal circunstância nossas indagações circulam no campo da relação entre a atividade de estudo e o desenvolvimento psíquico. Pretendemos buscar respostas a essas indagações em uma investigação teórica que permita o aprofundamento dos conceitos principais dessa teoria, compreendendo que essa pesquisa oferecerá elementos significativos para a organização da atividade de ensino.

Diante disso, nos perguntamos: O que caracteriza a atividade de estudo, segundo a Teoria Histórico-Cultural? Como a atividade de estudo potencializa o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores?

2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O psicólogo soviético Lev S. Vigotski (1896-1934) desenvolveu importantes estudos relacionados ao desenvolvimento psicológico infantil, nestes, enfatiza o processo histórico-social, como fator essencial para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas.

Conforme mencionado por Lucas e Silva (2003, p. 131), “[...] a concepção Vygotskyana tem como princípio a dimensão sócio-histórica do psiquismo onde, o pensamento é construído aos poucos. Esta abordagem procura explicar o desenvolvimento humano considerando a história”.

As discussões a cerca dessa teoria nos remete a ideia de que a constituição do ser humano implica relacionamento com o outro, já que as interações sociais fornecem os elementos para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. De acordo com Pasqualini (2010), Vigotski (2004) nega a possibilidade de se analisar o desenvolvimento psicológico infantil como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucederiam em uma ordem fixa e universal. Contrapondo-se às tendências inatista e ambientalista, ele procurava novas respostas para suas indagações a cerca do desenvolvimento do homem.

Para compreendermos as discussões sobre esse tema levado a termo pela Teoria Histórico-Cultural é importante que saibamos os aspectos que caracterizam as tendências anteriormente mencionadas.

A abordagem inatista caracteriza a inteligência como algo hereditário, fruto de herança genética. Nessa forma de conceber o ser humano, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem está localizada no sujeito. Por serem herdados geneticamente é considerado algo próprio do sujeito e imutável ao longo da vida. A Teoria Histórico-Cultural se contrapõe a essa concepção, pois acredita que o desenvolvimento do psiquismo humano acontece de acordo com as relações que o sujeito estabelece com o mundo a sua volta e de acordo com a interação entre sujeito-objeto-sujeito. Ao contrário do que trazem as teorias inatistas, a inteligência não é imutável, pois os níveis de atividade psíquica desenvolvem-se de acordo com as experiências vivenciadas e à medida que o sujeito internaliza novos conceitos.

Na concepção ambientalista, o ser humano é visto como resultado da estimulação ambiental, como se ele fosse uma “folha em branco” que será preenchida gradativamente. Nessa concepção o processo de aprendizagem se dá por meio de uma reprodução fiel daquilo que ocorre externamente. Promover a aprendizagem significa dar suporte para que o que foi proposto seja memorizado ou reproduzido pelo sujeito. Nessa perspectiva, a aprendizagem é condicionada de fora para dentro. O professor na condição de mediador tem a função de organizar o ensino, considerando a cultura produzida no desenvolvimento do ser humano de forma a explicitar o sentido das palavras para que os estudantes se apropriem desses conhecimentos e possam partilhar esses significados socialmente. Esse é um fator essencial para o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes.

No entanto, para Vigotski (2004) o desenvolvimento psicológico do sujeito está diretamente ligado a fatores internos e externos que favorecem a internalização de novas experiências que são formas sociais e históricas já formadas do decorrer da existência humana. Desde seu nascimento, o indivíduo já possui relações de troca com o mundo a sua volta, e, aos poucos, vai se transformando para atender às necessidades de sobrevivência, essas transformações ocorrem quando nos apropriamos do que já está produzido.

O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem. A psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento (VIGOTSKI, 2004, p. 6-7).

De acordo com Mello (2004) parte do pressuposto de que, o sujeito quando convive na presença de condições adequadas de vida e educação, desenvolve as máximas qualidades humanas.

[...] O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. [...] E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. [...] Então, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é (MELLO, 2004, p. 136-137).

Os estudos realizados por Vigotski (1991) foram fundamentais na “[...] explicitação de como a cultura historicamente constituída é determinante do desenvolvimento do psiquismo humano” (MAGALHÃES, 2011, p. 18).

Dessa forma a Teoria Histórico-Cultural buscava compreender o caráter social do desenvolvimento psicológico da personalidade considerando os diferentes estágios de seu desenvolvimento e como esses estágios interferem e auxiliam o processo de aprendizagem.

Vigotski faleceu em 1934 em decorrência de tuberculose, doença contra qual lutou durante 14 anos, mas seus colaboradores continuaram os estudos sobre o desenvolvimento infantil. Leontiev (1978) realizou estudos relacionados ao papel da atividade externa e interna no processo de desenvolvimento psíquico. Sua produção ficou conhecida como Teoria da Atividade.

De acordo com Leontiev (1978), as funções psicológicas superiores são estimuladas pelas condições concretas – atividades externas – às quais a criança é exposta e ao espaço que ela ocupa nas relações sociais. Leontiev (1978) identificou o que ele denomina como atividade dominante em cada etapa do desenvolvimento humano. Para ele cada fase do

desenvolvimento do psiquismo está interligada a uma atividade principal ou atividade dominante que é responsável por mediar a relação que a criança estabelece com o ambiente ao qual está inserido.

Podemos dizer igualmente que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por certo tipo de relação da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela (LEONTIEV, 1978, p. 292).

Assim como descreve o autor, a atividade dominante caracteriza um processo de estruturação e organização do desenvolvimento psíquico que, por sua vez, possibilita que a criança vivencie diferentes ocasiões em que consiga apropriar-se da cultura humana historicamente construída. Porém, se o desenvolvimento cultural é determinante nesse processo, a Teoria Histórico-Cultural, considera que não há estágios universais no desenvolvimento da criança que sejam válidos em todos os tempos e em todas as culturas, pois eles dependem das condições históricas concretas nas quais se processa o desenvolvimento. Nesse sentido, afirma Leontiev (1978, p. 294): “[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”.

O sujeito tende a estabelecer relações sociais com os adultos desde seus primeiros meses de vida. A princípio apenas reage a suas necessidades, tais como: higiene, alimentação e afeto, estabelecendo com o adulto uma comunicação emocional direta. Aos poucos, inseridas em um ambiente com objetos e linguagem, novas necessidades são incorporadas às anteriores, como por exemplo, a manipulação de objetos e a necessidade do uso da linguagem para estabelecer a comunicação com outros indivíduos, dessa forma sua atividade principal passa de um estágio a outro, promovendo um processo contínuo de aquisição de novos conhecimentos, habilidades e capacidades cognitivas.

Esses períodos do desenvolvimento infantil descritos foram estudados com maior profundidade por Elkonin (1998) que amparado nos estudos realizados por Leontiev (1978), ampliou a compreensão sobre os diversos períodos, etapas e atividades que marcam o desenvolvimento humano na ontogênese. É o que detalharemos a seguir.

3 PERÍODOS, ATIVIDADES E ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (1978) levou em consideração as importantes contribuições de Vigotski (2004) relativas aos períodos de desenvolvimento da criança. Para Leontiev (1978) como afirmado antes, esse processo está indissociavelmente atrelado às condições sociais nas quais essa criança está inserida.

Leontiev (1978) considera que os processos da atividade principal ou dominante, são constantemente substituídos por outras atividades dominantes. Ao longo desse processo, a criança assimila o comportamento socialmente elaborado dos adultos. As ações realizadas por esses, como por exemplo, a comunicação emocional, a manipulação de objetos, a comunicação por meio de gestos e também o domínio da linguagem. Conforme escreveu Leontiev (1948 *apud* LEONTIEV, 1987, p. 57), “[...] cada um desses períodos que tem um significado essencial para a formação da personalidade da criança, possui suas próprias características”.¹

Elkonin (1969a) se contrapõe às teorias naturalistas, e estabelece uma periodização do desenvolvimento infantil. No entanto, sua periodização não tem por base apenas a idade cronológica e o desenvolvimento biológico, como era comum nas periodizações existentes em sua época e que, de certa forma, perduram até o atual momento histórico. Se a criança se desenvolve de acordo com as relações sociais e, portanto, pela atividade humana, é esse o ponto do qual parte Elkonin (1969a) para compreender as características de cada período. Segundo Marega (2010, p. 51):

Elkonin questionou a insuficiência das pesquisas a respeito do desenvolvimento psíquico infantil e se perguntou: por que a criança passa de um estágio para outro? O que impulsiona estas mudanças? Para o autor, a explicação pautada na ideia de maturação não mais respondia a essas questões.

Isso por que as periodizações do desenvolvimento existentes até o momento em que produziu sua teoria, segundo ele, apontavam apenas as características de cada fase, mas não explicavam quais eram as forças motrizes do desenvolvimento da criança, ou seja, não se ocupavam de explicar quais eram os fatores que provocavam a passagem da criança de um estágio a outro. Por isso, ofereciam poucos elementos para se pensar a ação pedagógica com vistas a esse desenvolvimento:

¹ Em espanhol lê-se: “Cada uno de estos períodos, que tienen significación esencial en la formación de la personalidad del niño, posee sus características propias”.

As mudanças que têm lugar no sistema educativo revelam que a “periodização pedagógica” não tem as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais (por exemplo, quando é necessário começar o ensino escolar, em que consistem as particularidades do trabalho educativo durante a passagem a cada novo período, etc) (ELKONIN, 1987, p. 134).

Elkonin (1969a) trouxe importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil no que se refere às relações desses indivíduos com o ambiente no qual estão inseridos e as relações sociais com os adultos. O autor menciona que:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar em um processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança e criam condições determinadas para seu desenvolvimento e transmitem as experiências socialmente acumulada pela humanidade no período anterior de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos por gerações anteriores, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças capacidades distintas (ELKONIN, 1969a, p. 498)².

Na sua periodização do desenvolvimento, Elkonin (1987) distinguiu épocas, períodos e fases. As épocas são: a primeira infância, a infância e a adolescência. Essas épocas são divididas por períodos que são marcados pela atividade que os sujeitos desenvolvem em cada momento, sendo cada período dividido em duas fases.

A seguir discutiremos sobre essas épocas, apontando quais são as atividades dominantes que caracterizam cada uma delas, e assim contribuem no seu desenvolvimento. Em cada fase de desenvolvimento psíquico existe uma atividade principal que norteia as ações do sujeito em processo de aprendizagem, porém, as atividades principais que promovem o desenvolvimento podem alterar-se ao longo da vida. De acordo com Sforni (2004, p. 92):

O que caracteriza a atividade dominante não é a quantidade do que aparece em determinada etapa, mas o grau em que influencia os processos psíquicos e psicológicos. Leontiev cita o exemplo do jogo como atividade dominante no período de 3 a 6 anos. É na realização dessa atividade que a criança põe em desenvolvimento tanto processos cognitivos de imaginação ativa e

² No texto em espanhol lê-se: “*El desarrollo psíquico de los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos, crean condiciones determinadas para su desarrollo y le transmiten la experiencia social acumulada por la humanidad en el período precedente de su historia. Los adultos son los portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos el niño asimila un amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad. A medida que asimilan la experiencia social se forman en los niños distintas capacidades*”.

raciocínios abstratos como a formação da sua personalidade. Esses processos de formação ocorrem na *atividade lúdica*, mediante a observação das funções sociais e normas de comportamento do seu meio que são reproduzidas no “faz-de-conta”. Pelo mesmo motivo o autor considera que a atividade dominante entre 6 e 10 anos é a *atividade de estudo*. Nela surgem os primeiros elementos da consciência e do pensamento teórico, desenvolvem-se as capacidades correspondentes (reflexão, análise e planejamento) e também as necessidades e motivos de estudo. Isso, porém, não significa uma divisão estanque; há atividade de estudo antes dos 6 anos, como existe a atividade lúdica após os 6 anos, mas uma e outra não constituem, em regra, a atividade principal fora de sua faixa etária específica (SFORNI, 2004, p. 92).

Conforme escreveu Elkonin (1987) em seu estudo intitulado “**Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**”, a periodização do desenvolvimento psíquico na infância é uma questão essencial a ser discutida na psicologia infantil e conseqüentemente na elaboração de atividades promotoras do desenvolvimento

3.1 PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira época denominada primeira infância, consiste em um período em que o recém-nascido passa a estabelecer relações com o meio no qual está inserido. E essa etapa segundo Vigotski (1996) tem início depois de um mês de vida até o começo do 3º ano da criança. Por meio da comunicação a criança traduz suas necessidades fisiológicas e emocionais. A primeira infância, ou, o primeiro ano, caracteriza-se por dois períodos de desenvolvimento: comunicação emocional direta e atividade objetual-manipulatória. Nas relações estabelecidas entre criança e o ambiente no qual está inserida, cria-se a comunicação social entre a criança e a família. O adulto atua como mediador no processo de aprendizagem, pois a criança começa a internalizar conhecimentos histórica e culturalmente definidos pela ação conjunta com o adulto.

3.1.1 Período referente à atividade: comunicação emocional direta

A comunicação emocional direta compreende o período que vai do nascimento até aproximadamente seu primeiro ano de vida. Mediante a necessidade de comunicação com o adulto realizada por meio de choros, gestos, sorrisos, “[...] aparece na criança a **compreensão**

primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras” (ELKONIN, 1969b, p. 507, grifos do autor).

Nas novas condições as quais a criança está inserida, ela deixa de ter apenas uma relação biológica com a mãe, mas também passa a ter uma relação social com o seu entorno. Consideramos a transição, o processo crítico ao qual a criança é sujeitada, Lazaretti (2008, p. 142) menciona que “para poder adaptar-se às novas condições, a criança dispõe de reflexos incondicionados, como: alimentação, defesa e orientação”. Ações incondicionadas são produzidas sob determinadas condições biológicas ou inatas. No desenvolvimento infantil correspondem a reação do bebê quando sente fome por exemplo, devido a falta de alimentos a criança sente um desconforto e o reflexo disso é o choro, que por sua vez é uma ação inconsciente da criança, mas sua ação é interpretada pelo adulto que atende às suas necessidades. Aos poucos, o choro passa a ser uma forma de comunicação consciente da criança com o adulto, ou seja, mediante seu choro ela já espera uma determinada reação do adulto.

Nessa fase em que são impostas novas condições de vida, a atividade principal da criança é a própria sobrevivência,

O período pós-nascimento é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Nessa condição de pós-nascimento, a vida da criança está assegurada pelos mecanismos inatos. O seu sistema nervoso está formado de maneira a adaptar o organismo às novas condições externas. São os reflexos incondicionados que vão assegurar o funcionamento dos principais sistemas do organismo. São eles: o reflexo da sucção, da preensão e do impulso, que se manifestam nos dias imediatamente posteriores ao nascimento (LAZARETTI, 2008, p. 140).

3.1.2 Período referente à atividade: objetual-manipulatória

Nesse período a criança passa a ter como atividade principal a manipulação de objetos, ou seja, atividade objetual-manipulatória, “[...] com a ajuda dos adultos passa a reproduzir ações com objetos e coisas elaboradas culturalmente” (Elkonin, 1969c, p. 526). De acordo com Elkonin (1969b), nesse período a criança começa a apalpar as próprias mãos, depois objetos pessoais que estão próximos de si, como uma manta por exemplo. Posteriormente, por volta dos cinco meses de idade começa a pegar, manipular os objetos, essa ação tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois a partir de então passa a criar ações dirigidas. Essa necessidade que a criança passa a ter de manipular os objetos faz com que a

aprendizagem se dê de maneira constante. Após esse primeiro momento, ela passa também a desenvolver a capacidade de observar objetos que estão no alcance de sua visão, isso também promove a necessidade de movimentar-se para poder “pegar” esse objeto, que nem sempre está próximo dela. A partir dessa nova necessidade a criança começa a engatinhar e em seguida a andar.

Conforme escreveu Lazaretti (2008, p. 140-141):

Há um salto qualitativo na base do desenvolvimento psíquico na criança a partir do momento em que a satisfação de suas necessidades orgânicas torna-se secundária, e esta, por influência direta de seu modo de vida e de educação, começa a desenvolver novas *necessidades* que se configuram não mais como biológicas, mas sociais.

Assim que a criança começa a engatinhar e andar, a fim de suprir suas necessidades sociais, ou seja, a relação com os adultos e a manipulação dos objetos, ela passa por um processo de elevação do processo cognitivo, este por sua vez gera uma nova necessidade, a comunicação com o mundo que está a sua volta e esta nova etapa começa a se desenvolver pela apropriação da linguagem.

Ainda que a criança no primeiro ano de vida não tenha domínio da linguagem, é fundamental que o adulto estabeleça com ela essa relação entre o objeto e o nome deste. Essa mediação é essencial para seu desenvolvimento, ainda que não saiba utilizar-se da fala ela começa a compreender e a relacionar determinado objeto com o nome que é dado a ele e isso acontece por meio da repetição, da exposição das “coisas” culturalmente produzidas. É por meio dessa comunicação verbal que a criança começa a compreender o significado das palavras e conseqüentemente começa a pronunciá-las. Conforme menciona Elkonin (1969b), ao final do primeiro ano de vida a criança já compreende de dez a vinte palavras e, a partir do momento em que começa a desenvolver a fala, tem início um novo processo de desenvolvimento psíquico que caracteriza o surgimento de novas atividades dominantes em suas relações com o meio e com os adultos. De acordo com as experiências que a criança vivencia e internaliza ela deixa de ser totalmente dependente do adulto e passa a ter autonomia para desenvolver novas ações. O período objetal-manipulatório cria novas condições de aprendizagem que favorecem a elevação de suas funções psíquicas, é neste momento, por volta dos três anos de idade, que a criança tende a ser mais autônoma e, então, se inicia a fase caracterizada pelo jogo de papéis ou faz de conta.

3.2 INFÂNCIA

Essa segunda época denominada infância é caracterizada por dois períodos. Primeiramente o jogo de papéis, ou jogo protagonizado que estabelece relação entre criança-adulto social e posteriormente a atividade de estudo caracterizada pela relação entre criança-objeto social.

3.2.1 Jogo de papéis ou jogo protagonizado

Nesse período a atividade principal promotora do desenvolvimento psíquico da criança é o jogo protagonizado, que se estende dos três aos seis anos de idade, e tem como elemento principal a imaginação. A criança passa a estabelecer relações sociais não apenas com os adultos, mas com tudo que está a sua volta. Ainda que não possua um comportamento próprio dos adultos ela passa a interagir de maneira mais direcionada em relação ao mundo circundante.

O jogo protagonizado permite que a criança reproduza as ações, a linguagem e comportamento semelhante ao dos adultos. Nesse contexto, protagonizar tem um sentido amplo, pois a criança brinca de ser um médico, um bombeiro, uma dentista, uma mãe, avó, cantora, dentre outros. É neste período e diante dessas ações que o sujeito estabelece uma relação mais concreta com o mundo ao seu redor, isso possibilita a formação da personalidade da criança, assim formando a identidade de cada um.

O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança produza este mundo. Precisamente nele encontra seu reflexo a realidade que rodeia a criança, e em primeiro lugar, a vida e a atividade dos adultos, como também as variadas relações mútuas entre as pessoas (ELKONIN, 1969a, p. 501).

O caráter lúdico das atividades dominantes, nesse período, permite que a criança se prepare para uma nova fase do desenvolvimento psíquico no qual a atividade principal é a atividade de estudo, nessa fase de transição o lúdico abre espaço a atividades mais carregadas de responsabilidades e com um teor maior de conhecimentos científicos culturalmente construídos.

Em seguida trataremos da atividade de estudo de uma maneira mais ampla, dando importância as suas especificidades. Contudo, a fim de descrever todos os períodos de

desenvolvimento caracterizados por Elkonin (1969a) iremos nos ater às características dos dois períodos que compreendem a época da adolescência e em seguida retornaremos a “Atividade de estudo”, na qual estão imbricados os fatores essenciais que promovem a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

3.2.2 Atividade de estudo

Trataremos da atividade de estudo posteriormente, visto que é nosso objeto principal de estudo nessa pesquisa.

3.3 ADOLESCÊNCIA

A adolescência é a terceira e última época que corresponde à periodização do desenvolvimento infantil, para os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, adolescência não tem uma cronologia definida, porém, varia entre doze e dezoito anos. Essa época é composta por dois períodos, cada um deles caracterizado por uma atividade principal que propicia o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Nessa época, por meio da relação com o mundo a sua volta, o adolescente vivencia novas experiências, forma conceitos, adquire novas relações com as pessoas e transforma a atividade lúdica em atividades direcionadas ao estudo.

3.3.1 Comunicação íntima pessoal

Esse período de desenvolvimento é caracterizado pelas relações que o indivíduo tem com outras pessoas a sua volta, ou seja, não apenas o convívio familiar. A comunicação íntima social surge quando o adolescente começa a conviver com grupos diferentes, é nessa fase em que o sujeito sente também a necessidade de se relacionar com outras pessoas que não sejam membros da família e às vezes nem só amigos e colegas da escola. O adolescente passa a agir de maneira mais próxima ao comportamento dos adultos, passa por várias alterações físicas que os tornam mais semelhantes aos adultos, a convivência com outras

pessoas fora do seio familiar faz com que ele exerça outro papel dentro do ambiente anteriormente já explorado, ou seja, no convívio familiar.

Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social (FACCI, 2004, p. 70-71).

Conforme exposto nas atividades dominantes anteriores, aqui o indivíduo também se desenvolve, mediante a exploração do conhecimento, mas agora proveniente do exercício de situações sociais diferenciadas. Ele amplia estas experiências e tem como atividade dominante a comunicação, ainda que nessa fase as relações sociais e pessoais sejam difíceis de compreender, devido a muitas mudanças ocorridas na vida desse indivíduo, ele não deixa de exercer a atividade de estudo, porque são funções paralelas e ao mesmo tempo conjuntas, pois o adolescente continua estudando, continua recebendo cobrança dos pais e professores para que desenvolva as atividades escolares.

3.3.2 Atividade profissional de estudo

Assim como ocorrem com as mudanças nas demais atividades, que são provocadas por mudanças externas ao sujeito, com a **atividade profissional/estudo** ocorre o mesmo processo. Os interesses profissionais que surgem em decorrência da sua maior participação no mundo adulto, fazem com que o adolescente busque a atividade profissional ou a formação para o desempenho dessa atividade. O conteúdo e o motivo do estudo nessa fase diferenciam-se sensivelmente da atividade de estudo realizada durante a infância, aqui o interesse volta-se aos conhecimentos técnicos e operacionais do campo profissional.

De acordo com Lazaretti (2008), para que o adolescente saiba como agir diante das responsabilidades, da coletividade e do compromisso é essencial que anteriormente tenha desenvolvido adequadamente as condições sociais de que faz parte.

A própria atitude perante essas premissas provoca o interesse no *futuro*. Estabelecem-se **interesses profissionais**, e, portanto, a atividade profissional-de estudo começa a torna-se dominante. O adolescente começa

a ter uma atitude séria perante o trabalho, em realizar uma **atividade socialmente útil** (LAZARETTI, 2008, p. 219, grifos da autora).

Nessa etapa, o adolescente tende a elevar o nível de suas relações sociais, simultaneamente passa a fazer o uso de uma linguagem mais culta, mais elaborada, passa a desenvolver atividades direcionadas, consideradas relevantes no contexto ao qual está inserido. Portanto, verificamos que o comportamento humano está constantemente atrelado as condições sociais e históricas desse indivíduo.

4 A ATIVIDADE DE ESTUDO EM FACE AO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DOS ESTUDANTES

A atividade de estudo é considerada pela Teoria Histórico-Cultural como aquela que tem maior impacto no desenvolvimento da criança durante a segunda parte da infância, que surge ao final da idade pré-escolar.

Mas como tem início essa atividade? A entrada da criança na escola faz com que ela ocupe um lugar diferenciado no interior da família, como diz Leontiev (1978) com o início da escolarização, “todo o sistema das suas relações vitais se organiza” já que:

[...] doravante as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade. Da sua realização dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura (LEONTIEV, 1978, p. 307).

Quando a criança ingressa na escola inicia-se um novo período que irá contemplar vários anos de sua vida, suas relações pessoais tornam-se mais concretas e passam a conviver com um mundo diferente do qual estão acostumados, nesse período não se encontram exclusivamente dependente dos pais ou da família, agora também se relacionam com colegas de sala, professores, comunidade escolar como um todo, com as famílias dos amigos e colegas e com quem mais fizer parte dessa nova etapa. Ao entrar na escola, a criança passa a desenvolver atividades importantes que também refletem nas pessoas com as quais mantém essas relações.

Sforni (2004, p. 92) afirma que:

Diferentemente do que ocorre em outras situações de aprendizagem, na educação escolar a atividade dominante é a própria aprendizagem; é para ela que a atenção está voltada. Nas demais situações, a aprendizagem está inserida como uma ação de outra atividade.

A criança vai percebendo, de forma muito concreta, que seu entorno muda com o fato de ela frequentar a escola obrigatória, Leontiev (1978) cita algumas dessas mudanças:

- ao fazer as tarefas escolares, a família proíbe os menores de perturbá-la, o que a faz sentir que está fazendo algo de muita importância;
- os adultos, às vezes, sacrificam suas atividades para que a criança possa fazer suas tarefas escolares e não faltar à escola;
- o material escolar é considerado importante pela família, pode-se recusar facilmente comprar um brinquedo para a criança, mas não se recusa comprar um livro ou um caderno para ela;
- a avaliação escolar, com notas, a insere em um novo tipo de relação com a professora, diferente do que ocorria na educação infantil;

Além disso, as relações sociais com as demais pessoas é alterada, em sua interação com as demais pessoas, a escola sempre é uma referência, todos perguntam a ela a série que estuda o nome da professora, o que faz na escola.

E completa Elkonin (1969c, p. 523):

As novas obrigações criam novos direitos para ela. Os pais e os demais membros da família facilitam as condições indispensáveis para que as crianças cumpram suas obrigações de estudo. Estas novas obrigações e como as cumpre começam a determinar, em grande medida, a atitude da criança dentro da família. Se o escolar estuda e se comporta bem, estão contentes com ele, o recompensam, o valorizam, se orgulham dele; caso contrário, o censuram e o estimulam para que corrija os defeitos no estudo.

Esse conjunto de ações externas vai elucidando para a criança o significado que a escola tem na sociedade e permitindo que, subjetivamente, ela vá conferindo sentido as suas ações no novo lugar que passa a ocupar na condição de estudante.

Apesar de se dizer que a atividade de estudo é a atividade dominante a partir do momento que a criança entra na escola obrigatória, isso não significa que basta o aluno a frequentar e fazer as tarefas propostas que, automaticamente, está em “atividade de estudo”. Na Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo é um conceito que expressa uma atividade específica de formação do sujeito mediante o processo de apropriação do conhecimento da realidade. Ou seja, estamos falando de formação de uma nova qualidade psíquica e de um

conteúdo que permite essa formação: a formação do pensamento teórico e os conceitos das diferentes áreas do conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma atividade em que estão inter-relacionadas a aprendizagem conceitual, a consciência e a formação do pensamento teórico.

Nem toda prática pedagógica está orientada para colocar em movimento essa inter-relação, por isso nem todo o ensino propicia que o estudante esteja em atividade de estudo no sentido exposto pela Teoria Histórico-Cultural, mesmo que esteja frequentando a escola.

A relação entre apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de novas capacidades é exposta por Elkonin, Zaporozhets e Galperin (1987, p. 301) ao explicarem que no humano “a aprendizagem não transcorre por adaptação as condições obtidas de existência, sim através da assimilação da experiência social, acumulada pelas gerações precedentes”. Os efeitos desse tipo de aprendizagem sobre o desenvolvimento não é o de simples exercitação de características pré-definidas geneticamente, mas de formação de capacidades novas. Essas capacidades formam-se como “[...] produto da apropriação, pelas crianças, de operações generalizadas que lhes transmitem os adultos” (ELKONIN; ZAPOROZHETS; GALPERIN, 1987, p. 302). Esse repertório cultural da humanidade traz encarnado nele, como diz Leontiev (1978), ações e operações mentais. Assim, quando a criança se apropria de determinados conhecimentos não apenas amplia quantitativamente seus saberes, mas modifica também qualitativamente a sua forma de interação com a realidade objetiva. Forma e conteúdo do pensamento são modificados.

Ao partirem dessa compreensão acerca do papel da escolarização no desenvolvimento dos sujeitos, Elkonin, Zaporozhets e Galperin (1987, p. 302) alertam:

[...] durante a estruturação dos programas e indispensável levar em consideração não somente complexização paulatina dos procedimentos empíricos, mas, em primeiro lugar, o ensino dos procedimentos generalizados de ação com este material, elaborados pela humanidade.

Esses autores apontam para a necessidade de se pensar em conjunto o conteúdo e o método de ensino. Apesar de no conteúdo produzido historicamente pelos homens estar cristalizada a atividade mental que lhe deu origem, como afirma Leontiev (1978), ela não se transmite automaticamente ao sujeito apenas pelo seu contato com esse conhecimento já sistematizado, é preciso que ele seja ativo na relação com esse conteúdo. Como afirma Leontiev (1978, p. 268) “[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma

atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”.

Esse mesmo processo ativo do sujeito, comum a todo tipo de apropriação da experiência humana, faz-se também necessário no processo de apropriação do conhecimento escolar, daí a razão de Davidov (1988, p. 158) fazer praticamente a mesma afirmação feita por Leontiev: “a assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social³ e as formações espirituais correspondentes pressupõem que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada nelas”. Essa apropriação permite formar, em conjunto, conhecimentos, capacidades e hábitos correspondentes:

O conhecimento sobre as coisas se forma como resultado das ações com estas coisas. As mesmas ações, à medida que se formam se convertem em capacidades e, à medida que se automatizam, em hábitos. Eis aqui por que **o tipo de organização e a formação por etapas das ações objetais constituem o processo central de assimilação de novos conhecimentos, capacidades e hábitos** (ELKONIN; GALPERIN; ZAPOROZHETS, 1987, p. 304, grifos originais).

Nesse sentido, uma das características da atividade de estudo é a de que seja um processo ativo por parte do sujeito.

Para Davidov (1988), por meio da atividade de estudo, os alunos reproduzem não apenas os conhecimentos e as habilidades relacionados às formas de consciência social (a ciência, a filosofia, a arte, a moral), mas também um conjunto de capacidades surgidas historicamente, que se encontram na base da consciência e do pensamento teórico, isto é, a reflexão, a análise e o planejamento mental.

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento) (DAVIDOV, 1988, p. 176).

Partindo desses pressupostos, Sforni (2004, p. 105) afirma que:

A possibilidade de desenvolvimento via educação escolar está na aquisição dos conhecimentos, mas não como acúmulo de informações. Temos enfatizado que a aprendizagem de conceitos não deve ser um fim em si mesmo, mas ser entendida como possibilidade de acesso a conteúdos e métodos de pensamento mais complexos, dificilmente acessíveis sem a intervenção da educação escolar.

³ Davidov (1988) considera formas de consciência social a ciência, a filosofia, a arte, a moral e o direito.

A formação do pensamento teórico permite ao estudante sair dos limites da vida cotidiana observada diretamente e interagir com a realidade de forma mediatizada por formas de consciência social que extrapolam os dados empíricos provenientes de sua experiência particular. Por meio das abstrações o sujeito estabelece outra relação com o concreto.

Seguindo essa linha de análise, Davidov (1988), considera que a atividade de estudo deve ser estruturada do abstrato ao concreto. Dentre os vários conteúdos, o professor deve buscar a “célula” do objeto a ser estudado, da qual são derivadas várias relações particulares existentes. Com a orientação do professor, os estudantes vão deduzindo da abstração substancial as abstrações mais particulares e dessas com objetos concretos. Segundo Davidov (1988, p. 175):

quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem as estruturas mentais iniciais em conceito, que fixa certa “célula” do objeto estudado. Esta “célula” serve posteriormente para os escolares como princípio geral para orientar-se em toda a diversidade do material fático, que devem assimilar em forma conceitual por via da ascensão do abstrato ao concreto.

Nem todo ensino, porém, leva a esse tipo de atividade por parte dos estudantes. Davidov (1982, 1988) analisou os manuais didáticos utilizados nos cursos de formação de professores na URSS e concluiu que um ensino organizado segundo o percurso ali definidos não provoca no aluno a necessidade de realização das ações acima citadas – a abstração e a generalização substancial – bases do pensamento teórico. Pelo contrário, levava à formação do pensamento empírico. Para esse autor, a forma como tradicionalmente o ensino tem sido organizado limita-se a formação desse tipo de pensamento, que é uma “[...] forma de pensar originária e circunscrita ao cotidiano vivido” (SERRÃO, 2006, p. 116), ou, em outras palavras “[...] um modo de representação das coisas da realidade, estritamente vinculado à prática social imediata das pessoas que o elaboram” (SERRÃO, 2006, p. 117).

Apesar de ser um pensamento assentado em imagens mentais formadas pela ação dos sentidos, ou seja, ter uma base sensorial, Davidov (1988) não critica esse tipo de pensamento como desnecessário ou irrelevante, pelo contrário, trata-se de um pensamento amparado na racionalidade e de importância na interação do sujeito com o mundo, que lhe assegura: “[...] um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações,

inclusive as que em um momento determinado não são observáveis, sem que se deduzam, internamente, sobre a base de raciocínios” (DAVIDOV, 1988, p. 124).

A crítica de Davidov (1988) portanto, não está nesse tipo de pensamento, mas na educação escolar que se restringe à sua formação. Isso porque, na compreensão de Davidov (1982) apesar da importância desse tipo de pensamento, ele é insuficiente para que o sujeito possa interagir com a realidade em sua complexidade, já que os sentidos podem apreender a realidade apenas em seus aspectos externos, imediatos e, portanto, aparentes. E, completa Davidov (1982, p. 95-96):

A essência de um ou outro objeto ou nexos internos de suas propriedades distingue-se dos fenômenos externamente observáveis e diretamente perceptíveis. A teoria sensualista não pode explicar de que modo revela-se no conceito um conteúdo que estava palpavelmente ausente dos dados sensoriais primários.

Os sentidos podem captar apenas os dados sensoriais dos objetos e fenômenos, portanto, não são suficientes para se chegar à compreensão da essência dos objetos e fenômenos. Partindo dessa premissa, não basta um ensino pautado na definição e exemplificação dos conceitos, é o que conclui Sforni (2004, p. 65):

Não basta descrever, nomear, definir objetos e fenômenos, é preciso ir além do aparentemente dado. O conhecimento científico tem justamente que passar da descrição dos fenômenos à revelação da essência como nexos internos dos mesmos, através do estudo da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos.

Mas, normalmente, essas são ações solicitadas dos alunos quando são ensinados os conceitos: descrever, nomear, definir. Isto porque, por essa forma de ensino é considerado como conceito o conjunto de traços comuns entre os objetos e fenômenos levantados pela percepção.

Um ensino orientado por esse tipo de concepção de conceito leva apenas à formação do pensamento empírico e pouco contribui para o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Na Teoria Histórico-Cultural há outra concepção de conceito. Podemos considerar que os conceitos são produtos da atividade humana que ficam cristalizados na forma de linguagem, isto é, trata-se de uma forma de consciência social materializada na linguagem. O homem, na interação com outros homens e com a natureza, produz conhecimentos sobre o mundo físico e social, esses conhecimentos ficam registrados em formas de conceitos, nos quais estão as sínteses da atividade mental realizadas pelos homens. Apropriar-se dessa

atividade intelectual produzida pelas gerações anteriores, presente nos conceitos, é o que permite a cada sujeito modificação das funções psíquicas e novos níveis de desenvolvimento humano. Nas palavras de Davidov (1988, p. 158) “a assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõem que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada nelas”.

Nesse sentido, apropriar-se de um conceito não envolve apenas sua explicitação via linguagem externa – descrever, definir, classificar, exemplificar – mas a realização de ações mentais próprias do pensamento teórico: como reflexão, análise e planejamento mental, mediadas pelos conceitos. Como afirmam Davidov e Markova (1987, p. 321), a assimilação de conhecimentos é “[...] o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação com eles e o processo de conversão destes padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual”.

Se o sujeito apropria-se do mundo de modo ativo e se os conceitos são instrumentos mediadores das ações humanas, a atividade de ensino deve promover situações que coloquem o aluno em atividade com os conceitos, enfim, provoquem no aluno a atividade de estudo.

Serrão (2006), apoiando-se na produção de Davidov e Markova (1987), resume algumas características da atividade de estudo:

- a) a “atividade de estudo” proporciona neoformações psíquicas;
- b) o conteúdo da “atividade de estudo” é o conhecimento teórico, constituído basicamente pela reflexão, análise e “experimento mental”. Portanto, requer necessariamente uma postura ativa da pessoa que a realiza, o que a torna um sujeito;
- c) a “atividade de estudo” pode ser realizada individual ou coletivamente;
- d) um dos objetivos principais da “atividade de estudo” é a apropriação da experiência socialmente elaborada;
- e) os componentes da “atividade de estudo” são: a compreensão pelos estudantes da tarefa de estudo [...]; a realização, pelos estudantes, das ações de estudo; controle e avaliação (SERRÃO, 2006, p. 122).

O desafio da atividade do professor é promover a atividade de estudo. Elkonin (1969a) em seus experimentos nas escolas soviéticas destacou alguns pontos relevantes a serem considerados em um ensino que objetiva promover a atividade de estudo nos alunos. Segundo Lazaretti (2008) esses pontos são: revelar ao aluno o objetivo do conteúdo, a finalidade de qualquer tarefa de ensino e o conteúdo deve ser a modalidade da ação. E o que é modalidade de ação?

Compreende-se como modalidade de ação os meios mentais e operacionais utilizados pela criança para resolver alguma tarefa. Quando a criança escuta a explicação do professor ou observa-o em sua demonstração em algum conteúdo, e a ação da criança será apenas seguir tal demonstração, esse processo de aprendizagem é puramente externo e aparente. Não houve uma apropriação deste conteúdo, e sim, apenas execução da tarefa no plano externo. Para que haja o desenvolvimento intelectual da criança, por meio da assimilação do conteúdo, e necessário a reprodução e repetição dessa ação, mas não vista de forma mecânica, mas que exija, em cada ação com o conteúdo, operações cada vez mais complexas, ou seja, produza esforços mentais (LAZARETTI, 2008, p. 61).

O papel do professor é, portanto, o de organizar o ensino de modo que coloque o aluno em atividade com o objeto do conhecimento, sendo esse o meio para que o aluno aproprie-se de conhecimentos e desenvolva-se.

Todavia, não se trata de uma modificação apenas nas ações do professor. No caso dos experimentos realizados por Elkonin (1969c) chegou-se a conclusão que era necessário “a reorganização radical dos métodos e dos planos de ensino” das escolas soviéticas, já que as “capacidades cognitivas das crianças eram muito maiores do que se estava desenvolvendo na escola” (LAZARETTI, 2008, p. 60).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada compreendemos que usualmente, a expressão “atividade de estudo” refere-se a toda tarefa escolar ou ação do estudante, no entanto, na Teoria Histórico-Cultural trata-se de um conceito que expressa uma atividade específica de formação do sujeito em que estão inter-relacionadas a aprendizagem conceitual, a consciência e a formação do pensamento teórico, pautado na reflexão, análise e planificação mental. Nesse sentido, realizar tarefas escolares não é sinônimo de estar em atividade de estudo. Portanto, identificar as características dessa atividade é fundamental para que o professor possa organizar o ensino de modo que promova essa atividade, favorecendo, assim, o desenvolvimento dos estudantes.

Dentre as características dessa atividade, destacamos como centrais o fato de que esse processo deve ser ativo por parte dos estudantes, ou seja, implicar ações mentais com os conhecimentos, e o fato de se conceber os conceitos não como meras definições, mas como instrumentos do pensamento dos sujeitos na sua interação com a realidade. Outros aspectos

foram citados ao longo dessa pesquisa, mas consideramos que se as aulas fossem organizadas levando em conta esses dois princípios já teríamos um grande impacto na qualidade da aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Cabe, porém, destacar que um ensino organizado nessa perspectiva envolve situações adequadas de aprendizagem e grande conhecimento por parte do professor. Assim sendo, implica políticas públicas que priorizem a formação de professores, atuem com vistas à valorização profissional e garantam condições de trabalho que permitam ao professor o exercício da docência com vistas ao desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969b. p. 504-521.

_____. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. Mexico: Grijalbo, 1969c. p. 523-560.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A.; GALPERIN, P. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 300-315.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Letras e Artes, Universidade Estadual Paulista, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

_____. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscu: Progreso, 1987. p. 57-59.

LUCAS, M. A. O. F.; SILVA, S. M. da. A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA, 1.; ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGIA DE MARINGÁ, 2. 2003, Maringá. **Livro de Artigos**. Maringá: Bertoni Gráfica e Editora, 2003. p. 130-135.

MAGALHÃES, G. M. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2011.

MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; NEWTON, D. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-192.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de La crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Editora Visor, 1991.

VIGOSTKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. t.IV.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.