

# Organização da atividade de estudo das crianças na escola: conceitos e princípios metodológicos essenciais

## Organization of children's learning activity in school: essential concepts and methodological principles

Ana Maria Esteves Bortolanza<sup>1</sup>  
Anderson Borges Corrêa<sup>2</sup>  
Neire Márcia da Cunha<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compreender os conceitos e os princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na organização da atividade de estudo das crianças. Por meio de uma revisão bibliográfica sobre as condições que favorecem o desenvolvimento psíquico infantil, considerando a metodologia de pesquisa genética de Vigotski e as teorias da atividade e da atividade de estudo, aponta um conjunto de subsídios teóricos e metodológicos necessários à organização da atividade de estudo das crianças no contexto escolar. Ao final, considera que o envolvimento das crianças em atividades de estudo desenvolvem desde o primeiro ano do Ensino Fundamental fornece as condições necessárias para a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico e da personalidade capaz de pensar, planejar, julgar e tomar decisões autonomamente, isto é, de criar e resolver novas situações de

### ABSTRACT

This article aims to comprehend the concepts and methodological principles needed by research teachers from the early years of Elementary School in the organization of children's learning activity. Through a bibliographic review on the conditions that favor child psychic development, considering Vigotski's genetic research methodology and the theories of activity and learning activity, it points out a set of theoretical and methodological contributions necessary for the organization of learning activity of children in the school context. Eventually, it considers that the involvement of children in developmental learning activities since the first year of Elementary School provides the necessary conditions for the formation and development of theoretical thinking and a personality capable of thinking, planning, judging and making decisions autonomously, that is, to create and solve new learning situations. Thus, it defends that the formation of theoretical thinking and learning behavior

<sup>1</sup> Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4608-2139>. E-mail: [amebortolanza@uol.com.br](mailto:amebortolanza@uol.com.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação Brasileira pela Universidade de Uberaba - UNIUBE, Uberaba-MG. Doutorando em Educação Brasileira no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9908-7684>. E-mail: [abc-anderson@outlook.com](mailto:abc-anderson@outlook.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7235-900X>. E-mail: [neiremc@gmail.com](mailto:neiremc@gmail.com).

estudo. Com isso, defende que a formação do pensamento teórico e do comportamento de estudo favorece a humanização da criança e constitui uma ferramenta de luta contra a exploração dos homens pelos homens.

**Palavras-chave:** Atividade de estudo. Desenvolvimento do pensamento teórico. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Teoria Histórico-Cultural.

favors the humanization of children and constitutes a tool to fight against the exploitation of men by men.

**Keywords:** Learning activity. Theoretical thinking development. Early years of Elementary School. Cultural-Historical Theory.

## 1 Introdução

Quando Vigotski (2004) escreveu sobre o significado histórico da crise da psicologia geral, em 1927, apontou que a necessidade de dar coerência ao conhecimento sobre os mecanismos e as leis da natureza humana era uma questão de primeira importância. Para ele, coerência significa estabelecer relações verdadeiras (conexões causais) entre dados heterogêneos e leis descontinuadas, comprovar cientificamente os resultados provenientes de interpretações, avançar em métodos, conceitos e princípios fundamentais.

A necessidade de dar coerência ao conhecimento surgiu a partir do estado de dispersão que se encontrava a psicologia. Para Vigotski (2004), a psicologia ainda não era uma ciência; não havia uma lei geral ou princípios fundamentais. O que havia sido apresentado até aquele momento representava um montante de “materiais sobre a realidade bruta, uma considerável divergência de opiniões, uma série de frágeis tentativas de classificação e de generalizações empíricas de caráter puramente descritivo” (VIGOTSKI, 2004, p. 402).

O desenvolvimento posterior da psicologia sobre a base metodológica do materialismo dialético, que possibilita a elaboração de conhecimento verdadeiro e científico (VIGOTSKI, 2004), forneceu condições ao autor e seus seguidores – A. R. Luria e A. N. Leontiev – para que avançassem na compreensão de temas como a constituição do pensamento verbal, a natureza e o processo do desenvolvimento infantil e o papel da escola no desenvolvimento.

Conforme notou Veresov (2014, p. 132-133), hoje a psicologia histórico-cultural “fornece o entendimento básico correto da natureza dos fenômenos sendo estudados e possibilita que o próprio processo de desenvolvimento das formas

superiores e complexas do comportamento seja explicado e realizado metodologicamente”, no entanto, suas ideias metodológicas experimentais ainda não foram completamente apropriadas e concretizadas nas práticas de pesquisa e na escola. O legado de Vigotski não apresenta uma descrição metodológica organizada dos princípios experimentais (VERESOV, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que a necessidade de dar coerência ao conhecimento sobre os processos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, isto é, avançar na organização dos princípios metodológicos fundamentais, continua sendo uma questão de primeira importância para a Psicologia e a Educação.

Para compreender os conceitos e os princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores<sup>4</sup> dos anos iniciais do Ensino Fundamental na organização da atividade de estudo das crianças, propomos uma revisão bibliográfica sobre as condições que favorecem o desenvolvimento psíquico (cognitivo-afetivo) infantil, considerando a metodologia de pesquisa genética de Vigotski, organizada por Veresov (2014) como resultado da análise das descrições de vários estudos experimentais do autor, e as teorias da atividade (LEONTIEV, 1983) e da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999).

Com esse estudo, esperamos contribuir com subsídios teóricos e metodológicos essenciais na organização da atividade de estudo das crianças, de modo a possibilitar o desenvolvimento do pensamento abstrato e da personalidade infantil em suas máximas possibilidades.

## **2 O pensamento metodológico experimental de Vigotski**

Depois de fazer uma crítica aos modelos de pesquisa de natureza descritiva no campo da psicologia, que não explicam a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos em seu caráter dinâmico e sua complexidade, Vigotsky (1997) defendeu que a investigação científica precisa explicar as causas do desenvolvimento humano.

---

<sup>4</sup> Compreendemos, dessa maneira, professores que alimentam práticas de estudo e de investigação relacionadas aos seus anseios profissionais, vinculados ou não a Instituições de Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o objeto de investigação da psicologia passa a ser o processo de desenvolvimento psíquico humano, e o método derivado dele é o genético-experimental. A tarefa básica do pesquisador interessado em explicar o processo de desenvolvimento da criança é promover condições para o surgimento e o desenvolvimento de funções psíquicas tipicamente humanas, com base em princípios experimentais fundados no sistema de conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC), possibilitando reconstituir o processo de desenvolvimento experimentalmente e compreendê-lo teoricamente (LURIA; VIGOTSKI, 1992 apud VERESOV, 2014).

Isso significa que o pensamento metodológico de Vigotski, concretizado no método genético-experimental e analisado por Veresov (2014) no contexto da Teoria Histórico-Cultural, fornece subsídios importantes para o estabelecimento de um conjunto de conceitos e de princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores na organização de processos de ensino e de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento psíquico das crianças no contexto escolar.

Compreender o conceito de desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é vital. Promover desenvolvimento humano significa criar condições de aprendizagem que levem a um “processo complexo de reorganização qualitativa de um certo sistema, que inclui vários aspectos essenciais” (VERESOV, 2014, p. 132). Dito de outro modo, desenvolvimento é mudança qualitativa na consciência e na personalidade, nos modos de agir e de pensar.

Essas condições de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento estão vinculadas ao domínio de conceitos e de princípios metodológicos que consideramos necessários à prática investigativa experimental e ao ensino na organização de atividades especiais<sup>5</sup> que favorecem o desenvolvimento infantil, isto é, promovem mudanças qualitativamente superiores nos modos de pensar e de agir das crianças.

Embora Vigotski não tenha organizado textualmente os princípios da metodologia de pesquisa genético-experimental, uma análise das descrições dos estudos experimentais apresentadas na obra do autor possibilita elencar princípios básicos para a organização do ensino capaz de favorecer o desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Uma caracterização detalhada dessas atividades especiais que favorecem o desenvolvimento psíquico humano será realizada no tópico seguinte.

infantil, conforme defende Veresov (2014) ao apresentar uma organização dos cinco princípios fundamentais do pensamento metodológico de Vigotski.

O primeiro princípio de Vigotski, representado pela metáfora das sementes do desenvolvimento, estabelece que o ensino capaz de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança é aquele que, observando o seu período de desenvolvimento psicológico, promove o desenvolvimento de funções psíquicas que ela já demonstre estar desenvolvendo ou, pelo menos, que haja indícios da possibilidade desse desenvolvimento, o que pode ser observado nos modos de pensar e de agir de cada criança.

Segundo Veresov (2014, p. 139-140),

O princípio das “sementes do desenvolvimento” significa que o estudo experimental deve começar revelando que a função em estudo está em seu estágio de “semente” (embrionário) e ainda não está desenvolvida. Não faz nenhum sentido organizar o processo de desenvolvimento de funções determinadas em um laboratório psicológico em uma situação quando esta função já está desenvolvida, quando a função em estudo está no estágio de “fruto”. Por outro lado, não faz nenhum sentido organizar o desenvolvimento de uma função que ainda não existe na mente da criança. O princípio das “sementes do desenvolvimento” ajuda o pesquisador a evitar esses polos extremos.

Estabelece-se que o desenvolvimento é favorecido quando o ensino parte de uma avaliação das condições da criança em relação a determinada função psíquica. A aprendizagem ocorre dentro do intervalo de possibilidades de desenvolvimento, ou seja, nos limites da zona de desenvolvimento iminente.

O segundo princípio se baseia na ideia de que toda função no desenvolvimento cultural da criança se constitui primeiramente nas relações sociais, entre as pessoas. Para que as relações sociais possibilitem a constituição de uma função psíquica na criança, é preciso que elas sejam fonte de conflito, contradição, evento dramático (VERESOV, 2014). Esse princípio do evento dramático é fundamental, porque um processo psicológico de qualidade superior se desdobra diante do drama ou conflito que ocorre entre as pessoas, afetando-as cognitivamente e emocionalmente e as mobilizando a agir (VIGOTSKY, 1997 apud VERESOV, 2014). Ele estabelece que a “relação verdadeira que se encontra na

base dos processos mentais e que deve ser desvelada” (VERESOV, 2014, p. 142) pelas próprias crianças, em colaboração com os professores e outros parceiros mais experientes, é a relação social dramática, um conflito, uma problemática. Sem esse conflito ou contradição interna na mente da criança, que gera nela necessidades de busca, as mudanças mentais não ocorrem.

Veresov (2014) explica que o ensino experimental de Vigotski com as crianças começa com esse evento dramático que elas devem experimentar nas situações coletivas. Trata-se de um conflito ou uma questão problemática criada no contexto das relações estabelecidas com elas e que, posteriormente, se propõem a respondê-la com a ajuda do professor e de outros parceiros mais experientes.

Nessa perspectiva, o evento dramático inaugura o processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um problema criado com as crianças e que, na perspectiva delas, precisa ser resolvido, conforme exemplificam Fleer, González Rey e Veresov (2017, p. 8):

Os eventos dramáticos podem ser experienciados na vida cotidiana, como os discutidos no Cap. 6, em que Angela fica chateada dentro do carro no caminho para a escola porque ela se esqueceu de pegar seus chapéus de aniversário para a festa planejada, ou como mostrado no Cap. 7, em que Dell se recusa a comer seu almoço. Essas rotinas diárias de ter almoço, a hora do banho ou ir para a cama podem criar momentos dramáticos que precisam ser resolvidos com sucesso. Os momentos dramáticos também podem se realizar em espaços educativos, onde as crianças encontram atividades que as afligem, como se discute no Cap. 5, quando Henry se preocupa com uma aranha encontrada na área externa. [...] El'Koninova (2002) mostrou que eventos carregados de aspectos emocionais são codificados em muitos contos de fadas, e as crianças devem passar por esses momentos se elas desejarem seguir o herói e resolver a tensão/conflito/cenário problemático na história. Esses momentos dramáticos ou crises criam as condições para o desenvolvimento emocional.

Saber conduzir os eventos dramáticos pelos quais passam as crianças nas situações cotidianas é importante para criar condições desenvolventes (que desenvolvem). Muitas vezes, as crianças já possuem questões que gostariam de discutir com os colegas, como a morte de um animal de estimação ou de algum familiar. A organização intencional de momentos na sala de aula para contar e

problematizar as experiências de vida das crianças com a cultura elaborada também pode favorecer o surgimento de questões problemáticas que as envolvem emocionalmente, como o desfecho inesperado de uma história.

Situações como essas, que possibilitam às crianças conversarem com os outros sobre o que querem ou gostam e se depararem com questões contraditórias que as afetam de maneira pessoal, as quais exigem mais conhecimento para serem superadas, podem criar conflitos internos e, com isso, condições desenvolventes.

Em terceiro lugar, o princípio vigotskiano da interação das formas culturais finais e primárias estabelece a ideia de que a constituição, na criança, das funções mentais tipicamente humanas em uma atividade especial só é possível devido à interação dela com as formas humanas já elaboradas (finais), presentes no meio social, mediante o diálogo com os outros. Numa situação de busca consciente, a interação das formas finais e primárias cria a força propulsora capaz de provocar transformação (VERESOV, 2014).

De acordo com Veresov (2014), é importante que as duas formas sejam percebidas com clareza pelas crianças e que as formas culturais elaboradas, contidas em objetos como mapas, livros literários, jornais, desenhos, esculturas, pinturas etc. estejam presentes e acessíveis a elas desde o início na situação educativa.

O quarto princípio estabelece como fundamental para o desenvolvimento humano o uso de ferramentas. Essas ferramentas, como a linguagem, esquemas, mapas, desenhos etc. são significações convencionais, isto é, signos criados e usados culturalmente para promover o desenvolvimento psíquico. Trata-se de ferramentas desenvolventes que o professor deve ter (além de criar outras com as crianças), mas que não são dadas às crianças sem que elas precisem. Para que as ferramentas utilizadas pela criança se tornem ferramentas de sua própria atividade psíquica, elas devem ser descobertas e utilizadas com a orientação dos professores e dos outros parceiros mais experientes culturalmente para resolver a questão problemática criada.

Conforme destaca Veresov (2014, p. 143),

O signo (ou sistema de signos) originalmente existe como uma ferramenta externa, e posteriormente ela se torna uma ferramenta

da atividade mediadora interna. O que é importante é que o signo (ferramenta externa da atividade) não deve ser dado pelo pesquisador à criança diretamente. Os processos de busca ativa e o encontro de um signo, assim como a transformação de toda a unidade e a transição das conexões diretas para conexões indiretas (mediadas), foram o foco dos estudos experimentais de Vygotsky sobre as origens da atividade mediadora.

Assim, as significações convencionais desempenham papel vital no desenvolvimento psíquico infantil, pois constituem ferramentas que, mediante a descoberta e o uso para resolver conflitos, passam a mediar a relação do pensamento com a realidade concreta, possibilitando que as crianças transformem a capacidade de pensar.

Por fim, o quinto princípio de Vigotski, cuja ideia precisa estar presente desde o primeiro momento do planejamento e da organização do ensino, estabelece que os resultados devem ser qualitativos. O que se identifica como novas funções que aparecem ao fim do processo educativo não define por si só os resultados de uma educação desenvolvente. Assim,

Os resultados do desenvolvimento não são novas funções mentais superiores apenas, elas são “neofunções qualitativas” (Vygotsky 1998, p. 189). “Neofunção” é o resultado da reorganização de todo o sistema de funções, um novo tipo de *construção* da consciência da criança e das funções mentais (Vygotsky 1998, p. 190). Esse novo tipo de construção é o resultado da reorganização qualitativa de todo o sistema. (VERESOV, 2014, p. 144, grifos no original).

O que define, em última instância, os resultados de uma Educação Desenvolvente é a mudança na consciência e na personalidade dos indivíduos, isto é, nos modos de pensar e de agir em vista de processos complexos transformadores que envolvem o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores – pensamento, linguagem, atenção voluntária, autocontrole da conduta etc. – e a reorganização qualitativa do desenvolvimento integral da criança.

Esses cinco princípios apreendidos da organização metodológica dos estudos experimentais de Vigotski estão inter-relacionados e se complementam uns aos outros. Eles representam um tipo de unidade dos requisitos básicos na organização de condições desenvolventes para promover o desenvolvimento da personalidade e

da inteligência das crianças. Por isso, servem de guia para o estabelecimento de conceitos e de princípios metodológicos necessários aos professores pesquisadores na organização dos processos desenvolvendo no contexto escolar.

### **3 A organização da atividade de estudo das crianças na escola**

O conceito de atividade é fundamental na psicologia soviética de base marxista, pois possibilitou uma série de estudos capazes de avançar em relação às explicações sobre o processo de desenvolvimento humano, que em outras correntes da ciência psicológica foi compreendido como uma resposta do indivíduo a um estímulo externo. Compreender o conceito de atividade na perspectiva desenvolvendo de Vigotski é vital, pois sobre essa base se constitui o conceito de atividade de estudo, bem como outros conceitos de atividades que promovem desenvolvimento.

Na Teoria Histórico-Cultural, a atividade é compreendida como o processo de transformação da realidade por um indivíduo – também transformado por ela – que age criativamente sobre ela querendo fazê-lo e orientando-se pelo ensino intencional do outro mais experiente culturalmente. Por isso, diferente das atividades do cotidiano, que são livres, a atividade desenvolvendo é um processo intencional orientado para a construção de um produto final, material ou espiritual que completa uma necessidade interna do indivíduo que a realiza em colaboração com um parceiro mais experiente (DAVÍDOV, 1999).

Leontiev (1983) estudou as interligações entre os processos do pensamento e as atividades tipicamente humanas, aquelas que envolvem a capacidade de planejar e realizar ofícios (costurar, construir edificações, entre outros) para a subsistência da vida em sociedade e elaborou a Teoria da Atividade.

Nessa teoria,

[...] a atividade consiste em uma unidade psicológica estrutural do pensamento na qual o homem, em contato com a realidade material, mediada e orientada pelos instrumentos e pelos signos (linguagem), apropria-se da característica, da essência, da materialidade da atividade tipicamente humana. Fato este que faz emergir na psique humana, simultaneamente ao contato material, a apropriação cognitiva do objeto, seu reflexo psíquico, que são a

representação mental do objeto e as generalizações daí decorrentes. (CUNHA, 2014, p. 26).

Sabemos que “[...] as aptidões, os conhecimentos e a técnica desenvolvidos na produção da vida material cristalizam-se nos produtos materiais, intelectuais e ideais” da atividade humana (LEONTIEV, 1983 apud SFORNI, 2008, p. 2). Ao apropriar-se da essência da materialidade das atividades, a psique humana apropria-se também de seu reflexo psíquico como imagem subjetiva da realidade objetiva e realiza novas e contínuas generalizações.

A materialidade da atividade transforma-se em material subjetivo da consciência e impulsiona o desenvolvimento da capacidade de classificação, síntese, análise, entre outros processos psíquicos implícitos na própria atividade, na solução dos desafios da vida em coletividade.

Os elementos estruturantes da atividade humana disseminados nas relações entre os homens são: os motivos-objetivos, as ações e as operações delas decorrentes (LEONTIEV, 1983). Nas palavras do autor,

[...] no fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas por seu reflexo psíquico, desprendem-se em primeiro lugar, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos – subordinadas a objetivos conscientes; e, finalmente, as operações que desprendem diretamente das condições para o alcance do objetivo concreto dado. (LEONTIEV, 1983, p. 66).

De acordo com as condições intrapsíquicas do sujeito e sua forma de se relacionar com a realidade em que vive, emergem as necessidades especificamente humanas. Essas necessidades impelem o sujeito a realizar as atividades com os objetos sociais, motivado e orientado por um objetivo específico, de modo cada vez mais consciente. Nessas condições, o objetivo que guia as ações permite o encontro das necessidades humanas com a atividade desenvolvida, porque está orientado pelo motivo que coincide com suas necessidades.

Nessa perspectiva, o motivo que orienta as atividades as difere umas das outras, pois, estando relacionado aos desejos e às necessidades humanas, ele define seus conteúdos e seus tipos. Para alcançar o objetivo em uma atividade são

desenvolvidas diferentes tarefas, ações e operações (pensadas ou materiais). Segundo Leontiev (1983), as ações estão ligadas a objetivos que têm relação com o motivo que gerou a atividade, e as operações, às condições em que tais ações são realizadas.

Em consonância com Leontiev, Elkonin (1987) reitera que “Uns tipos de atividade são, em uma etapa dada, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros, menos. Um desempenham o papel essencial no desenvolvimento; outras, um papel subordinado” (LEONTIEV apud ELKONIN, 1987, p. 108).

Em cada etapa da vida há uma atividade que atua como força propulsora, como linha principal de desenvolvimento, não por ser a predominante naquela etapa, mas por ser aquela por meio da qual as funções psíquicas tipicamente humanas (memória lógica, atenção voluntária, autocontrole da conduta, linguagem, pensamento, entre outras) se desenvolvem em sua plenitude, constituindo sua inteligência e sua personalidade. Essa atividade que atua como força propulsora pode ser definida como a atividade que, em determinada etapa da vida, se torna a principal fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. “Por isso não devemos falar da dependência do desenvolvimento psíquico enquanto atividade em geral, senão enquanto a atividade principal” (LEONTIEV apud ELKONIN, 1987, p. 108).

Nesta perspectiva, Vigotski (1996) esclarece que, na infância, entre os três e seis anos, aproximadamente, a atividade que mobiliza e orienta a linha central de desenvolvimento da criança é o jogo protagonizado ou, como conhecemos, a brincadeira do “faz de conta”. Elkonin (1987) alerta que, por meio das protagonizações dos diversos papéis sociais exercidos pelos adultos nas atividades humanas, a criança pré-escolar se apropria dos significados das relações humanas, dos objetivos, dos motivos e dos sentidos cristalizados nelas.

Quando a criança vivencia na situação do “faz de conta” os diferentes papéis sociais vividos pelos adultos, ela os incorpora em seu sistema de relações e desvela os sentidos e os significados sociais atribuídos a eles. Ao moldar os sentidos e significados sociais das relações humanas na vivência da brincadeira, ela modela sua personalidade e transforma o modo de se relacionar com a coletividade com a qual convive. Segundo Elkonin (1987), é sobre essa premissa

que se forma o desejo e a necessidade de realizar uma atividade séria, valorada e relevante socialmente: a atividade de estudo.

Dos sete aos doze/treze anos, de acordo com Vigotski (1996) e Elkonin (1987), a atividade que mobiliza e orienta o desenvolvimento da criança é a atividade de estudo. Nessa atividade, motivada pela necessidade de compreender e apropriar-se dos processos que envolvem as ações humanas ligadas aos objetos socialmente elaborados, e dos modos contidos nessas relações, “[...] tem lugar uma intensa formação de forças intelectuais e cognoscitivas da criança” (Elkonin, 1987, p. 119), que criam as condições e as necessidades para a apropriação dos conhecimentos científicos e a ampliação da capacidade de compreensão do mundo, porque, por meio dessa formação, ou seja, da atividade de estudo, a criança experiencia ações de reflexão, análise, síntese, planejamento entre outras, nas relações com os parceiros mais experientes com os quais convive.

É importante compreender que a diferença fulcral entre a atividade de estudo e as outras atividades principais “[...] é que o seu objetivo e seu resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade” (ELKONIN apud REPKIN, 2003, p. 4), que busca apropriar-se de conhecimentos científicos que expressem a essência dos objetos da realidade e a relação lógica do geral com o particular (DAVIDOV, 1999) e, nesse caminho, transforma sua forma de pensar e de agir.

A mudança é no sujeito aprendente, no seu jeito de ser, na sua forma de perceber e se relacionar com mundo. A pessoa se descobre como sujeito da/na ação. Ao agir sobre a realidade, se transforma enquanto sujeito ativo/agente. O seu processo de desenvolvimento adquire características de consciência, passa a ser dirigido por objetivos. E, de acordo com suas condições e necessidades, ocorre a autotransformação do sujeito cognoscente (de conhecimento) e de sua personalidade (REPKIN, 2003, p. 4-5).

Desse modo, o sujeito se constitui enquanto personalidade humana na e pela atividade que desempenha. Mergulhada no universo dos objetos socialmente elaborados que envolvem as ações humanas, na dinamicidade contraditória da realidade, paulatinamente, a criança sente necessidade de apreender os

procedimentos dessas ações de modo a participar ativamente do processo de humanização. Para isso, necessita apropriar-se dos conhecimentos elaborados pela humanidade, dos conhecimentos científicos, e objetivá-los como forma de ampliar suas condições de compreensão da vida à sua volta.

A atividade de estudo consiste em um conjunto de elementos específicos que provocam a formação e o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança e possibilitam a aprendizagem de uma metodologia científica para pensar e estudar a partir da transformação das aprendizagens por ela vivenciadas (DAVIDOV, 1999). O pensamento abstrato ou teórico significa “poder de julgamento”, isto é, a “capacidade de julgar se um determinado caso ou determinado fato submete-se a determinadas regras” (ILYENKOV, 2007, p. 10). Nesse sentido, nos apropriamos do pensamento como bem cultural quando aprendemos a julgar e, sobretudo, a pensar nas contradições, tentando revelar uma solução lógica dos problemas a partir dos aspectos contraditórios da vida.

Aos poucos, de acordo com suas condições e necessidades, a criança torna-se sujeito/agente, isto é, torna-se uma “pessoa que sabe como ensinar a si mesma, determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível” (DAVIDOV, SLOBODCHIKOV, TSUKERMAN, 2003, p. 4).

Assim, com base no pensamento metodológico de Vigotski (VERESOV, 2014) e nas teorias da atividade (LEONTIEV, 1983) e da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999), consideramos que o primeiro princípio metodológico fundamental na organização da atividade de estudo das crianças é o estabelecimento pelos professores de objetivos qualitativos possíveis de serem alcançados por elas.

Deve-se partir de uma avaliação das condições das crianças em relação a seu nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento iminente, pois a aprendizagem ocorre dentro do intervalo de possibilidades de desenvolvimento. O ensino deve incidir sobre as funções psíquicas que já estejam se desenvolvendo ou que, pelo menos, haja possibilidades de desenvolvimento delas.

Os resultados do desenvolvimento são apropriações de novas funções psíquicas e modificações (reorganização) na consciência e na personalidade das

crianças, isto é, nos modos de pensar e de agir delas. Para promover o desenvolvimento integral da personalidade, é importante, no trabalho de estudo,

[...] focá-lo como atividade integral. Assim, os indicadores de eficiência não serão só as ações de estudo do aluno, mas também a proposição, por ele mesmo, das tarefas e objetivos destas ações; não só os métodos de trabalho da criança com o material didático, mas também os meios de controle e avaliação, de autorregulação do próprio comportamento de estudo etc. (DAVIDOV, 2019, p. 192).

Desse modo, ao longo do caminho de aprendizagem de conceitos científicos, as crianças se apropriam de um método científico para estudar, que envolve as capacidades de elaborar novas tarefas de estudo com base em objetivos específicos, realizar as ações de estudo com os materiais da realidade sensível e controlar e avaliar as ações ao longo da tarefa de estudo. Dessa maneira, as crianças transformam a capacidade de pensar.

O segundo princípio metodológico fundamental é o planejamento de uma situação que favoreça a criação gradual e ininterrupta das necessidades internas da criança em relação à aprendizagem de conceitos. Deve-se criar as condições para o surgimento da necessidade de criar, de aprender, de descobrir as ações e relações, implícitas e explícitas, no processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais que sustentam as atividades humanas.

Para Davidov (1999), é na busca pelos segredos que se revelam nesse processo, de apropriação e objetivação, que o desejo de apreender se estabelece, na experimentação das situações vivenciadas com o objeto cognoscível. Por esse motivo, a base criativa ou transformadora é fundamental.

Entendemos com Vigotski (2009) que a base criadora ou transformadora se consubstancia na atividade combinatória ou criadora de nosso cérebro, orientada e cristalizada nas e pelas ações e relações humanas. Essa atividade se fundamenta em “um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Sua essência está intimamente ligada à capacidade criadora do cérebro humano de planejar, imaginar, estabelecer conexões, projetar e

objetivar-se, proporcionando às pessoas condições de planejar, construir e alterar os acontecimentos presentes e projetar-se no desenvolvimento futuro.

Ao entender com Vigotski (2010, p. 275) que “[...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem” e que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos, primeiro, o social, então o psicológico” (VIGOTSKY, 1997 apud VERESOV, 2014, p. 141), consideramos que esse princípio do planejamento de uma situação para possibilitar que a criança crie necessidades próprias de aprender consiste na organização intencional de um evento social dramático (VERESOV, 2014).

Trata-se de problematizar, junto com as crianças, numa relação interpsicológica por meio da linguagem, situações do cotidiano ou experiências com a cultura elaborada e criar conflitos que as afetem de maneira pessoal (cognitivamente e emocionalmente), os quais, na perspectiva delas, precisem ser resolvidos mediante a aprendizagem de novos conceitos com a ajuda de alguém mais experiente.

O terceiro princípio metodológico na organização da atividade de estudo é o planejamento com as crianças da tarefa de estudo. Elkonin (1986; 1987) identifica a tarefa de estudo como a unidade basilar desse tipo particular de atividade. Segundo as palavras do autor,

*A tarefa de estudo é a unidade básica (célula) da atividade de estudo. É necessário distinguir estritamente a tarefa de estudo dos diferentes tipos de tarefas práticas que surgem perante a criança no transcurso de sua vida [...]. A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas reside em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante [...]. (ELKONIN, 1986, p. 99-100, destaques nossos).*

Para o autor, a célula da atividade de estudo é a tarefa de estudo. Em sua essência, ela implica mudanças na pessoa que age na atividade. Desse modo, em uma organização adequada, a criança que se põe em atividade de estudo, que se envolve inteiramente, isto é, cognitivo-afetivamente, ao realizar a tarefa de estudo, muda a forma de se relacionar com os acontecimentos da vida que a rodeiam, com os outros parceiros da atividade e consigo mesma, porque a principal mudança nesse tipo de atividade ocorre no aprendente.

Uma condição para a atividade de estudo, destacada por Davidov (1999), consiste em gerar na criança a necessidade de executar ações e operações adequadas à resolução das tarefas de estudo propostas. Nesse sentido, o autor assinala que o papel essencial do professor se encontra no fato de oferecer as condições necessárias para que a tarefa seja solucionada e transformada por métodos dos quais a criança ainda não se apropriou totalmente. As ações e as operações devem se centralizar entre o que a criança conhece e o que ainda lhe é desconhecido.

Segundo Davidov (1986), há seis ações essenciais para o cumprimento da tarefa de estudo de conceitos científicos, as quais podem ser compreendidas como princípios metodológicos derivados do princípio do planejamento da tarefa de estudo.

Para iniciar o domínio de determinado conceito, professores e crianças precisam analisar o conteúdo do objeto a ser estudado – um conto, por exemplo -, buscando identificar e registrar sua propriedade principal, aquilo que exprime a origem e a ideia geral do objeto. Analisam-se, também, junto com as crianças, outros objetos semelhantes para identificar as regularidades da ideia geral, de modo a obter uma generalização do conceito e, assim, determinar, pela capacidade de síntese, o núcleo do conceito, separando as propriedades acessórias das substanciais (universais). O objetivo é possibilitar que as crianças construam uma abstração geral e substancial do objeto em estudo.

Na segunda ação, é feita a modelação do núcleo do conceito encontrado. Trata-se de trabalhar com um modelo visual que represente a organização estrutural do conceito. Para o conceito de conto, pode-se construir junto com as crianças um desenho, ou um esquema que represente a ideia principal dele.

Esses modelos ajudam as crianças a generalizarem e abstraírem as propriedades implícitas e explícitas, gerais e específicas, do conteúdo do conceito. Eles são formas diferentes de representar a relação universal organizadora do objeto encontrada na primeira ação de estudo, por meio de diferentes linguagens – gráfica, simbólica, plástica –, fixando, por esse meio, as características internas do objeto.

Na terceira ação, o modelo construído é transformado de modo que suas propriedades sejam estudadas. O estudo de um modelo visual que representa a forma estrutural de um conto pode ser feito por meio do desmembramento de suas partes,

quebrando sua sequência lógica, e da análise das implicações da reordenação delas; e, também, por meio da desconstrução e construção do texto para evidenciar a importância da posição de determinados elementos, como os conectivos temporais etc.

Na quarta ação, constrói-se uma tarefa particular relacionada ao conceito elaborado de forma colaborativa e sistemática. Considerando ainda o exemplo dado, pode-se realizar a construção de um texto no gênero conto, garantindo que o professor e as crianças trabalhem juntos para cumprir a tarefa com sucesso mediante o uso de signos (ferramentas) e a interação com as formas culturais elaboradas (finais) presentes no contexto do processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, o controle e a avaliação constituem duas ações importantes para a realização de todas as ações anteriores, pois possibilitam às crianças julgarem e (re)organizarem suas ações durante a atividade de estudo – por exemplo, diante de hipóteses formuladas pelos professores que precisam ser refutadas – e, também, determinarem a eficácia do próprio processo de assimilação do procedimento geral estudado.

Essas ações de controle e de avaliação provocam duas percepções: analisar o alcance ou não do objetivo proposto na tarefa de estudo e a adequação ou não do processo de planejamento e execução da atividade de estudo. Essa situação favorece a tomada de consciência, pelas crianças, sobre o seu desempenho no processo vivido e a ampliação da capacidade de compreensão, apreensão e objetivação dos objetos sociais postos nas relações humanas, por meio dos saberes científicos.

A reflexão e a ação sobre o conteúdo da atividade de estudo aliadas às condições em que se dá a apropriação desse conteúdo pelo sujeito, são elementos essenciais na constituição da autonomia no desenvolvimento das tarefas de estudo, uma vez que, como “sujeito/agente” da atividade, a criança toma consciência do processo desenvolvido. De acordo com as condições que vivencia, ao agir e refletir sobre as contradições da realidade, ela se torna a “pessoa que sabe como ensinar a si mesma, determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível” (DAVIDOV, SLOBODCHIKOV, TSUKERMAN, 2003, p. 4).

Ao desenvolver as seis ações da tarefa de estudo, a criança percebe as mudanças e as reestruturações ocorridas na tarefa de estudo, provocando generalizações e abstrações das propriedades gerais e específicas do conteúdo dela. Além disso, com a ajuda do professor e de outros parceiros mais experientes, a criança estabelece relações com os novos modos e possibilidades de ações e operações envolvidas na solução da tarefa (análise-síntese, reflexão, ação no plano mental), construindo seu sistema estrutural básico de resolução, para posteriormente utilizá-lo na resolução de situações similares. Ela deve se apropriar dos processos imbricados nas ações e operações para que o sistema estrutural de solução da tarefa, modificado na própria ação, seja fonte de novas generalizações em situações posteriores.

Na atividade de estudo, a ação, antes experimentada, passa a ser uma ação pensada, torna-se uma ação do pensamento, condição que promove a aprendizagem da criança para além de suas percepções imediatas da realidade, indo ao encontro dos sentidos e significados implícitos e explícitos na ação, tornando-a cada vez mais consciente. Neste movimento, ampliam-se os sentidos e significados que foram atribuídos antes. “O sentido desprende-se da ação por meio de outra ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 33), da ação do pensamento. Nessa ação-pensamento, se apoia toda a rede conceitual da criança, tendo presente a ideia de que “[...] a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 290).

Desse modo, ao mediatizar o sistema de relações da criança com os objetos elaboradas pela humanidade ao longo do tempo, uma atividade de estudo adequadamente organizada desencadeia neoformações emocionais e cognoscitivas nos escolares. Ao promover a criação e o desenvolvimento de procedimentos e estratégias cognoscitivas, gera o acúmulo qualitativo e quantitativo do processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais, levando a criança a formar e desenvolver motivos e necessidades qualitativamente mais amplas e complexas, propiciando o desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Esse movimento origina a reestruturação do desenvolvimento como um todo, de maneira única e singular, que culmina no surgimento de novas atividades principais.

#### 4 Considerações finais

O que propomos com este artigo é avançar na organização dos princípios teóricos e metodológicos fundamentais que auxiliam professores pesquisadores no planejamento e na realização, com as crianças, de atividades que favorecem o desenvolvimento psíquico infantil, em especial, a atividade de estudo, cujo principal resultado é o desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares e a aprendizagem de uma metodologia científica para pensar e estudar. Estabelecemos como objetivo compreender os conceitos e os princípios metodológicos fundamentais para organizar esse tipo de atividade, que atua de forma intensa, impulsionando o desenvolvimento da criança em idade escolar.

Para atingir esse objetivo e apresentar um conjunto de conceitos e de princípios metodológicos fundamentais para promover a atividade de estudo das crianças, realizamos um estudo bibliográfico sobre as condições que favorecem o desenvolvimento psíquico infantil em três momentos da Teoria Histórico-Cultural, por assim dizer. Primeiro, buscamos compreender o pensamento metodológico experimental de Vigotski conforme apresentado pelo estudioso da THC, Nikolai Veresov. Em seguida, relacionamos as categorias do pensamento metodológico vigotskiano aos ensinamentos de Leontiev e de Davidov sobre a formação e o desenvolvimento da atividade humana desenvolvente e da atividade de estudo que promove o desenvolvimento do pensamento teórico, respectivamente, buscando estabelecer pontos teóricos e metodológicos que sustentam a organização da atividade de estudo na perspectiva da Educação Desenvolvente.

Conforme apresentamos, trata-se, principalmente, dos conceitos de desenvolvimento, zona de desenvolvimento iminente, evento dramático, atividade, atividade de estudo e pensamento teórico. Acreditamos que a organização da atividade de estudo na perspectiva desenvolvente é possível quando o objetivo do ensino é o desenvolvimento qualitativo da personalidade das crianças, e a função psíquica a ser desenvolvida se encontra no intervalo que indica a possibilidade de seu desenvolvimento. Uma atividade guiada pelas próprias necessidades e motivos das crianças, criados em um evento social dramático, junto com os colegas e o(a) professor(a) por meio da linguagem, pode levá-las a esse tipo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a necessidade interna de aprender conceitos aliada ao desenvolvimento de tarefas colaborativas que respondem a essa necessidade e possibilitam, além de tudo, a aprendizagem do método de conhecimento, caracterizam a atividade de estudo capaz de promover o desenvolvimento integral da criança.

Metodologicamente, estabelecemos que a organização da atividade de estudo é sustentada por três princípios fundamentais. Deve-se (1) planejar com base em objetivos qualitativos e a partir de uma avaliação das condições psíquicas da criança, pois a atividade de estudo é um processo essencial, único e singular de desenvolvimento da autonomia da criança, o qual, de acordo com suas condições específicas, deve torná-la cada vez mais consciente do lugar que ocupa na coletividade. Cada instância desse processo deve ser pensada e compreendida como uma unidade que constitui o todo complexo; (2) realizar um evento social dramático para favorecer a criação das possibilidades de desenvolvimento (necessidades internas); (3) organizar a tarefa de estudo com as crianças com base nas ações para apropriação e objetivação de conceitos científicos, garantindo que elas tomem consciência das capacidades envolvidas nessas ações (análise-síntese, reflexão, ação no plano mental). Apontamos que, para isso, promove-se (3.1) a abstração inicial da ideia geral do conceito; (3.2) a modelação visual da estrutura do conceito; (3.3) a transformação do modelo visual construído; (3.4) a realização de tarefas particulares envolvendo o conceito estudado; (3.5) o controle e (3.6) a avaliação das ações realizadas durante a realização da tarefa de estudo.

Todas essas ações põem em movimento o processo de apropriação e objetivação dos conceitos científicos, com foco no desenvolvimento da consciência teórica e da personalidade infantil. Acreditamos que o envolvimento das crianças em atividades de estudo desenvolvendo, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, fornece as condições necessárias para elas participarem efetivamente desse processo e se desenvolverem como seres capazes de pensar, planejar, julgar e tomar decisões autonomamente, isto é, de criar e resolver novas situações de estudo. A formação de sujeitos livres e autônomos por meio da prática educativa, que promove o desenvolvimento da consciência teórica ou abstrata, favorece a humanização da criança e constitui uma forma de luta contra

a exploração dos homens pelos homens, “a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital” (MESZÁROS, 2005, p. 18).

No entanto, a organização, na escola, de condições desenvolvimentes como essas depende, dentre muitos fatores, da intencionalidade das práticas pedagógicas com as crianças, da apropriação, pelo docente, de fundamentos teóricos e metodológicos e de comportamento investigativo para avaliar e (re)organizar o trabalho com as crianças. Nessa perspectiva, esperamos que esse conjunto de conceitos e de princípios metodológicos fundamentais apresentado sirva como fundamentação e caminho para possibilitar novos avanços na área.

## Referências

- CUNHA, N. M. *O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba. 2014.
- DAVÍDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, aug.1988.
- DAVÍDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. *Revista Escola inicial*, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999.
- DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, M.; JENSEN, U. J. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.
- DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V.I.; TSUKERMAN, G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2003. Artigo. Mimeografado.
- DAVIDOV, V. V. 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. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-506-0>.
- ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: setting the stage*. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Orgs.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Cham: Springer, 2017, p. 1-15. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1).

ILYENKOV, E. V. Our schools must teach how to think. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul. ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405450402>.

LEONTIEV, A. N. El problema de la Actividad en la Psicología. In: LEONTIEV, A. N. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 45-61.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul. ago. 2003.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

VERESOV, N. Refocusing the lens on development: towards genetic research methodology. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. (Org.). *Visual methodologies and digital tools for researching with young children: transforming visuality*. Cham: Springer, 2014. p. 129-149. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01469-2_8).

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996, v. 4.

VIGOTSKY, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. 3 v. p. 97-120.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-420.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. *Revista GIS*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A atividade criadora do homem: a trama e o drama*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da palavra*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em dezembro 2020.  
Aprovado em fevereiro 2021.