

Atividade de estudo e organização do trabalho docente

Learning Activity and teacher's work organization

Marta Sueli de Faria Sforini¹

Giselma Cecília Serconek²

Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi³

RESUMO

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo, meio pelo qual os estudantes se apropriam dos conhecimentos das diferentes ciências que compõem o currículo escolar, é responsável pelas mudanças mais relevantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade das crianças em idade escolar. Essa atividade produz uma neoformação psicológica importante no processo de humanização, o pensamento teórico. A formação dessa atividade constitui a essência do trabalho docente. Mas, como o conhecimento sobre a atividade de estudo pode contribuir para a organização do trabalho docente? Para responder a essa questão, o presente artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica, traz reflexões acerca da atividade de estudo, as quais sinalizam caminhos para a organização do ensino. Para isso, buscamos apoio na produção teórica de psicólogos e didatas da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvidamental para compreender: a atividade de estudo no conjunto das atividades promotoras do desenvolvimento humano; as particularidades do pensamento teórico, como neoformação específica desse período da escolarização, e as ações peculiares da atividade de estudo objetivadas na tarefa de estudo. Na sequência, voltamos nossa atenção para as demandas que a formação da atividade de estudo traz ao trabalho docente.

ABSTRACT

According to Cultural-Historical Theory, learning activity, by which students appropriate themselves of knowledge from different sciences that form the school curriculum, causes the most relevant changes in psychic processes and in the formation of children's personality during school years. That activity produces an important psychological new formation in the humanization process, or rather, the theoretical thought. The formation of this activity is the essence of teachers' work. How may knowledge on learning activity contribute to the organization of teachers' work? As a result of a bibliographic research, the current paper discusses learning activity which marks pathways for the organization of teaching. The theoretical production of Psychologists and Pedagogues of Cultural-Historical Theory and of Developmental Teaching will be an aid to understand learning activity within the context of human development-promoting activities; the particularities of theoretical thought as a specific neo-formation within the schooling period; and the peculiar actions of learning activity materialized in learning tasks. Further, attention on demands that the formation of learning activity brings to teachers' work are enhanced.

¹Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-2075>. E-mail: martasforini@uol.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente no Departamento de Teoria e Prática da Educação, do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3842-9916>. E-mail: giselmaserconek@gmail.com.

³Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do curso de Pedagogia, no Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7556-6055>. E-mail: sandreana.jp@hotmail.com.

Palavras-chave: Atividade de estudo. Trabalho docente. Organização do ensino. Teoria Histórico-Cultural. Ensino Desenvolvimental.

Keywords: Learning Activity. Teachers' work. Teaching organization. Cultural-Historical Theory. Developmental teaching.

1 Introdução

Organizar o ensino dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares previstos para cada ano de escolarização faz parte das ações cotidianas do professor. Os critérios usados para definir essa organização nem sempre são tomados como objeto de reflexão pelos docentes e até mesmo nos cursos de formação docente, seja inicial ou continuada. Assim, para definir as ações de ensino, às vezes, o professor apoia-se na tradição escolar, ou seja, no modo como os conteúdos têm sido apresentados aos estudantes ao longo dos anos; outras vezes, segue o que está exposto nos livros didáticos ou apostilas e, em outros momentos, recorre à intuição, pressupondo que alguns caminhos poderão fazer o estudante compreender melhor o conteúdo a ser ensinado.

Consideramos que essa situação ocorra, dentre outros motivos, pelo distanciamento do campo da Didática das discussões sobre a organização do ensino (SFORNI, 2015a), o que deixou uma lacuna na formação de professores referente ao domínio de conhecimentos teórico-metodológicos necessários para orientar suas ações ao ensinar conceitos a seus alunos.

A percepção dessa lacuna foi ficando mais evidente com o acesso, nas últimas décadas, à literatura sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, de modo especial, às produções de Elkonin (1961; 2019) e Davidov (1988; 1999) que tratam da formação da atividade de estudo como fundamental nos processos escolares. Elkonin (2019) afirma que a formação da atividade de estudo no escolar constitui o objetivo fundamental do ensino, ou, dito em outras palavras, que organizar e desenvolver ações que promovam a formação dessa atividade humana constitui a essência do trabalho docente. Mas, em que o conhecimento sobre a atividade de estudo pode contribuir para a organização do trabalho docente?

No intuito de responder a essa questão, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca da atividade de estudo como fundamento para a organização do ensino. As reflexões acerca dessa temática resultam de parte de pesquisas bibliográficas e de campo realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino⁴ que se dedica a investigações sobre organização do ensino de conceitos para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (SFORNI; SERCONEK; BELIERI, 2019). Especificamente para este artigo, serão utilizados os achados resultantes das pesquisas bibliográficas empreendidas por esse grupo.

Com base na produção teórica do conjunto de autores, psicólogos e didatas da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, discutimos, neste artigo, a atividade de estudo no conjunto das atividades promotoras do desenvolvimento humano; as particularidades do pensamento teórico, como neoformação específica do período da escolarização; as ações peculiares da atividade de estudo objetivadas na tarefa de estudo, bem como as demandas da formação da atividade de estudo para o trabalho docente.

2 A atividade de estudo no conjunto das atividades promotoras do desenvolvimento humano

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a atividade de estudo é responsável pelas mudanças mais relevantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade das crianças em idade escolar. Para compreendermos a relação entre essa atividade e o desenvolvimento psíquico, é preciso considerar que o psiquismo é entendido como a imagem subjetiva da realidade objetiva (LEONTIEV, 1978), como o reflexo da realidade. No caso dos seres humanos, esse reflexo não se dá por uma ligação direta entre o sujeito e o objeto (o concreto), mas pela mediação das significações produzidas socialmente.

Significado é a generalização da realidade que se cristalizou, que foi fixada em seu veículo sensorial, geralmente, em uma palavra ou

⁴ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

combinação de palavras. [...] O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, tudo isso são sistemas de significados. Por isso, o significado pertence, em primeiro termo, ao mundo dos fenômenos objetivo-histórico ideais. (LEONTIEV, 1978, p. 213).

As significações presentes na cultura mediatizam, portanto, a tomada de consciência do mundo pelos seres humanos. As características especificamente humanas são formadas por meio da apropriação da cultura produzida historicamente pelo gênero humano. Então, falar em desenvolvimento de cada sujeito implica considerar os seus modos de apropriação da cultura.

A apropriação ocorre por meio da atividade do sujeito com essa produção humana. Cabe destacar que a atividade se faz presente em dois processos, na produção e na apropriação da cultura. Por meio da atividade com a natureza e com outros sujeitos, os seres humanos produzem instrumentos físicos e simbólicos (cultura material e imaterial) nos quais ficam objetivados a atividade humana em geral, o pensamento, os valores e os comportamentos que compõem o repertório cultural da humanidade.

Por conseguinte, a cultura é composta por instrumentos mediadores da relação do ser humano com o mundo. Essa condição mediadora é o que possibilita que a sua apropriação resulte em nova qualidade de interação do sujeito com a realidade. Desse modo, é por meio da atividade com essa cultura que os sujeitos dela se apropriam.

Esse processo de apropriação da cultura tem início nos primeiros momentos de vida da criança, seguindo ao longo de toda sua existência. As atividades por meio das quais essa cultura é apropriada alteram-se durante os diferentes períodos da vida. O modo de se apropriar da cultura diferencia-se em um bebê, na criança pequena, na criança na fase escolar, no adolescente e no adulto. Isso porque as condições de apropriação vinculam-se à idade e ao lugar ocupado objetivamente pelo sujeito nas relações sociais, aspectos que configuram as atividades possíveis com a cultura produzida no decurso da vida.

No bebê, a atividade que tem o maior potencial de promover o seu desenvolvimento é a comunicação emocional direta com o adulto, por meio da qual ele vai significando suas ações conforme interage com o adulto que atende a suas

necessidades. Ainda na primeira infância, já no momento em que pode se locomover, a criança tem certo controle dos movimentos corporais, e o mundo da atividade humana abre-se para ela por meio da atividade objetual manipulatória. Pela via do manuseio, experimentação e imitação, acompanhada pelo adulto, a criança vai se apropriando de alguns significados e procedimentos, socialmente elaborados, com os objetos. Processo este que é acentuado pelo desenvolvimento da linguagem oral que permite à criança agrupar e diferenciar esses objetos, conhecer seus significados, não só fisicamente, mas mentalmente por meio da palavra que os nomeia. A percepção e a linguagem são neoformações importantes neste período.

Mais tarde, aproximadamente a partir dos três anos, a maior participação na vida dos adultos faz com que a criança busque atuar efetivamente nesse mundo. Todavia, pelos limites próprios da sua idade, isso somente pode ocorrer por meio da imitação e imaginação, ao exercer, por meio do faz de conta, diferentes papéis. Assim, mediante a atividade lúdica no exercício dos papéis sociais, a criança reproduz a linguagem, os modos de ação, os valores, as relações humanas e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica (MUKHINA, 1996), apropriando-se da cultura, ou seja, das significações que se fazem presentes nessas relações e atividades.

Apesar de todas essas atividades – comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória e jogo de papéis sociais⁵ – resultarem em apropriação da cultura, ou seja, em aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da criança, o conhecimento em si, não é o objeto, nem a finalidade dessas atividades.

Essa situação muda com a atividade de estudo, que tem como objeto a própria cultura, de modo especial, as significações já produzidas pela humanidade e sistematizadas pelas diferentes ciências, pela filosofia e pela arte. Como afirmam Davidov e Márkova (2019, p. 196),

⁵Por limitação de espaço, mencionamos, de modo breve, apenas as atividades consideradas dominantes no desenvolvimento infantil. Todavia, cabe destacar que outras atividades, denominadas por Mukhina (1996) de atividades produtivas, como produções gráficas, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais (atividades plásticas e atividades construtivas), também contribuem para o desenvolvimento das crianças.

No ensino escolar, a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo. [...] A assimilação da experiência socialmente elaborada (conhecimentos, capacidades) pode ter lugar não só no estudo, mas também em outros tipos de atividade (no jogo, no trabalho, na comunicação, etc.). Mas, provavelmente, só no estudo aparece o objetivo específico de assimilar, enquanto que nos outros tipos de atividade a assimilação é um subproduto.

A aquisição desses conhecimentos, especialmente os conhecimentos científicos cujo acervo está sistematizado pela produção humana escrita, são potencializados pela aprendizagem dessa linguagem nos anos iniciais de escolarização da criança.

Embora o objeto da atividade de estudo seja outro, não mais as propriedades dos objetos materiais ou as relações humanas imediatas, como nas atividades anteriores, permanece o princípio do caráter ativo na relação entre o sujeito e o objeto para a sua apropriação (SFORNI, 2015b). O termo atividade, junto da palavra estudo, evidencia que se trata de um processo ativo de apropriação dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências que compõem o currículo escolar, e não de uma situação em que há “transmissão direta de conhecimento, da cabeça do professor à cabeça da criança, sem que a última interaja com a matéria” (ELKONIN, 2019, p. 164). Essa metodologia de transmissão direta de significados, complementa o autor, “é a forma mais ineficaz de ensinar” (ELKONIN, 2019, p. 164).

A preocupação com a metodologia de ensino, evidenciada por Elkonin (2019), justifica-se, porque a finalidade da aprendizagem escolar, de acordo com essa perspectiva, é a apropriação dos conceitos científicos, que implica a aquisição de procedimentos de ação (ações mentais) com os conceitos, o que possibilita transformações de ordem qualitativa no psiquismo do estudante. Tal posição é reforçada por Davidov e Márkova (2019, p. 197), ao afirmarem que o conteúdo principal da atividade de estudo é “a assimilação dos procedimentos gerais de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base”.

Tendo em vista que os conhecimentos sistematizados resultam e são meios da atividade humana no domínio de procedimentos socialmente

elaborados de orientação no mundo, espera-se que esses conhecimentos, por meio da atividade de estudo, gradualmente, convertam-se em meios da própria ação mental do estudante na sua relação com o mundo, requalificando sua imagem subjetiva da realidade objetiva.

3 As particularidades do pensamento teórico como neoformação específica desse período da escolarização

O pensamento teórico constitui a neoformação específica da atividade de estudo. Segundo Davidov e Slobódchikov (1991), essa forma de pensamento decorre da apropriação do conhecimento teórico-científico das diversas áreas do conhecimento e pauta-se no desenvolvimento de ações mentais inerentes ao campo lógico e investigativo da ciência estudada, mediante a formação de conceitos científicos e a compreensão de níveis mais complexos do conhecimento.

Para Davidov (1988, p. 6), o “saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico [...]”. Por essa razão, o ensino escolar deve privilegiar conhecimentos que possam ser assimilados pelos processos de generalizações e abstrações teóricas que conduzem aos conceitos teóricos, isto é, “deve ensinar as crianças a pensar teoricamente” (DAVÍDOV, 1988, p. 6).

Mas, efetivamente, o que significa pensar teoricamente? Ou, em outras palavras, o que constitui o pensamento teórico?

Segundo Davidov, o conteúdo específico do pensamento teórico é

[...] a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Esta reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125).

Diferentemente do pensamento empírico, que opera com representações, na base do pensamento teórico estão os conceitos, que se constituem na

[...] atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Essa forma de pensamento, que reproduz o concreto real como unidade do diverso, ocorre mediante o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto⁶.

A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. [...] O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1976, p. 36-7).

Nessa perspectiva, Ilienkov (2006, p. 196) explica que o movimento do abstrato ao concreto constitui

[...] um movimento em direção ao mundo sensorial, mas um movimento reversível, que nos permite ver e compreender este mundo muito melhor do que seria possível quando o pensamento apenas inicia o caminho do concreto sensorial ao abstrato. Nesse sentido, o concreto, obtido como resultado do processo de cognição, é um retorno à "realidade viva imediata" dos objetos que se investigam, mas um retorno com uma bússola que permite orientar com mão firme pelo mundo sensorial.

Esse procedimento, por sua vez, envolve os processos de abstração e generalização e constitui um dos princípios do conhecimento, conforme a lógica dialética. Assim, ter o conceito de determinado objeto significa reproduzir mentalmente o seu conteúdo. “A ação de construção e transformação do objeto

⁶Segundo Ilienkov (2006), o concreto não é apenas a integridade de algo, mas “a integridade dos nexos e relacionamentos da coisa ou fenômeno com outras coisas e fenômenos, de suas concatenações naturais com as condições em que eles existem” (ILIENKOV, 2006, p. 152). Por sua vez, o abstrato constitui “uma parte de um todo, extraído dele e isolado de todos os nexos e interação com outros aspectos e relações do todo. É essa característica que faz com que a abstração seja o oposto do concreto” (ILIENKOV, 2006, p. 152).

mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Para Ilienkov (2006, p. 151), “o que constitui a essência do conhecimento é a elevação do singular ao geral, do fenômeno à lei”, e “o caminho que leva ao conhecimento objetivo passa pela abstração”. O autor destaca que “o singular e o geral são contradições, e entre um e outro não há um nexos direto, imediato”, o que gera dificuldades para a compreensão da realidade. Porém, ressalta que “outro caminho de cognição não existe” (ILIENKOV, 2006, p. 151).

O processo de abstração é denominado por Davídov (1988, p. 143) como “a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido”. Nesse movimento, se extrai a essência do todo e se expressa a “essência do objeto concreto”. Assim, o universal como essência será expresso em forma de teoria.

A tarefa de separar, dentro das relações particulares, o caráter de universalidade constitui o processo de análise. Na análise, “primeiro se separa e depois se estuda especialmente a forma universal ou a essência do todo (afinal ela não deve ser confundida com suas formas particulares, nas quais este todo se manifesta)” (DAVÍDOV, 1988, p. 147-148).

O procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, fundamento basilar para o desenvolvimento do pensamento teórico, efetiva-se pelo processo de generalização. A generalização constitui a compreensão das inter-relações entre o universal, o particular e o singular, os quais não têm nexos imediato entre si, mas, em seu movimento, apresentam-se na forma de uma articulação que reproduz no pensamento “todo o sistema de nexos e relações característicos do objeto dado em sua integridade concreta. Somente assim se chega ao final do movimento para o concreto em um ciclo singular de cognição” (ILIENKOV, 2006, p. 172). Nessa perspectiva, “o processo de ascensão do abstrato ao concreto há de refletir, também, de uma ou outra maneira, esse desenvolvimento do fenômeno” (ILIENKOV, 2006, p. 172).

A compreensão sobre as particularidades do pensamento teórico, como neoformação específica da atividade de estudo e, especialmente, sobre o processo de ascensão do abstrato ao concreto, como movimento do pensamento que possibilita os procedimentos de análise e síntese, permite repensar a organização

de ensino, à medida que suscita reflexões sobre o planejamento de ações docentes que serão objetivadas nas tarefas de estudo.

4 As ações peculiares da atividade de estudo objetivadas na tarefa de estudo

O trabalho docente, organizado intencionalmente para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico do estudante, assume a concepção dialética de movimento do pensamento, como foi exposto anteriormente. Nessa concepção, as ações da atividade de estudo refletem, necessariamente, um duplo movimento do pensamento: do particular ao geral, como processo de redução do pensamento do concreto ao abstrato; do geral ao particular, como processo de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto.

Em um primeiro momento, então, as ações de estudo são organizadas e desenvolvidas no intuito de orientar o estudante no desvelamento das propriedades essenciais do objeto de conhecimento, suas contradições e nexos internos. Um objeto ou um fenômeno em particular é tomado, não como exemplo de determinado conteúdo escolar que pretende refleti-lo ou representá-lo, mas para ser analisado. As ações de análise voltam-se para seus aspectos nucleares reveladores daquilo que lhe é próprio e, ao mesmo tempo, necessário para realizar abstrações substanciais e formar generalizações teóricas, como sínteses provisórias. Ou seja, ocorre um processo de redução referente a “uma generalização por conteúdo e não apenas por forma do concreto” particular (KOPNIN, 1978, p. 161). O pensamento, por meio dessas ações, move-se do particular, em sua essencialidade, ao geral, como forma de universalização (SERCONEK, 2018).

A generalização teórica formada, neste primeiro movimento do pensamento provocado pela primeira ação de estudo, torna-se conteúdo cognitivo para as próximas ações, organizadas com a intenção de possibilitar, ao estudante, pensar e agir em novas situações particulares guiado por ela. Essas ações de estudo põem o pensamento em um movimento que vai, agora, do geral ao particular, em um processo de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto. Esse processo de ascensão apresenta-se como a elevação do pensamento em nível teórico, subsidiado por conhecimento teórico, que viabiliza a compreensão do concreto, ou

seja, da realidade em toda sua integralidade e interconexões. Por essa razão, a ascensão é o objetivo final do desenvolvimento do pensamento.

Os processos de redução e de ascensão, na atividade de estudo, se relacionam e se influenciam, dialeticamente, no desenvolvimento do pensamento. No entanto, afirma Davídov (1988), é o processo de ascensão em direção à percepção do concreto e à atuação consciente sobre ele que determina a atividade do pensamento em nível teórico. O processo de redução, diz o autor, “aparece apenas como um momento subordinado, como meio para alcançar essa finalidade” (DAVÍDOV, 1988, p. 148).

Entre as décadas de 1950 e 1980, Davidov e Márkova (2019) observaram, em experimentos desenvolvidos em escolas russas, que a atividade de estudo, constituída por ações promotoras dos movimentos de redução e de ascensão do pensamento, obteve como resultado um domínio significativamente maior dos componentes do pensamento teórico: a capacidade de análise das relações essenciais do objeto em sua integralidade e universalidade; o planejamento interno das ações para solucionar problemas particulares, e a reflexão sobre os resultados das ações em correspondência com os princípios gerais. O desenvolvimento dessas capacidades, constituintes do pensamento teórico, dá-se, portanto, no processo peculiar da atividade de estudo.

O desafio torna-se, portanto, objetivar as ações próprias da atividade de estudo, em sala de aula. Concretizar essas ações, afirma Davídov (1988, p. 231), pressupõe a presença dos processos de análise, de planejamento e de reflexão substancial, ancorados em conceitos científicos. Segundo Elkonin (1961), a atividade de estudo tem como unidade básica, ou célula, a tarefa de estudo e seu objetivo consiste em promover transformações no estudante e não no objeto com que atua. “A tarefa de estudo [...] é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude” (DAVIDOV, 1999, p. 3), para promoção da aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. É na tarefa de estudo que se estabelece a unidade entre a finalidade da tarefa (objetivo) e as circunstâncias para alcançá-la (conjunto de condições), nas quais os estudantes e os professores atuam. Ou seja, por meio das ações de estudo, correlacionadas com os fins, e das

operações de estudo, correlacionadas com suas condições de realização, efetiva-se a tarefa de estudo (DAVIDOV, 1999; LEONTIEV, 1978).

Diante desses princípios, entendemos a estruturação da tarefa de estudo como a organização de um sistema articulado de ações e operações. De ações que compreendem os processos de análise, de planejamento e de reflexão condutores da assimilação do conhecimento teórico e do desenvolvimento do pensamento correspondente. E de operações desenvolvidas por meio de um conjunto de tarefas particulares consonantes com as ações-fim, ou seja, por meio de operações com a finalidade de mobilizar ações mentais promotoras dos processos de análise, de planejamento e de reflexão (SERCONEK, 2018).

Assim, na tarefa de estudo, a promoção do processo de análise de um objeto requer que o estudante opere em uma série de tarefas particulares, numa relação ativa com o objeto, mediada pela linguagem científica, a fim de evidenciar suas propriedades essenciais. Vinculado a esse processo, temos o processo de síntese que exige operar em tarefas particulares, de modo a filtrar e a reduzir os aspectos nucleares do objeto, a fim de constituir a modelação representante do que lhe é universal. A modelação é o registro simbólico dessa síntese mental, que pode ser feito na forma de escrita, desenho, esquema, fórmula e objetual (uma maquete, por exemplo). Modelação, essa, que também deve ser continuamente analisada e reelaborada, como meio de compreender a essencialidade do conceito. Até aqui, as ações e operações da tarefa de estudo promovem o movimento do pensamento do particular ao geral, como processo de redução do concreto ao abstrato.

Na continuidade da tarefa de estudo, com base na síntese mental, o estudante planeja como operar em outras tarefas particulares de mesmo princípio, mas com variantes de condições, a fim de resolvê-las por um procedimento geral. Nessas e em outras tarefas particulares subsequentes, o estudante reflete sobre as ações e as operações por ele realizadas, a fim de controlar e de avaliar seus resultados, o que permite reelaborar conceitos e procedimentos. As últimas ações e operações da tarefa de estudo promovem o movimento do pensamento do geral ao particular, como processo de ascensão do abstrato ao concreto.

As ações e operações desenvolvidas, ao longo da tarefa de estudo, estão “em relação dialética das primeiras às últimas ações de estudo, pois o que existe é um sistema de pensamento” (SERCONEK, 2018, p. 118). Todas as ações devem ser orientadas pelo professor, alicerçadas em conceitos científicos, e, ao mesmo tempo, devem garantir a participação dos estudantes de forma ativa e consciente.

5 Demandas da formação da atividade de estudo para o trabalho docente

Davidov (1988; 1999), ao apresentar a tarefa e as ações de estudo para a formação do pensamento teórico, oferece um caminho para o trabalho docente. Estão na base das ações propostas por Davidov (1988) três princípios fundamentais da Concepção Materialista Dialética e da Teoria Histórico-Cultural: os conteúdos são produções culturais que permitem a realização de ações mentais do sujeito com os fenômenos da realidade objetiva; a apropriação da cultura envolve um processo ativo e consciente do sujeito; o processo cognitivo envolve o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Trata-se de um modo de compreender o conteúdo, o papel do estudante e o movimento de cognição da realidade. Esse modo de compreensão, uma vez apropriado pelo professor, propicia a ele uma orientação geral para a organização do ensino. Portanto, organizar o ensino para promover a formação da atividade de estudo demanda do professor a análise do conteúdo de ensino, do sujeito da aprendizagem e da forma de ensinar. Com base nessa análise, é possível sistematizar, de modo consciente, as ações da tarefa de estudo.

A análise do conteúdo pressupõe o aprofundamento da compreensão sobre o objeto de estudo, o que se alcança com o conhecimento de seu aspecto lógico e histórico. Por meio dessa análise, é possível identificar a necessidade social que deu origem à produção desse conhecimento, sua forma teórica e suas manifestações na realidade concreta. Nessa perspectiva, o professor sai dos limites do aspecto formal do conteúdo a ser ensinado e o compreende como instrumento simbólico criado pelos seres humanos para atender a determinadas necessidades. Esse entendimento possibilita ao professor a condição de problematizar o conhecimento a ser trabalhado, ao passo que permite que

identifique todos os nexos conceituais necessários para a sua compreensão. Assim, “ao identificar o processo de gênese e criação do conceito, o professor definiria, mediante a *elaboração de um sistema conceitual*, os conceitos necessários à aprendizagem dos alunos daquele conhecimento e as suas inter-relações” (LIZZI, 2020, p. 73, grifos da autora).

Libâneo (s/d, p. 13), a esse respeito, explicita que

[...] o planejamento de ensino começa com a análise de conteúdo, em que primeiramente se buscam as relações fundamentais, essenciais, ou seja, a formulação de uma ideia que expressa o princípio interno do tema em estudo (que é o conceito nuclear), e descobrir como esta relação aparece em muitos problemas específicos.

O processo de elaboração, por parte do professor, do sistema de conceitos, na tentativa de identificar outros conceitos para a explicação de um conteúdo específico, permite a ele evidenciar *o que é o nuclear do conceito*. Ao desvelar a sua essência, compreende o seu aspecto mais generalizante, isto é, o aspecto geral que deverá ser dominado por seus alunos para a resolução de tarefas que abrangem as manifestações particulares desse conhecimento.

A análise do *conteúdo* aponta a generalização a ser alcançada pelos estudantes, mas isso é insuficiente para planejar o ensino, é preciso ainda analisar o *sujeito* a quem se destina a tarefa de estudo. Se o estudante precisa atuar mentalmente com o objeto de estudo, é necessário criar nele a necessidade do conteúdo a ser ensinado. Para isso, é imprescindível analisar os seus conhecimentos prévios sobre esse conteúdo e as situações sociais vivenciadas por ele. Por meio dessa análise, é possível elaborar problemas de aprendizagem cujas situações particulares se aproximem da vivência dos estudantes, criando motivos para as ações de estudo, colocando-os em atividade. Essas situações particulares fazem parte do concreto imediato que, por meio das ações de estudo, passam a ser o concreto pensado pelos conceitos científicos apropriados.

A análise da *forma* de ensinar está estreitamente vinculada à análise do conteúdo e do sujeito da aprendizagem. Quando o professor compreende que o movimento cognitivo a ser provocado no estudante é a ascensão do abstrato ao

concreto, a forma de ensinar acaba prevendo ações não aleatórias, mas ações que guiam o pensamento do estudante na realização desse movimento, ou seja, a metodologia de ensino acaba sendo orientada por um método de apreensão do real.

Com base nos estudos do conteúdo, do sujeito e da forma de ensinar, o professor pode organizar uma série de tarefas nas quais os estudantes sintam-se desafiados a encontrar solução para uma situação problema cuja resposta requeira o conceito científico, objeto de estudo. Esta situação problema é formulada de tal modo que sua solução implique a apropriação, pelo estudante, de um sistema de conceitos, ou seja, sua resolução não é imediata e é preciso realizar uma série de ações e operações relacionadas a um conjunto de conceitos interconectados, reveladores de seus aspectos lógico-históricos, que possibilitam, ao final, apreender o conteúdo do objeto de estudo.

Pode-se propor, aos estudantes, a realização de tarefas em grupo, a fim de que, em circunstâncias coletivas, comuniquem-se entre si e de modo colaborativo analisem a questão, elaborem hipóteses e, também, as analisem por meio de ações materiais, verbais e literais previstas pelo professor, que as orientará e disponibilizará os recursos necessários. A orientação do professor deve conduzir a atenção desses estudantes para os aspectos nucleares do objeto de estudo, ou seja, do conceito, que resolverá a situação proposta inicialmente. A ação coletiva em torno de um objetivo em comum cria condições de uma participação mais ativa dos estudantes e de motivos para alcançá-lo, diferentemente de uma pergunta que pode ser respondida de forma direta e individualmente, com a leitura de um texto no livro didático, por exemplo.

Após as primeiras análises, promove-se uma discussão intergrupar na qual é possível expor as primeiras elaborações, que podemos chamar de sínteses provisórias. Na confrontação das sínteses provisórias de cada grupo, com a mediação da linguagem científica do professor, que orienta a formação conceitual e o pensamento sobre o objeto, ocorre um novo processo de análise/síntese. As ações mentais de análise e síntese constituem-se, dialeticamente, mediante as ações e operações com o objeto de estudo, até chegar à solução da situação, que pode ser modelada em forma de definições, esquemas ou fórmulas. Até esse

ponto, as tarefas organizadas pelo professor exigem ações e operações, que movem o pensamento do estudante de aspectos particulares aos gerais, suscitando o processo de redução do concreto ao abstrato.

Novas tarefas, sobre o mesmo conteúdo, mas em condições diferentes da inicial, são propostas aos estudantes, que podem resolvê-las em grupos menores até chegar o momento de atuar individualmente. Para resolvê-las, o estudante planeja operações norteadas pela síntese mental, ou seja, pelo modelo representante das abstrações. O professor, constantemente, ensina, faz perguntas-guia, retoma conceitos, aprofunda-os, conduzindo os estudantes, não somente à apropriação do conceito, mas ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre suas próprias respostas, o que permite autoavaliar-se e reconduzir suas ações. Por meio dessas tarefas, os estudantes atuam e operam com o pensamento em uma direção que vai do geral ao particular, em um processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Assim posto, o trabalho do professor demanda a organização e o desenvolvimento da atividade de estudo para o desenvolvimento das capacidades de análise, síntese, reflexão e planejamento mental, ou seja, do pensamento teórico do estudante.

6 Considerações Finais

Iniciamos este artigo questionando como o conhecimento sobre a atividade de estudo pode contribuir para a organização do trabalho docente. Consideramos que a sistematização das ações de estudo, proposta por Davíдов (1988; 1999), para a formação do pensamento teórico é uma grande contribuição desse autor que pode inspirar e orientar professores no trabalho de organizar o ensino.

Todavia, há que se cuidar para que as ações de estudo, indicadas pelo autor, não sejam formalizadas como passos a serem seguidos de modo desvinculado da base teórica que lhe dá sustentação, retirando do professor a própria atividade de pensar a sua ação diante de contextos específicos da docência. Entendemos que:

Um sistema de princípios didáticos derivados de um referencial teórico assumido é condição para que o professor tenha pontos para ancorar as reflexões que necessariamente surgem no decorrer da atuação profissional. Assim, eles deixam de ser modelos ou simples técnicas engessadas, para se constituir em nortes teórico-metodológicos para a organização do ensino. (SFORNI, 2012, p. 485).

Nesse sentido, é importante compreender os princípios que estão na base das ações de estudo apresentadas por Davidov (1988), o que propicia ao professor o domínio teórico dessas ações, dando a elas o movimento necessário, conforme as situações concretas em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem.

Todavia, não raro, os cursos de formação de professores distanciam a discussão sobre a organização do ensino, dos fundamentos teóricos que lhe dão suporte. Por essa razão, as ações de ensino, muitas vezes, são realizadas de modo intuitivo, sem o devido fundamento em conhecimentos sobre o processo de aprendizagem conceitual em sua relação com o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, a análise do que a formação da atividade de estudo requer do trabalho docente suscita reflexões sobre as adversidades do trabalho escolar em uma sociedade de classes que, por não ter como perspectiva formativa o desenvolvimento humano integral, é marcado por políticas públicas empobrecedoras e redutoras da formação e da ação do professor. O conhecimento acerca do trabalho pedagógico que visa ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, constitui-se, assim, em um instrumento de resistência e enfrentamento das condições precárias de formação de estudantes e professores.

Referências

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.V. O que é a atividade de estudo. 9. Приналичии диска CD-ROM с записями Каталога и текстов статей о развивающемся обучении, пользователь защищен от траты интересующей его информации. Номер статьи по Каталогу: Ст. 158. *Revista Escola Inicial*, nº 7, ano 1999. Tradução: Ermelinda Prestes.

DAVIDOV, V. V., MÁRKOVA. A. A concepção de atividade de estudo dos alunos. In. PUENTES, R. V; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: livro II*:

contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 189-210. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-506-0>.

DAVIDOV, V.V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MÚDRIK, A. B. (Ed.) *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Ed. Progreso, p. 118-144, 1991.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas a formação da atividade de estudo nos anos iniciais da idade escolar. In: KOSTIUK, G. S. e GAMEZO, P. F. (Orgs.) *Questões de Psicologia da aprendizagem e da educação*. Resumos de relatórios de pesquisa. Kiev, 1961. Disponível em http://http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-142.shtml#book_page_top.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 159-168.

ILIENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, Alfredo Tecla. *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Aldorico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciência y personalidad*. Anexo. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Ensinar e aprender/aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em Didática. (s/d) Pesquisa: 22/10/2020.* <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>.

LIZZI, M. S. S. da S. *O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para organização do ensino*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SERCONEK, G. C. *Teoria do Ensino Desenvolvimental e aprendizagem: um experimento com conceitos de área e de perímetro*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SFORNI, M. S. F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

SFORNI, M. S. F. A trajetória da didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, p. 87-109, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640516>.

SFORNI, M. S. F. Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>.

SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (Orgs.). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica*. Curitiba: Editora CRV, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854443447.5>.

Recebido em dezembro 2020.
Aprovado em fevereiro 2021.