

## ENSINO DESENVOLVENTE E ATIVIDADE DE ESTUDO<sup>1</sup>

### DEVELOPMENTAL TEACHING AND LEARNING ACTIVITY

V.V. Repkin<sup>2</sup>

Ao apresentar este material, vou contar com as obras de um grande grupo de psicólogos sob a liderança de D.B. El'konin e V.V. Davydov. Esses trabalhos conduziram à formulação de certos conceitos teóricos da atividade de estudo – de seu conteúdo como uma forma especial de atuação efetiva de aprendizagem da personalidade, de sua estrutura e das leis e condições em que essa personalidade é produzida no processo de ensino.

#### Em direção a um conceito de atividade de estudo

O conceito de atividade foi emprestado por psicólogos diretamente de Marx que, por sua vez, pegou emprestado da filosofia alemã. A categoria de atividade, que foi introduzida por filósofos alemães no final do século XVIII e início do século XIX e foi apresentada mais plenamente no sistema filosófico de Hegel, foi, aparentemente, uma das maiores conquistas da filosofia e das ciências humanas em geral. O ponto é que, antes que esse conceito fosse introduzido, a ideia principal de indivíduo era a de um ser totalmente dependente do ambiente ou de um criador, isto é, ideias da pré-determinação do caminho, destino e vida da pessoa predominavam. Fosse essa predeterminação interpretada de uma forma religiosa ou materialista, os seres humanos eram vistos como totalmente dependentes das circunstâncias.

Na pedagogia, isso se refletiu na famosa proposição de que a mente da criança é uma “tábula rasa” em que a vida escreve suas letras e que, da maneira como são escritas, permanecerão. Aparentemente, com tal conceito de ser humano e seu desenvolvimento, sua responsabilidade por seu próprio destino era reduzida ao mínimo. O valor da filosofia idealista alemã é que ela era uma filosofia humanista. Seus brilhantes representantes – Kant, Fichte, Schelling, Hegel – tentaram entender os seres humanos não como objetos passivos, mas como agentes ativos que criam a sua vida, criam o mundo e são, portanto, responsáveis por si próprios e por seu ambiente. Daí, a sua maior atenção para os problemas da moral como fundamento da vida humana (em Kant), para os problemas da atuação efetiva dos seres humanos, de ideais e aspirações. Essa tentativa de introduzir a categoria de atividade como a fonte da vida humana, como a característica decisiva, a definição de existência foi, sem dúvida, um avanço.

A ideia da atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana foi adotada também por Marx. Qualquer que seja a atitude que possamos tomar em relação ao marxismo como ideologia essa foi uma das vertentes na cultura filosófica da humanidade. O esforço para compreender os seres humanos, o seu potencial e as fontes de seu desenvolvimento deve, sem dúvida, ser considerado progressista. Uma das ideias mais valiosas e importantes no marxismo é a ideia da atividade como a base de toda a vida humana (tanto no nível da humanidade quanto no de

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, n. 5, setembro-outubro 2003, pp. 10-33. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061-0405/2003. (Original russo: Razvivaiushchee obuchenie i uchebnaia deiatel'nost').

<sup>2</sup> Vice-presidente da Associação Internacional para o Ensino Desenvolvente. Foi chefe da escola laboratório de Kharkov por mais de 40 anos.

cada indivíduo em separado). Em tal filosofia, os seres humanos não são escravos das circunstâncias, mas os criadores de sua vida. É claro, as circunstâncias ditam a sua vontade, mas a liberdade humana se manifesta na capacidade de mudar as circunstâncias e criar a própria vida.

Nossos psicólogos emprestaram essa categoria de atividade do marxismo no começo da década de 1920, quando houve a necessidade de enfrentar a crise da psicologia. Uma sucessão de psicólogos proeminentes aderiu ao marxismo na época. O maior psicólogo das décadas de 1920 e 1930, Lev Vygotsky, chegou perto da ideia de atividade, embora ele não tenha trabalhado diretamente em sua elaboração.

No início da década de 1930 e durante os anos 1940 e 1950, a abordagem da atividade foi desenvolvida por Aleksei Leontiev e seu grupo e construída sobre o trabalho de Vygotsky. Os membros desse grupo foram Daniil El'konin e, mais tarde, Vasillii Davydov, Petr Gal'perin e Aleksandr Zaporozhets. Por outro lado, independentemente da escola de Vygotsky-Leontiev, a ideia de atividade na psicologia foi desenvolvida por Sergei Rubinstein. Ambas as linhas de pesquisa comprovaram que a abordagem é extraordinariamente fecunda e levou à solução de uma série de grandes problemas.

No entanto, a categoria de atividade era utilizada apenas como um princípio explicativo (para explicar fenômenos psicológicos, processos e assim por diante). Por mais estranho que possa parecer, pouca ou nenhuma pesquisa era dedicada à atividade como tal. É justo notar que uma exceção foi o brincar, que foi objeto de estudo mais ou menos especial. Um dos grandes especialistas no campo da psicologia do jogo é Daniil El'konin. Ele é o autor de uma monografia sobre brincadeiras infantis, que é uma das poucas tentativas de estudo psicológico da atividade como tal.

O fato de que a atividade permaneceu um fenômeno pouco compreendido para os psicólogos restringia a sua capacidade de estudar a psique, porque o desenvolvimento dos processos psicológicos (processos intelectuais em especial – pensamento, memória, atenção, imaginação) está ligado intimamente com a atividade. Assim, a pesquisa clássica de Anatolii Smirnov e Aleksei Leontiev no campo da memória e as obras de Petr Zinchenko sobre memória/lembrança espontânea têm mostrado que a memória, como uma forma especial da psique, de atuação psicológica efetiva, está entrelaçada com a atividade: ela muda e se desenvolve com a atividade. E, por essa razão, a ausência de concepções concretas da atividade limitava as possibilidades para o estudo da psique, para a intervenção pedagógica e médica desses processos.

Por isso, foram, naturalmente, as necessidades e tarefas da própria psicologia que orientaram a transição para o estudo da atividade. Dificilmente se pode considerar a construção de uma teoria psicológica completa até que concepções concretas das formas e tipos de atividade sejam estruturadas, as quais são a “chave” para a solução de problemas psicológicos concretos. É por isso que a iniciativa de psicólogos na década de 1960 de passar para o estudo da atividade de estudo foi, indiscutivelmente, de grande importância teórica e científica, pois apontou novas pautas de pesquisa em psicologia.

O estudo dessa atividade tem importância não apenas científica, mas também, e sobretudo, importância prática e aplicada.

A sociedade contemporânea em desenvolvimento atribui um papel cada vez maior à educação e ao conhecimento. Se isso já era bastante óbvio na era da revolução científico-industrial, então, na sociedade de hoje, neotecnológica, pós-industrial, em que a produção está começando a ser baseada em tecnologias intensivamente científicas, torna-se claro que uma pessoa não pode ter êxito a menos que se arme constantemente com novos e complexos conhecimentos. Há relativamente pouco tempo, se aprender ainda tinha a função de preparar para a vida e para o resto da vida se poderia viver para sempre a partir dessa bagagem que se tinha “acumulado”, hoje em dia a aprendizagem está se tornando uma forma necessária da vida.

A perspectiva oposta levanta a questão da educação ao longo da vida e a questão da capacidade da pessoa para a educação para a aquisição de conhecimentos. Se imaginarmos que as pessoas precisam renovar seus conhecimentos ao longo da vida com a mesma intensidade e da mesma forma como no ensino tradicional, então elas simplesmente não terão tempo para fazer qualquer outra coisa.

A educação contemporânea, planejada para passar às novas gerações um mínimo de conhecimento ao longo de um período de dez a quinze anos, exige um gasto colossal de energia pelo indivíduo e pela sociedade. A renovação do conhecimento nos diferentes tipos de cursos para ampliar as qualificações, para requalificar e assim por diante implica “perda de energia” de grande magnitude. Daí, portanto, surge uma necessidade natural de ponderar o que é exatamente o processo de aprendizagem e se as pessoas estão fazendo uso racional de suas capacidades, e esse é o problema da atividade de estudo. É precisamente o estudo desse problema que pressupõe uma busca de respostas para uma série de questões elementares: como aprendemos? Que tipo de mecanismo está subjacente à nossa aprendizagem? Existe algum tipo de reservas ocultas aqui?

Há também outro aspecto, puramente prático, relacionado com a primeira questão, mas com um significado próprio. Está se tornando cada vez mais óbvio que o sistema tradicional de educação estabelecido é ineficaz. Sua ineficácia não consiste apenas no fato de que é complicado e caro, mas também no fato de que ele realiza tarefas educacionais puramente funcionais. Ele não dá o impulso necessário para o desenvolvimento humano e para o autodesenvolvimento. Além disso, não somos apenas nós (pesquisadores da Ucrânia e na antiga União Soviética. Nota do editor) que nos posicionamos de forma persistente contra esse problema – ele não é menos urgente no resto do mundo.

O problema da ineficácia da educação existente requer a busca de alternativas. A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolvente (O autor refere-se à abordagem educativa de Elkonin-Davydov, muitas vezes, referida como educação desenvolvente – Nota do editor). Para implementar a ideia de ensino desenvolvente, é necessário esclarecer as leis que fundamentam o processo de estudo, analisar a estrutura, conteúdo e gênese da atividade de estudo como uma forma especial de atuação humana. Cada um desses problemas é relativamente independente, mas, ao mesmo tempo, eles estão todos interligados.

Neste artigo, a atividade de estudo será analisada no contexto da Educação Desenvolvente. Esse é o aspecto mais intimamente ligado com a prática do trabalho docente – de fato, um dos temas mais atuais na situação educacional destes tempos. Portanto, vou explorar a ligação recíproca entre a compreensão teórica da atividade de estudo e as possibilidades de teoria e prática da Educação Desenvolvente.

### **O conteúdo da atividade de estudo**

Normalmente julgamos a atividade por meio de suas manifestações externas – as ações e operações que a pessoa executa. Mas esses são indicadores puramente externos e bastante não confiáveis. Podemos dizer em que tipo de atividade está engajada uma pessoa lendo um livro do ensino fundamental? Uma criança lendo um livro do ensino fundamental pode estar simplesmente imitando a leitura ou brincando de “ir à escola”. Em ambos os casos, a criança está envolvida na atividade de jogo, não na atividade de estudo. Um professor pode ler um livro do ensino fundamental para preparar uma lição. Isso não é atividade de estudo, mas um elemento da sua atividade profissional. Um revisor em uma editora lê um livro do ensino fundamental a fim de corrigir erros e problemas de impressão. Essa é uma atividade de trabalho produtivo. Um especialista em currículo pode ler um livro do ensino fundamental a fim de analisá-lo e escrever um comentário. Essa é uma atividade de investigação.

A manifestação externa de todas essas atividades diferentes é a mesma: uma pessoa está lendo um livro do ensino fundamental. Mas as atividades são diversas. Em que elas diferem uma da outra? Provavelmente elas não diferem em relação ao que a pessoa está fazendo (ou seja, que tipo de operações está realizando e com que tipo de objetos), mas em relação ao objetivo, à tarefa que está realizando. Tarefas – é isso que distingue uma atividade da outra. Cada atividade tem suas tarefas específicas.

Em 1960, El'konin observou que o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade. Aqui reside a diferença fundamental entre a atividade de estudo e

a atividade de qualquer outro tipo.

Qualquer outro tipo de atividade é voltado para a obtenção de resultados externos. Na atividade de pesquisa, por exemplo, é importante obter novas descobertas (caso contrário, a atividade perde sentido). O mesmo vale para a atividade lúdica. A criança não brinca para se tornar mais inteligente. A tarefa consiste em um objetivo externo: reproduzir, com a maior precisão possível, o sistema das relações humanas.

A brincadeira começa com aparente semelhança com a situação da vida real. Quando as crianças brincam de médico, o que é importante para elas é a semelhança com a vida: o termômetro, o estetoscópio, assim por diante. Quando as crianças atingem a idade de cinco anos, a semelhança com a situação da vida real perde seu significado especial, mas a distribuição de funções é importante (quem cada um será). Aos sete anos de idade, o aspecto essencial alcança o simbolismo verbal. Mas o que é completamente intolerável é quebrar as regras. O objetivo é reproduzir um sistema de relações humanas. Por essa razão, a brincadeira tem um significado muito profundo. É uma forma sábia e insubstituível de dominar um sistema de relações humanas.

Na atividade de estudo, o objetivo é bem diferente. Nesse caso, tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito.

Tomando essa ideia como nosso ponto de partida, podemos representar toda a história anterior como a história do tornar-se sujeito da atividade. Isso se dá porque a possibilidade de autotransformação do sujeito pressupõe, antes de tudo, a sua presença. Nesse caso, o processo de desenvolvimento da pessoa é o processo de seu estabelecimento como um sujeito de vários tipos e formas de atividade. Ou seja, uma pessoa se desenvolve não apenas como um ser existencial, mas também como um sujeito de vários tipos e formas de atividade humana. E a pessoa se desenvolve intelectualmente apenas na medida em que ela se torna sujeito – primeiramente de determinados tipos e formas de atividade e, em seguida, de agregados e sistemas de atividades (sujeito da vida). Isso acontece porque o intelecto é a qualidade ou propriedade que inicia a atividade e torna seu desempenho possível.

A pessoa se desenvolve como uma personalidade apenas na medida em que ela se desenvolve como sujeito, pois a atividade de uma pessoa nunca é uma atividade individual. Qualquer atividade que está conectada com outras pessoas ou envolve outras pessoas é, de uma forma ou outra, atividade conjunta e social. Essa é a forma que uma pessoa inicia o contato com outras pessoas e interage com elas, isto é, transforma-se como uma personalidade.

Esse tipo de abordagem ao desenvolvimento como o processo de se tornar um sujeito nos dá uma base suficiente para responder à pergunta sobre o significado essencial do desenvolvimento. A pessoa se satisfaz como sujeito de diversas atividades e sistemas de atividades. Mas aqui surge um novo problema: o que é o sujeito? O sujeito é uma fonte de atuação efetiva, uma fonte de atividade. Atividade é o modo de existência do sujeito, e ele não existe em qualquer outra forma que não seja a atividade. Assim, o sujeito é uma forma estabelecida da existência de atividade, de atividade potencial. O conceito de atividade e o conceito de sujeito estão estreitamente interligados.

Assim, a Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito. Pode-se julgar o tipo de ensino por um único critério – a criança é um sujeito no processo de ensino? Se ela é um sujeito, então temos uma Educação Desenvolvente, se ela é um objeto no processo de ser ensinada, então não temos uma Educação Desenvolvente. Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um autoprofessor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo.

Para compreender o processo de desenvolvimento da personalidade, é necessário conhecer a história do surgimento e estabelecimento das qualidades que fazem dela um sujeito. É bastante óbvio que essas qualidades não tomam forma todas de uma vez. A pessoa, ao nascer, não é nem

uma personalidade nem um sujeito. De um modo ou de outro, em um ou outro grau, ela se torna um sujeito. De maneira nenhuma, aliás, esse processo é necessariamente um processo consciente. Existem várias esferas em que uma pessoa pode ser um sujeito. A pessoa é um sujeito nas esferas em que ela é criadora. Na atividade de estudo, a pessoa primeiro se descobre como um agente e, nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito. Esse processo de desenvolvimento, de estabelecimento da pessoa como sujeito, adquire um caráter consciente e dirigido a objetivos. Atividade de estudo, neste sentido, também é um aspecto muito importante da formação da pessoa como uma personalidade.

Tornar-se uma personalidade é uma tarefa vital. A pessoa torna-se um sujeito de forma espontânea, mas ela só pode se tornar uma personalidade conscientemente, à medida que ela dá sentido à sua vida. Como dizem os filósofos, uma personalidade deve marcar a si mesmo. Dela deve fazer-se, precisa ser moldada.

Ao considerar a atividade como um modo especificamente humano de ser, devemos ter em mente que ela pertence em plena medida apenas à humanidade ou, como dizem os filósofos, ao homem como um ser genérico. Em sua análise da atividade humana, Marx falava da necessidade de trabalho não como uma fonte dos meios de subsistência, mas como uma forma de autorealização. Portanto, apenas alguns tipos de atividade humana (em particular, a atividade criativa de um cientista ou músico) são dessa natureza (universal, livre, criativa). É verdade que atualmente essa atividade perdeu o seu significado e se transformou em atuação em prol da obtenção dos meios de sobrevivência.

O conceito de atividade é uma noção abstrata que não pode ser aplicada automaticamente para todos os indivíduos e para suas formas de atuação. Na realidade, pode haver atividade e também formas de ser ativo que são apenas pseudoatividades, em que apenas a parte executiva da atividade permanece.

Como o filósofo Georgii Shchedrovitskii acertadamente observou, não é o ser humano que domina a atividade, mas a atividade que domina o ser humano. O ponto é que a atividade está institucionalizada. Adquire a forma de certas instituições sociais. E a pessoa é levada a tipos usuais e formas de atividade sem considerar qualquer de suas necessidades. Os outros a conduzem para os tipos de atividade institucionalizada: eles a mandam para a escola, para trabalhar na fábrica. Além disso, a escolha dessas formas particulares de atividade depende minimamente da pessoa. Ela domina o mecanismo funcional da atividade. E a coisa mais importante da atividade que é o estabelecimento de objetivos é retirada dela. Por isso, naturalmente, em um mundo dominado pela divisão do trabalho, pela divisão de funções, não se pode dizer que cada indivíduo seja sujeito em todas as suas manifestações.

Atividade é um fenômeno não facilmente encontrado e que não se distingue facilmente. Isso é extremamente importante para a nossa realidade pedagógica. Há uma famosa parábola sobre três construtores de um templo. O primeiro está cumprindo uma sentença de trabalho forçado, o segundo está tentando ganhar dinheiro, e o terceiro quer construir o templo. Somente no último caso se caracteriza a atividade. Nos outros casos, há comportamento reativo, tal como nos animais. Marx chamou isso de “força de trabalho treinada”. Mas não é tão simples de distingui-los, pois não está escrito na testa da pessoa: “eu sou um sujeito, estou realizando uma atividade”. A pessoa é convocada e cumpre suas obrigações. Mas, em um caso, ela está realizando algum tipo de atividade, em outro caso, não. Exatamente da mesma forma, no processo de aprendizagem, temos externamente um único fato acessível à nossa percepção: uma criança está estudando. Mas não sei se enquanto estuda ela está envolvida em algum tipo de atividade.

A atividade se caracteriza somente se a criança é sujeito, agindo de forma consciente e responsável, em outras palavras, livremente. Ela não está estudando porque o professor mandou, mas porque é necessário para ela. Consequentemente, o conceito de estudo ou de aprendizagem e o conceito de atividade de estudo não são coincidentes. Podemos distinguir vários níveis de aprendizagem. Quando a aprendizagem acontece no nível das operações, a criança segue os passos do professor, muito semelhante a um fantoche. Ao fazê-lo, ela pode atingir um grau muito elevado de atuação. O melhor exemplo de atuação operacional é o método de ensino programado. O material é dividido em doses microscópicas de tal forma que é praticamente impossível cometer erros. Se um erro, apesar disso aparecer, em seguida, o material é dividido em partes ainda menores, isto é, busca-se uma variante livre de erros. A criança está continuamente fazendo alguma coisa, respondendo a perguntas. Mas essa atuação é puramente mecânica. A criança realiza operações que são apenas uma reação executora a um sinal externo, o comando do professor.

O estar ativo pode acontecer no nível das ações. Esse é um nível mais elevado e mais complexo de ser ativo, visando a alcançar um objetivo definido (a criança sabe por que ela está fazendo algo). No entanto, na maioria das vezes, tal atuação é gerada pela aplicação repetida de um modelo. Esse é o chamado ensino por meio de exercícios padronizados. Essa atuação é semelhante a de um animal treinado ou da força de trabalho treinada. O mais importante indicador da atividade de estudo – a criatividade – está ausente.

Finalmente, o estar ativo pode acontecer no nível superior e mais complexo, o da atividade. Para entendê-la, devemos olhar para o desenvolvimento da atuação de um sujeito por meio do prisma de suas necessidades.

O estar ativo é o estado natural da criança, mas estar ativo precisamente naquelas esferas e formas em que ela pode ser sujeito. Então, quando os primeiros sinais do sujeito em ação fazem o seu aparecimento? Muito cedo, evidentemente, e eles aparecem em primeiro lugar nas formas de agir que são de vital importância para a criança. O filhote humano se destaca dos filhotes de todas as outras espécies pela sua impotência. Ele depende inteiramente de outros à sua volta para a satisfação de suas necessidades, em primeiro lugar de sua mãe (para alimentação, para a manutenção da temperatura e para alívio da dor e sensações desagradáveis).

A satisfação das necessidades vitais é acompanhada por um contato com a mãe. Esse contato tem o caráter de uma forma de comunicação de mão única: de mãe para filho. Enquanto alimenta e troca fraldas do bebê, a mãe se comunica constantemente com ele: ela conta histórias, fala, canta. Esse “acompanhamento” não tem significado biológico, mas muito rapidamente para a criança adquire um valor não inferior a suas necessidades biológicas.

A criança sinaliza suas necessidades por meio do choro. Mas, nem sempre seu choro está diretamente conectado com necessidades biológicas. Basta aproximar-se e curvar-se sobre a criança, que ela para de chorar e sorri. Isso significa que algum tipo de necessidade foi satisfeita? Sim, a necessidade de comunicação. Essa é a primeira manifestação do ser ativo. O bebê não espera que alguém se aproxime dele, mas encontra uma maneira de satisfazer a própria necessidade, utilizando os meios disponíveis para ele. Com o tempo, sua atuação torna-se mais inventiva e criativa. Mas, naturalmente, a criança não tem consciência de si mesma como um sujeito.

Assim, a esfera de atuação da criança se expande rapidamente para o mundo circundante de objetos. A criança começa a dominar ativamente o mundo dos objetos humanos. Mas é fascinante o fato de que esse mundo torna-se significativo para a criança apenas em conexão com a comunicação, isto é, ela brinca com objetos apenas enquanto um adulto está com ela. Este triângulo criança-adulto-objeto tem um grande efeito sobre ela. A criança se torna sujeito em relação a esses objetos do mundo circundante, porque os objetos requerem operações. Essa fase se completa quando a criança toma consciência de si mesma como sujeito da ação.

Ao final do segundo ou início do terceiro ano da criança, ela estará fazendo essa distinção de forma muito clara. Isso se expressa no fenômeno conhecido por “eu mesma” (não tanto o “eu” como o “eu mesma”). Pela primeira vez, a criança está consciente de si mesma como sujeito e, correspondendo a isso, ela começa a sentir a necessidade de realizar-se como sujeito. Essa é uma

necessidade vital muito importante, não menos importante do que suas necessidades físicas (comer, manter a temperatura, e assim por diante).

A necessidade de expandir a esfera de atuação leva a criança ao brincar. O significado da brincadeira não está absolutamente na manipulação. E mais, brincar, nesse sentido, está em oposição às ações com objetos. O objeto já foi dominado na fase anterior. Por exemplo, para comer com uma colher, a criança deve aprender a dominá-la. Mas brincar, de maneira nenhuma, requer o domínio de algum objeto ou operações. Essas operações podem ser da natureza do faz de conta. A criança domina as atividades humanas e as relações entre as pessoas quando brinca de faz de conta. Daí, o desejo da criança por brincar. E essa atividade é uma forma extraordinariamente importante de sua afirmação como sujeito. Na brincadeira, ocorre uma explosão muito poderosa do agir. É por isso que uma criança que não tenha passado pela escola do brincar (no original “school of play” – nota das tradutoras) é atrasada em seu desenvolvimento. Aqui está um dos erros atuais da abordagem extremamente intelectualizada da educação das crianças. Nós nos esforçamos para sobrecarregar o intelecto da criança, para ensinar a ler o mais cedo possível, não percebendo que, assim, minamos a própria base do desenvolvimento – o ser ativo. Sem dominar o mundo das relações dos adultos, a criança não pode avançar. Brincar na fase final da pré-escola torna-se construtivo e criativo. Isso implica necessariamente a brincadeira de papéis.

Todo o período desde o nascimento até o início da escola é marcado por uma expansão muito perceptível da esfera do agir da criança e de seu aprofundamento pela formação intensiva das necessidades que a caracterizam como sujeito. A necessidade de autorrealização é o que dá à pessoa a sensação de que ela está vivendo como um ser humano.

Mas o período mais “perigoso” é aquele imediatamente após a criança entrar na escola. Enquanto em sua vida pré-escolar, de um modo geral, a criança se manteve um sujeito (brincou tanto quanto queria brincar), na escola de ensino fundamental ninguém pergunta se ela quer aprender uma rima ou a tabela de multiplicação. Mas para a criança, cuja necessidade de ser sujeito e expandir a esfera de sua atuação é muito urgente, tal situação não é natural.

Assim, uma situação peculiar se forma no momento em que a criança entra na escola, o que implica uma ruptura no desenvolvimento do seu agir. No próprio processo de aprendizagem, a criança não é sujeito. Portanto, o problema é como preservar a continuidade no desenvolvimento do agir, do estar ativo. É necessário organizar o processo de aprendizagem de tal forma que a aprendizagem ativa, o próprio processo de aprendizagem adquira o caráter de atividade.

Até agora todos os autores analisaram a atividade de estudo como uma atividade que funciona e toma forma dentro dos limites do ensino. Mas, dentro desses limites, é muito difícil distinguir entre a atividade que vem da criança como um sujeito e a atividade que vem de fora, do professor. E, por isso parece-me que o objeto de análise deve ser as formas mais desenvolvidas e mais estabelecidas da atividade de estudo fora do contexto de ensino.

Quando colocamos a questão de um ou outro tipo de atividade, não é suficiente estabelecer que a ação efetiva da pessoa esteja presente. O principal é que qualquer atividade seja uma resposta a alguma necessidade da pessoa. Se não há necessidade, logo não há atividade. Diferentes tipos de atividade humana assumem formas distintas à medida que surgem novas necessidades. Cada tipo de atividade é, antes de tudo, uma resposta a algum tipo de necessidade. Isso é verdade no nível do desenvolvimento individual da pessoa e no plano histórico. Portanto, a fim de dar uma caracterização adequada a um ou outro tipo de atividade é preciso, antes de tudo, verificar a que tipo de necessidade a atividade responde.

A resposta à pergunta de qual tipo de necessidade subjaz à efetiva ação de estudo da criança, externamente observada, pareceria ser simples. É a necessidade de conhecimento, que existe mesmo em crianças deficientes mentais. Mas, afinal, essa necessidade é satisfeita por praticamente qualquer atividade, e é ingênuo pensar que a necessidade de conhecimento leve a criança a aprender gramática e matemática. É ainda mais difícil responder à pergunta sobre que tipo de necessidade pode dar sentido a essa ação e transformá-la em atividade. Se não há necessidade, a criança pode aprender do mesmo jeito, mas, nesse caso, sua aprendizagem não pode ser chamada de atividade. A criança tem necessidade de agir como sujeito? Mas essa necessidade em si não leva a novos tipos de

atividade. A criança poderia agir como sujeito dentro dos limites da atividade que já existe. A criança tem necessidade de expandir a esfera do agir? Essa necessidade, de fato, leva a criança a um novo tipo de atividade, mas por que leva precisamente à atividade de estudo?

A necessidade em si não é suficiente para produzir atividade. O encontro com um objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia, isso é chamado de motivo. Cada tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para caracterizar uma necessidade, devemos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos cumprem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo especial de ímpeto ou tônico energizantes) e, segundo, a função de formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade.

Normalmente, a atividade é multimotivada, isto é, não está ligada a uma, mas a toda uma série de necessidades. As funções de estímulo e de formação de significado podem não coincidir, mas juntar-se a objetos diferentes. Nesse caso, as relações entre os motivos são hierárquicas. Como regra, o motivo da formação de significado desempenha o papel decisivo. E, se ele entra em conflito com o motivo de estímulo, então ele se sobrepõe a esse.

A pessoa se torna consciente dos motivos de sua atividade e os avalia. Em última análise, são eles que determinam suas características especiais como personalidade. Os motivos são o objeto graças ao qual a ação é realizada. Um motivo pode ser interno, gerado pela atividade em si, ou externo, e não criado pela atividade. Ele emerge e é percebido no processo de troca de atividades. Assim, a nota da escola é um típico motivo externo (o aluno faz alguma coisa e o professor o avalia). O mesmo se aplica para aprovar e punir. Mas a atividade é sempre internamente motivada, e ocorre nos casos em que a pessoa tem um interesse no produto da atividade, no seu resultado direto. A motivação se concretiza em um objetivo e, na maioria das vezes, esse objetivo coincide, em seu conteúdo, com o motivo. Se a pessoa está ciente desse motivo, assim ele funciona como um objetivo. Mas, se não há motivo interno, nenhum interesse em seu produto, logo não há nenhum objetivo. O processo de ensino, por exemplo, sempre começa com um exercício definido pelo professor, que, naturalmente, tem uma ideia do resultado final. Mas uma ideia do resultado final e um objetivo são coisas diferentes. O objetivo é o determinante direto que produz atividade e determina as suas formas e meios, isto é, é o mecanismo psicológico para sua regulação.

O objetivo deve ser atingido ou concretizado sob certas condições definidas, que incluem conhecimento e habilidades do sujeito, as características especiais do objeto da ação, e assim por diante. Na psicologia, chamamos de tarefa o agregado das condições em que um objetivo é definido. Uma tarefa é um objetivo nas condições concretas de sua realização. Por essa razão, qualquer atividade é um processo de resolução de tarefas.

Na prática escolar, o nome “tarefa” é dado a um certo tipo de exercício de aprendizagem que, na realidade, não tem nada em comum com uma tarefa. Qualquer tarefa é específica para um determinado tipo de atividade. Tipos de atividade diferem entre si em conformidade com as tarefas que são resolvidas no interior desses tipos de atividade. Responder a uma pergunta sobre a especificidade de um ou outro tipo de atividade significa responder a uma pergunta sobre a especificidade das suas tarefas.

### **A tarefa de estudo e o objetivo da atividade de estudo**

A pergunta da tarefa de estudo pode ser um ponto de partida para analisar a atividade de estudo, para identificar o seu objeto e objetivo específicos. A tarefa de estudo difere de outros tipos de tarefas: seu resultado não é uma mudança no objeto com o qual o aluno opera, mas uma mudança no próprio aluno como sujeito, e essa mudança consiste no domínio dos modos de ação definidos. Enquanto, em qualquer outro tipo de atividade, o objetivo encontra-se em um resultado externo (alterar um objeto, obter novos conhecimentos sobre um objeto), o objetivo da atividade de estudo é um resultado interno e subjetivo.

Diferentemente de um motivo, um objetivo (um resultado para a realização do qual a ação da pessoa é direcionada) é sempre capaz de se tornar consciente. Mas, em relação a uma criança, não podemos dizer que ela coloque conscientemente o objetivo de mudar a si mesma como sujeito. El'konin afirma que essa mudança interior no sujeito consiste no domínio dos modos de ação.

No entanto, o domínio dos modos de ação, por si só, não garante a mudança no sujeito. Um modo de ação que é apresentado sem relação com a necessidade da pessoa e dominado por ela não muda suas características como sujeito. Ela simplesmente expande suas capacidades como um executor. É sempre possível transmitir um modo de ação por máquina, robô ou computador. Mas uma máquina dificilmente pode resolver as tarefas de um sujeito. Assim, é insuficiente fundamentar a mudança em um sujeito tendo como referência o domínio dos modos de ação.

Davydov deu uma resposta para a questão do que constitui uma mudança no sujeito. O impulso para a solução desse problema foi fornecido pela teoria de Gal'perin sobre o domínio do conhecimento por etapas. Soube-se, a partir dessa teoria, que as capacidades para o domínio de conhecimentos crescem muito substancialmente se o processo pelo qual dominamos o conhecimento for organizado. Surgiu, assim, o problema das capacidades relacionadas à idade para o domínio do conhecimento. El'konin e Davydov começaram a trabalhar nele no final da década de 1950. Dentro dos limites desse trabalho, o problema adquiriu um caráter bastante concreto. Descobriu-se que, embora, de acordo com as ideias tradicionais, alunos das séries iniciais sejam capazes de dominar apenas habilidades elementares, conhecimentos e hábitos de ordem empírica (aritmética, escrita, etc.), dada a uma certa organização do processo de estudo, o conhecimento teórico também se torna acessível a eles. Além disso, não se trata simplesmente de um aumento no volume de conhecimento. Os dois tipos de conhecimento são muito diferentes em sua estrutura, apoiam-se em mecanismos diferentes para pensar e pressupõem diferentes tipos de generalização e análise. Em 1972, Davydov expôs os resultados dessa pesquisa em sua monografia *Tipos de Generalização na Instrução [Vidy obobshchenii v obuchenii]*.

Para permitir que a criança atinja o nível de generalização teórica, é necessária uma organização especial de sua atividade. É necessário organizar a atividade da criança de tal forma que ela seja levada à análise substantiva e à generalização teórica substantiva.

A partir daí, concluiu-se que o objetivo da atividade de estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação.

Assim, de acordo com Davydov, a tarefa de estudo está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento – dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado. Obtiveram-se duas descrições da tarefa de estudo. Por um lado, falamos da tarefa de autotransformação do sujeito; por outro lado, da tarefa de dominar o conhecimento teórico. Na verdade, não há contradição aqui. Quando a criança domina o conhecimento teórico, domina os princípios teóricos para a construção de modos de ação.

Podemos ensinar modos de ação, e podemos ensinar os princípios de ação. São coisas diferentes. Princípios permitem que uma pessoa de forma independente produza séries inteiras de ações. Uma pessoa não muda como sujeito porque domina modos de ação. Mas, quando ela domina princípios, ela muda como sujeito, porque ela adquire a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de tarefas.

A pessoa não pode dominar um princípio como ela domina um modo – por meio de demonstração e treinamento. Ela tem que abstrair a partir de um modo e generalizar, ou seja, para dominar um princípio é necessário analisar e generalizar os fundamentos da ação. Em outras palavras, nesse processo de domínio, forma-se um mecanismo de generalização e análise.

Em sua análise sobre a natureza das habilidades, Rubinstein mostrou que as habilidades são baseadas em um mecanismo de análise e generalização. A capacidade está ligada de alguma forma com os modos de ação. Ela regula a velocidade e a flexibilidade com que os modos são dominados. Portanto, quando Davydov fala da tarefa de dominar os princípios da generalização teórica, ele está, na verdade, falando da tarefa de formar habilidades, ou seja, o resultado da atividade de estudo

é a mudança em habilidades. Portanto, o objetivo da atividade de estudo é, de fato, dominar os princípios de produzir as ações de um determinado tipo, já seu motivo é a capacidade de realizar ações desse tipo.

Consequentemente, para que a pessoa possa dominar um princípio, ela deve realizar uma investigação, fazer uma descoberta. Nesse sentido, a atividade de estudo é análoga à atividade de pesquisa (é quase atividade de pesquisa).

A especificidade da atividade de estudo consiste no domínio individual de habilidades humanas. Se a pessoa tem uma necessidade de desenvolver habilidades, a atividade de estudo é uma resposta a essa necessidade. Necessidades são concretizadas em tipos específicos de atividade (habilidades também são específicas). Não existe atividade de estudo como tal. Existem formas definidas de atividade de estudo, que diferem uma da outra no tipo de habilidades para cujo domínio estão dirigidas. Existe atividade de estudo cognitiva, atividade de estudo artística, atividade de estudo esportiva, atividade de estudo técnica. Em qualquer caso específico, a atividade de estudo apresenta um modelo exclusivo da atividade humana produtiva correspondente. Portanto, é inútil falar da atividade de estudo em geral.

Vamos agora olhar para a estrutura da atividade de estudo cognitiva, que é conectada ao domínio e desenvolvimento de habilidades cognitivas, expressas nas habilidades e modos possíveis de resolver tarefas concretas.

### **A estrutura da atividade de estudo**

A análise de uma estrutura sempre pressupõe a sua desagregação em elementos de algum tipo e o estabelecimento das conexões entre esses elementos.

Em geral, a psicologia toma a ação como sua unidade de atividade. A demarcação da ação como a unidade ou “célula” da atividade é conveniente na explicação dos processos psicológicos. No entanto, é inaceitável para a análise da atividade em si pela simples razão de que todos os aspectos específicos à atividade, relacionados com sua motivação e definição de objetivos, desaparecem na ação. No nível da ação, lidamos principalmente com a composição operacional da atividade, sem seu aspecto psicológico. E a segunda circunstância é que a atividade, como observa Leontiev, geralmente se realiza não por uma única ação, mas por uma cadeia ou sistema de ações interligadas. Portanto, tomar uma única ação isolada desse sistema implica a perda do todo.

Assim, ao olhar para a estrutura da atividade de estudo (AE), é conveniente tomar como nossa unidade de análise o ato integral da atividade. Esse é o segmento da AE que começa com a formulação da tarefa de estudo (TE) e termina com a sua solução. É justamente essa unidade que pode nos dar uma ideia mais ou menos integral da estrutura desse tipo de atividade humana. A estrutura da AE será analisada em sua forma abstrata, fora de sua conexão com o ensino, porque no ensino os aspectos ligados com o aparecimento da TE são difíceis de perceber. Ao analisar a AE fora dos limites do ensino, devemos supor que existam alguns indivíduos adultos em quem a AE, de uma forma ou de outra, se estabelece. A questão que nos interessa é: como se dá o ato da AE.

Em primeiro lugar, deve-se notar que, na vida de uma pessoa adulta, a AE está incorporada na atividade da vida, ou seja, a pessoa não se ocupa exclusivamente com a AE. Está entrelaçada com outros tipos de atividade, e tem começo e fim. Essa circunstância é de fundamental importância, pois neste caso temos uma resposta clara à pergunta: onde, em que condições e em que tipo de situação uma pessoa pode ter uma TE e um ato de AE a se desenvolver? É fácil imaginar que a necessidade de fixar uma TE e de realizar uma AE só pode surgir quando a pessoa tenta resolver algum tipo de tarefa e é incapaz de fazê-la. Além disso, essa não é uma tarefa de estudo, mas uma tarefa prática. De repente a pessoa se dá conta de que é incapaz de avançar, isto é, a atividade é interrompida. Além disso, essa tarefa deve ser de vital importância para ela (se não for, ela vai abandoná-la) e significativa no nível da personalidade.

Se o objetivo da atividade da pessoa está claro, logo as dificuldades pessoais devem estar ligadas ou à falta de meios ou à inadequação de modos de ação ou à incapacidade de usá-los. Consequentemente, ela precisa avaliar a situação e esclarecer a razão de suas dificuldades. E a avaliação pressupõe um controle sobre a ação que está sendo realizada.

Existem duas formas ou níveis de controle. Em primeiro lugar, o controle pode ser realizado ao comparar a ação realmente executada com algum tipo de padrão. Na essência, esse tipo de avaliação envolve o conteúdo do que chamamos atenção voluntária. A atenção é, de fato, um controle sobre o desempenho de uma ação, sobre se o desenvolvimento real da ação correspondeu ao padrão. Via de regra, os professores pensam que a atenção é uma espécie de habilidade mística que depende da vontade da pessoa. O professor tende a atribuir todos os erros dos alunos à falta de atenção (“preste mais atenção ao que você está escrevendo”, “preste mais atenção ao que eu estou dizendo”), em flagrante desrespeito ao fato de que esses apelos são vazios de sentido.

É fácil buscar a atenção do aluno quando ele realmente está sonhando acordado. Mas, e se ele não está? Imagine, por exemplo, um aluno da primeira série que acabou de aprender como escrever letras unidas. O professor define um exercício de cópia. As crianças tentam, mas nesse momento elas já são “diferenciadas”. O professor vem até Petya e o vê sentado ali, respirando com dificuldade pelo nariz, tentando seu melhor, mas ainda assim cometendo erros. Ela estimula-o com o palavras “sábias”: “Petya, você tem que prestar mais atenção ao que você está escrevendo.” O professor é salvo pelo silêncio do pobre Petya; caso contrário ele diria: “Minha atenção não está vagando, eu estou tentando. Será realmente falta de atenção?”

Na verdade, a atenção é uma coisa absolutamente real. É o controle tomando por base um plano ou modelo. Se o controle mostra que a ação está de acordo com o plano, mas não pode, mesmo assim, ser realizado e o resultado necessário não pode ser obtido, isso nos leva a inferir que o problema não está na ação, mas no plano. Assim, surge a tarefa de controlar o modelo a seguir. Mas o modelo é projetado para certas características especiais da situação de ação, condições da tarefa e modos de ação correspondentes. Portanto, é necessário verificar se as condições reais da ação correspondem àquelas para as quais o modelo foi projetado e se, conseqüentemente, o modelo se ajusta à situação dada.

A fim de realizar essa ação de controle sobre o plano, é necessário entender como ele foi construído, em que bases, ou seja, compreender as bases objetivas das ações da pessoa. Essa já é uma forma significativamente mais complexa de controle. É dirigida não a circunstâncias externas, mas ao próprio plano, àquele que existe na consciência. Isso já é controle reflexivo. (A reflexão é a avaliação dos resultados do pensamento anterior.)

É esse controle reflexivo que fornece uma base para a avaliação da situação. Se a pessoa descobre um erro em suas próprias ações, então tudo é simples: deve-se corrigir ou ajustar um modo de ação, alterá-lo, e continuar com a solução da mesma tarefa prática. Mas, se alguém descobre uma discrepância entre o plano de ação e sua concepção sobre as reais condições da ação, assim a situação muda radicalmente. Torna-se uma situação problema (SP) – um problema no sentido de que os modos de ação disponíveis são inadequados e não há outros. Em outras palavras, novos modos de ação são necessários.

Situação problema é um conceito amplamente discutido na literatura pedagógica, mas é interpretado de uma forma estranha: como uma situação de ignorância, em que um sujeito depara-se com algo novo e desconhecido. Tal descrição perde de vista um ponto muito importante: uma mesma situação pode ser uma situação problema para algumas pessoas e não para outras. A SP é sempre uma situação para um sujeito atuante. Se uma pessoa não faz nada, nenhuma situação problema surge para ela. Usar uma SP no ensino não significa simplesmente trazer para as crianças uma nova pergunta ou uma nova tarefa.

Uma SP surge no ensino quando as crianças tentam resolver alguma tarefa, mas se veem incapazes de resolvê-la. Além disso, será uma SP apenas se descobrirem uma deficiência em suas concepções, nos fundamentos de suas ações.

Afinal, se uma pessoa não pode fazer alguma coisa porque ela não sabe como, isso não é uma SP. A SP surge quando há uma discrepância entre as concepções dos modos de ação e a realidade. Tal discrepância tem de ser descoberta. E a possibilidade de sua descoberta depende de quão completo, detalhado e bem fundamentado foi o plano de ação. Aqui se revela a interdependência paradoxal entre o conhecido e o desconhecido. Existe uma esfera do conhecido e uma esfera do desconhecido. Pode parecer que quanto maior a primeira, menor a segunda. Mas, muito pelo contrário. Para tornar-se consciente do que não sabe, você precisa saber muito, e quanto mais você conhece, maior parece ser o reino do não conhecido. Pode-se dizer que o não conhecido é, em princípio, o mesmo para todos – é infinito, mas não estamos cientes disso. E uma SP começa quando tomamos consciência do fato de que não sabemos (Matiushkin, *Problemnoe obuchenie* [O ensino de problemas], Moscou, 1974). Quanto mais extenso é o conhecimento, mais extensa e substancial é a SP e de maneira mais profunda ela é vivida.

Assim, as situações de dificuldade em que uma pessoa pode se encontrar no processo da atividade de vida, como ela lida com tarefas definidas, podem ser de natureza variada: (1) modos e meios de solução disponíveis não são usados de forma suficientemente completa ou correta: isso é descoberto por meio de uma verificação de atenção; (2) a ação é eliminada ou alterada, mas uma nova tarefa não surge ou (3) uma discrepância é descoberta entre o conhecimento disponível e a realidade: é quando surge uma SP.

Uma pessoa avalia uma SP de diferentes maneiras dependendo do tipo de significado que tem para ela a posição de sujeito nessa atividade. O que é importante para ela? Naturalmente, obter o resultado final. Mas isso pode ser obtido de várias maneiras. Estará satisfeita com ajuda externa (“Eu tento fazer alguma coisa, não dá certo, mas posso perguntar ao meu amigo como fazê-lo.”) ou é importante provar para ela mesma que pode fazer sozinha?

Para isso, é preciso encontrar e eliminar a causa da deficiência de habilidades. Tal situação é uma situação de estudo, isto é, uma situação que exige a eliminação de uma deficiência em habilidades. Surge um motivo cognitivo de estudo, que assume a forma de um sentimento agudo de desconforto e certa autodepreciação (“Serei mesmo idiota?”). Isso também pode ser dirigido para o objeto com o qual a ação é executada. Mas o núcleo é um sentimento de insatisfação consigo mesmo. Esse é o motivo inicial que ativa a necessidade de realizar-se como sujeito.

Sentir-se um ser humano e não um dente em uma engrenagem não é uma coisa tão agradável. É um sentimento que está associado com sofrimento agudo. O sujeito se encontra em uma situação de escolha relacionada à personalidade: ou tomar o caminho mais fácil para resolver a tarefa ou parar e começar a tentar melhorar a si mesmo, buscar uma razão. Essa é uma situação muito difícil de escolha moral, o ponto em que a situação problema é transformada em uma situação de estudo.

A situação de estudo surge em uma personalidade desenvolvida com uma hierarquia definida de valores, em que o autoconhecimento – a autoavaliação como sujeito (o autovalor “Eu”) – ocupa lugar importante. Portanto, as tentativas de encontrar as fontes do desenvolvimento da atividade de estudo em situações de ensino, tanto mais no ensino de crianças pequenas, estão condenadas ao fracasso. O que existe em nossas escolas é um tipo de atuação muito distante da atividade de estudo.

A transformação de uma situação problema em uma situação de estudo é a fase preliminar no ato da atividade de estudo. O desenvolvimento da atividade de estudo começa com a análise da situação de estudo.

Tendo descoberto a deficiência de habilidades, a pessoa começa a analisar qual exatamente é a deficiência. O objeto de análise é o plano, que foi utilizado para orientar as ações iniciais. O método de análise é comparar o plano com a situação real (correspondência ou descoberta de pontos de divergência). A qualidade do plano é de grande importância aqui, e, mais que tudo, o seu nível de generalidade (a extensão em que é substancialmente generalizada, isto é, substanciada).

O plano é ou simplesmente um algoritmo de uma ação ou princípios de ação que estão por trás de um algoritmo. Em outras palavras, ele pode refletir a experiência empírica, uma receita de como agir ou as condições de vários modos de ação. Se o plano é baseado em uma receita, tentativas de revelar os pontos de discrepância não levarão a lugar algum. Se o plano se baseia na generalização

substantiva das condições da ação e propriedades do objeto, logo tal análise pode levar a resultados diferentes. Por exemplo, a pessoa deixou de levar em conta certas condições concretas, e justamente por isso a ação não teve êxito. Portanto, devemos encontrar uma maneira para alterar e transformar o modo de ação de acordo com as novas condições, isto é, aparece o objetivo de alterar e ajustar os modos de ação disponíveis para uma situação específica. Mas pode acontecer que o princípio da ação é em si mesmo inadequado e não funciona. Por isso, deve-se buscar um novo princípio de ação, alguma base geral de ação alternativa.

Em ambos os casos, como resultado de tal análise da situação de estudo, aparece um objetivo de estudo (ou encontrar um novo princípio de ação ou concretizar o antigo) e uma tarefa de estudo se forma (o que preciso descobrir?). Mas está sempre ligada a um princípio geral de ação e pressupõe que se tenha consciência dele.

Por exemplo, em uma aula de língua russa para a terceira série, as crianças recebem um exercício trivial – determinar partes do discurso na frase: “*la ne znaiu risuiushchego mal’chika.*” [Eu não conheço o menino que está desenhando.]. As crianças lidam facilmente com o exercício: pronome, verbo, gerúndio, substantivo. Agora alteramos a frase: “*la ne znaiu risovavshego mal’chika.*” [Eu não conheço o menino que estava desenhando.]. As crianças imediatamente “captam” a diferença no tempo entre as palavras “*risuiushchego*” e “*risovavshego.*” Mas que parte do discurso é essa? Se a criança é orientada apenas para a questão, então não há nenhuma contradição. Se ela é orientada para o significado gramatical, então há um problema. As crianças costumam responder que essa é uma parte nova do discurso (por exemplo, um adjetivo verbal). As crianças têm um algoritmo definido. Elas foram ensinadas a determinar partes do discurso de acordo com sinais gramaticais e, à medida que elas respondem à pergunta sobre a parte do discurso, surge uma tarefa de estudo. Aparentemente, é necessário não apenas olhar e ver o que a palavra dada qualifica, mas tomar todas as funções gramaticais que existem e tentar verificar se a palavra tem qualquer uma dessas funções gramaticais, isto é, encontrar um novo princípio de ação.

Outro exemplo: vamos tomar a palavra “*piat*” [cinco] e determinar que parte do discurso é. É um numeral. Mas, e “*tysiacha*” [mil]? É um numeral ou um substantivo? As crianças costumam dizer que é um numeral, porque responde à pergunta: “Quantos?” Mas vamos comparar como as palavras “*piat*” e “*tysiacha*” declinam. “*Piat*” declina apenas em relação ao caso, mas “*tysiacha*” declina em relação ao caso e ao número, e tem um gênero. Então, o que é? Aparentemente, é um substantivo.

E “*odin*” [um]? Declina por gênero. Consequentemente, é um adjetivo. Ele também desempenha uma função adjetiva (“Um homem me disse.”).

### Como a tarefa de estudo é resolvida

A descoberta e identificação do princípio generalizado da ação é o conteúdo da atividade de estudo. Podemos aprender a reconhecer partes do discurso, mesmo sem fazer isso, mas, nesse caso, não surge uma tarefa de estudo, pois uma tarefa de estudo não é introduzida de fora (aprender daqui até lá), mas “cresce a partir da” análise de uma situação. A tarefa de estudo é formada de modo a eliminar o fracasso de alguém, de superar a própria incapacidade para resolver um determinado problema.

No processo de analisar uma situação problema, toda a informação relacionada com o fenômeno dado, que é armazenada na memória, é gradualmente “forçada a aparecer”. A área a ser explorada é, assim, reduzida. Tendo se convencido de que o conhecimento que possui não vai ajudá-la a resolver o problema, a pessoa começa a agir de uma maneira diferente, à luz das circunstâncias. Além disso, quanto mais profunda a análise da situação, mais precisamente ela determina o princípio que lhe permitirá resolver a tarefa. E, finalmente, o objetivo aparece como uma espécie de campo de exploração que divide o não conhecido do conhecido. A pessoa começa a tentar alterar e transformar o objeto, já tendo em mente algumas considerações sobre as condições de transformação.

Imagine que você está tentando costurar uma peça de roupa. Mas o padrão (modelo) é novo para você, e você não pode fazê-lo em conformidade com as normas familiares. O que você faz? Você começa a agir pelo método de tentativa e erro.

Existem diferentes tipos de tentativas. Se você usa tentativas cegas (aleatórias), você pode encontrar a solução por acaso, e a solução permanecerá uma solução acidental. Mas a tentativa pode ser guiada, com base em conhecimento preliminar do objeto (uma tentativa como um experimento).

É por meio de tais tentativas que alguém tateia e destaca as propriedades do objeto que anteriormente não eram levadas em conta. A transição se realiza de uma ação com o objeto para uma ação com um modelo do objeto.

Um modelo difere de um objeto em apenas um aspecto: aspectos particulares e propriedades do objeto que são de especial interesse para nós são representados no objeto tanto sob forma material quanto simbólica. Um modelo nos permite acompanhar as conexões em mudança entre esses aspectos do objeto em sua forma pura e, conseqüentemente, verificar nossas suposições sobre as propriedades internas, a estrutura interna e regularidades do objeto em sua forma pura.

São essas ações com o modelo que no final nos permitem revelar a conexão interior que anteriormente não foi considerada. O modelo torna-se um portador da forma do objeto, uma cristalização do conhecimento que temos de sua estrutura interna. É uma espécie peculiar de abstração e não o próprio objeto. Mas essa abstração está relacionada com o objeto, ancorada no modelo e, portanto, permite-nos agir. Em outras palavras, ações com o modelo nos levam de fato à descoberta do princípio geral que está faltando em nossa experiência.

Agora é necessário nos convencermos de que o que nós encontramos não é uma dependência circunstancial, mas realmente um princípio generalizado de ação.

Alterando as propriedades que encontramos, podemos prever de acordo com elas a alteração da ação. O processo de ascensão do abstrato ao concreto do princípio de ação descoberto, finalmente, leva à solução da tarefa. Obtemos um conceito concreto no resultado final. Um conceito é uma lei que descreve o modo de ação com um objeto e provê sua materialização: porque, com base em quais propriedades do objeto, devemos agir com ele de tal modo. Esta é a chamada ação de estudo: tentativas, modelagem.

Como resultado de resolver a tarefa de estudo, o plano de ação é reconstruído. Voltemos à tarefa original a fim de determinar se o plano agora está correto. Se o resultado real coincide com o resultado planejado, o modo correto de ação foi encontrado. Ainda temos mais uma coisa a fazer: convencer-nos de que esse é o modo de ação que nos permitirá resolver qualquer tarefa análoga. Se o plano prevê possíveis mudanças na situação e garante o sucesso da ação, logo a nossa avaliação prognóstica é adequada e positiva: "Sim, agora eu posso resolver tarefas deste tipo".

E, assim, a situação de estudo emerge como uma situação de desconforto. Com a solução bem sucedida da tarefa, surge um sentimento bastante distinto: alívio, uma reação emocional positiva, a satisfação consigo mesmo. Essa reação emocional é uma reação muito importante, que estabelece as bases para a futura atividade de estudo.

A parte motivacional da solução da tarefa de estudo passa por mais uma etapa – a fase de interesse consciente. Quando começamos a analisar a situação problema e a nos convencer de que nossas ideias anteriores não nos dão uma base para a ação, esse significado da situação é objetivado. O objeto adquire um significado especial, torna-se interessante. Até esse ponto, nós poderemos não ter prestado nenhuma atenção a ele, agora, de repente, revela-se que há algo escondido nele. Isso é expresso em uma reação de surpresa, o inesperado (o que temos aqui?).

O interesse é a experiência subjetiva do significado de um objeto. Nosso interesse é despertado por aquilo que é significativo para nós como sujeitos. Isso é também o que distingue a necessidade. Conseqüentemente, o interesse surge com base em uma necessidade. Mas, apesar de interesses nascerem com base em necessidades, eles se distinguem das necessidades, vão além dos limites das necessidades e, com base em interesses, surgem novas necessidades.

Essa proposição é muito importante para a prática escolar. Uma criança que está começando a aprender tem uma necessidade cognitiva (a necessidade de saber). Mas o problema é como transformar essa necessidade em uma necessidade de aprender. O caminho para isso passa pelo interesse em aprender. E, para que esse interesse se revele, é necessário saber como aprender.

A partir da análise da estrutura da atividade de estudo que temos examinado, conclui-se que a aprendizagem e a atividade de estudo são coisas diferentes. A aprendizagem se realiza nas formas mais variadas e não necessariamente na forma de atividade de estudo.

Portanto, se a Educação Desenvolvente é o ensino que se baseia na atividade de estudo da criança, devemos responder à pergunta de como podemos ter a criança envolvida nessa atividade e promover a formação gradual da atividade de estudo. Esse é um processo bastante longo, que requer condições definidas e está subordinado a leis definidas. O processo tem suas etapas. A atividade de estudo começa a surgir quando a criança esbarra em conceitos teóricos científicos. Portanto, na fase pré-escolar, quando tais conceitos não existem na experiência da criança, mas apenas informações generalizadas de caráter empírico, não há necessidade da atividade de estudo. Apenas na escola, onde a criança encontra os fundamentos do conhecimento científico, dos conhecimentos teóricos, essa atividade se torna necessária e possível. Em conexão com isso, devemos definir com maior precisão o conceito de ensino desenvolvente no contexto da fase inicial da vida escolar da criança.

Se o ensino desenvolvente é o ensino em que o aluno emerge como um sujeito da atividade de estudo, então o ensino desenvolvente nos anos iniciais do ensino fundamental cria as pré-condições para o surgimento e domínio gradual desse tipo de atividade. Aqui temos uma lei geral. O ensino facilita o desenvolvimento, cria as condições para a formação do tipo de atividade que é nova para o indivíduo que está prestes a se tornar seu sujeito.

Tradução do texto em inglês pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural/Unesp/Marília:

Maria Auxiliadora Soares Farias  
Stela Miller  
Suely Amaral Mello

## REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V.V. *Vidy obobshcheniia v obuchenii*. Moscow, 1972.

\_\_\_\_\_. *Problemy razvivaiushchego obuchenii*. Moscow, 1986.

DUSAVITSKII, A.K. "Mezhlichnostnye otnosheniia v mladshem shkol'nom vozraste i ikh zavisimost' ot sposoba obuchenii." *Voprosy psikhologii*, 1983, n. 1.

\_\_\_\_\_. *2 ' 2 ravno X*. Moscow, 1985.

EL'KONIN, D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow, 1989.

*Psikhologicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov*, ed. V.V. Davydov. Moscow, 1990.

RUBTSOV, V.V. *Organizatsiia i razvitie sovместnykh deistvii detei v protsesse obuchenii*. Moscow, 1987.

TSUKERMAN, G.A. *Zachem detiam uchit'sia vmeste?* Moscow, 1985.

\_\_\_\_\_. *Shkol'nye trudnosti blagopoluchnykh detei*. Moscow, 1989.

Recebido em maio de 2013.

Aceito em julho de 2013.