

O ALUNO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO SUJEITO DA ATIVIDADE DE ESTUDO¹

THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENT AS AN AGENT OF LEARNING ACTIVITY

V.V. Davydov, V.I. Slobodchikov, and G.A. Tsukerman²

No desenvolvimento de um programa educacional – ou seja, ao predeterminar ou selecionar uma das direções possíveis do desenvolvimento psicológico das crianças –, nos esforçamos para dirigir-nos conscientemente para o cultivo de uma capacidade humana fundamental, a capacidade de construir e transformar de forma independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito. É precisamente essa capacidade que permite que a pessoa defina-se no mundo da vida, envolva-se em vários tipos de atividade existentes e formas de interação com outras pessoas e crie novas atividades.

Aparentemente, em relação à atuação das crianças, nós somos responsáveis por estabelecer de modo mais rigoroso os limites e as formas de sua independência de acordo com sua idade para não pôr em risco sua vida, sua saúde mental e seu potencial de desenvolvimento. A dificuldade, porém, é que não podemos nomear com certeza um único limite que não seja moldado por fatores culturais e históricos. Assim, as concepções dos limites à independência dos alunos do ensino fundamental têm mudado significativamente nos últimos tempos. A exigência de desenvolver a capacidade da criança para realizar um estudo independente, que está incluído no programa para o ensino fundamental inicial, não incomoda os ouvidos de ninguém. Além disso, hoje em dia os adultos parecem estar ansiosos e preocupados se as crianças da escola primária são incapazes de aprender, de serem sujeitos de sua própria atividade de estudo. As crianças, que até o final do ensino fundamental não adquiriram essa capacidade, resistem a estudar no ensino médio, dando origem a uma massa de problemas adolescentes de neuroticismo e atitudes negativas em relação à escolaridade; e esses jovens, tendo obtido certificado de ensino médio [literalmente: certificado de maturidade – nota do tradutor do russo], descobrem que eles são profundamente imaturos, despreparados para a vida em um mundo em rápida mutação.

A exigência contemporânea “ensinar as crianças a aprender” não parece tão óbvia ou natural se olharmos para ela não a partir da perspectiva de hoje, mas a partir, digamos, dos anos 1960, quando ninguém estava preocupado com o fato de que um aluno do quarto ano não fosse capaz de estudar. Pensava-se que ainda era cedo para a criança ser independente nesse campo, e que bastava ela ser uma seguidora obediente e diligente das instruções do professor. Subjacente a essa ideia estava uma visão muito diferente (da de hoje) da chamada natureza da infância, do potencial de desenvolvimento relacionado à idade para uma criança entre sete e onze anos.

¹ 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: Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deiatel'nosti).

² V. V. Davydov é ex-presidente da Academia de Ciências Pedagógicas de Moscou, Rússia. V.I. Slobodchikov é diretor do Instituto de Inovações Pedagógicas, professor da Academia Russa de Educação. G.A.Tsukerman é pesquisador senior do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação.

A questão é que a capacidade de aprender se destaca das outras habilidades escolares (ler, escrever, contar). No sentido mais amplo dessa palavra, a capacidade de estudar ou ensinar-se (1) significa a capacidade de superar as próprias limitações não só no campo do conhecimento concreto e hábitos, mas em qualquer esfera de atividade ou relações humanas, em particular, nas relações consigo mesmo: alguém pode ser desajeitado ou preguiçoso, desatento ou analfabeto, mas é capaz de mudar, tornar-se (fazer-se) outro tipo de pessoa. Para ensinar e mudar a si mesma, a pessoa deve, primeiro, saber sobre as limitações e, segundo, ser capaz de transformar os limites de suas habilidades. Ambos os componentes da capacidade de estudo são de natureza reflexiva. E até mesmo 30 anos atrás parecia corajoso sugerir que alunos do ensino fundamental poderiam ser capazes de desenvolvimento reflexivo. Tal pensamento se opunha a todo o conhecimento psicológico da infância coletado pelo método que estabelecia normas relacionadas com a idade, tendo como base médias estatísticas. O aluno normal da escola primária (estatisticamente médio) era visto como um empirista típico, não capaz de formar conceitos científicos (LS Vygotsky) nem de realizar operações intelectuais reversíveis (J. Piaget). Esferas da atividade humana que pressupunham habilidades reflexivas no sujeito eram consideradas inacessíveis à criança, portanto a questão do desenvolvimento reflexivo de alunos do ensino fundamental (consequentemente, de sua capacidade de estudo) soava tão incorreto e tão pouco esclarecido como o de sua autodefinição ocupacional.

Na década de 1960, D.B. El'konin formulou a hipótese de que não havia fundamento para a generalização do diagrama de idades vigente com base nas normas de desenvolvimento relacionadas à idade referenciadas em médias estatísticas, de modo a transformá-las em

um tipo de invariante de qualquer caminho possível de desenvolvimento mental. Este diagrama representa apenas um caminho bastante específico e concreto de desenvolvimento mental das crianças que ocorre em condições concretas e históricas do sistema de ensino (no sentido amplo da palavra) dentro do qual predominam informações empíricas e modos de domínio de conhecimento são pobremente concebidos, mediados por conceitos genuínos como elementos da teoria da relação sujeito-conteúdo. Há razão para pensar que a mudança no conteúdo do ensino nessa direção e mudanças correspondentes no “tipo de ensino” irão influenciar o “diagrama de idade” para a formação do intelecto infantil. [20, p. 50]

Trinta anos de verificação experimental dessa hipótese têm mostrado que a realização sistemática da atividade de estudo (2) por alunos do ensino fundamental é mais eficaz em promover neles os fundamentos da consciência e do pensamento teóricos que o sistema de organização do processo de ensino-educação habitual no ensino primário, no qual os componentes específicos da atividade de estudo não são conceituados de forma adequada. A própria existência de escolas experimentais que revelaram novas habilidades relacionadas com a idade dos alunos do ensino fundamental transformou a questão do desenvolvimento reflexivo das crianças, entre seis e onze anos de idade, de uma pergunta errada e incompetente em uma das questões práticas e essenciais da psicologia pedagógica e do desenvolvimento. Por que essa questão é tão polêmica hoje em dia? Não, especialmente, isso é devido à ansiedade relacionada à aceleração prematura e forçada do desenvolvimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental sob as condições da atividade de estudo, mas sim é devido a uma sensação de que as tarefas de desenvolvimento que são apresentadas por meio da atividade de estudo (no atual nível de sua teoria e prática) são inadequadas e limitadas.

O problema é que o ensino experimental, que implementa os princípios da atividade de estudo e melhora substancialmente a capacidade reflexiva dos alunos do ensino fundamental, ainda não resolveu completamente a tarefa de promover nas crianças a capacidade de estudo. Os dados quantitativos não estão disponíveis, mas a observação nos diz que os problemas do ensino médio, ligados à incapacidade dos alunos de estudar – e, o principal, à sua falta de vontade de estudar – existe também em classes experimentais (classes com o currículo da Educação Desenvolvente – nota do editor). Por quê?

Duas explicações possíveis dessa circunstância decepcionante são: (1) o objetivo inicial é inatingível durante os anos iniciais do ensino fundamental e temos de esperar até que os alunos “amadureçam”, como adolescentes, ou (2) o objetivo é atingível, mas na concepção da educação desenvolvente deixamos de levar em conta algumas condições essenciais necessárias para a constituição de habilidades ligadas à idade dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, exatamente, foi formulada a questão das habilidades relacionadas com a idade de alunos do ensino fundamental na década de 1960 quando umas poucas crianças bem dotadas revelaram uma capacidade reflexiva de pensamento teórico. Agora, quando a metodologia de ensino para o desenvolvimento da reflexividade por meio da atividade de estudo foi desenvolvida, tais crianças não são mais consideradas excepcionais. Esse precedente histórico, que expõe a “artificialidade” de normas relacionadas à idade, permite-nos não desistir antes da hora da busca de condições de ensino que transformem a (agora excepcional) capacidade de ensinar-se de alguns alunos do ensino fundamental especialmente dotados em uma norma de desenvolvimento relacionada à idade referenciada em médias estatísticas.

Deste modo, a pergunta (se é possível por meio da atividade de estudo promover nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a capacidade de aprender) pode ser reformulada como se segue: Estamos engajados em extremismo “desenvolvimentista”, tentando resolver um problema que é impossível resolver por definição? Ou este problema é insolúvel no momento porque suas condições não foram definidas de forma adequada?

Para completar a definição das condições para a nossa tarefa prática, vamos, como nosso primeiro passo, separar o conhecido do desconhecido. É sabido que, por meio da atividade de estudo, pode-se promover a reflexão como um componente necessário da capacidade de aprender [ver bibliografia 2, 5]. Mas, ao afirmar que a reflexão é um mecanismo psicológico da capacidade de estudo independente, de modo algum podemos equiparar essas duas capacidades humanas. Como um modo universal de construção de relações da pessoa com a sua própria atividade de vida, a reflexão não se limita à esfera do objetivo dirigido à automudança. E na capacidade de estudar está presente um componente de independência, iniciativa e de ser ativo que não se reduz à reflexão. No entanto, os conceitos de “reflexão” e “capacidade de aprender” estão interconectados e conectados por meio do conceito de “agente”: 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. É tão absurdo perguntar quem é o sujeito da capacidade de aprender, como é fazer a pergunta tautológica: “Qual é a forma de um círculo?” Mas quem é o sujeito da reflexão que é fomentada pela atividade de estudo? Aqui a resposta não é tão ambígua. Vamos procurar essa resposta, e, conseqüentemente, completar a definição das condições para a nossa tarefa educativa de duas maneiras: (1) diretamente, perguntando quem realiza tarefas reflexivas no processo vivo de aprendizagem; e (2) indiretamente, por meio de análise dos resultados da avaliação das habilidades reflexivas dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Quem realiza a tarefa reflexiva na aula? O professor inicia um processo de reflexão, colocando um problema de forma a polarizar, a partir do início, vários aspectos da contradição em discussão que foram incorporados aos pontos de vista dos alunos. No confronto de opiniões diversas, percebe-se que cada uma delas é parcial e limitada. É o limite de cada ponto de vista parcial que compõe o objeto da discussão. No processo de argumentação, aqueles que detêm ou apoiam cada ponto de vista se convencem de que seus conhecimentos e modos de ação não são suficientes para resolver a tarefa definida. Surge a necessidade de coordenar os pontos de vista que se formaram para elaborar um modo de ação comum. Notemos que o modo de ação que é comum aos participantes no trabalho conjunto é, ao mesmo tempo, comum para a nova classe de tarefas.

O processo descrito para a resolução de tarefas de estudo assume a forma de debate (3), o confronto agudo entre diferentes pontos de vista e a natureza dramática da sua harmonização são os critérios externamente observáveis de uma aula “bem sucedida” de educação desenvolvente. No debate geral da sala, principalmente o professor faz o trabalho de polarizar e, posteriormente,

harmonizar os pontos de vista das crianças. Mas, quando a aprendizagem cooperativa é organizada em pequenos grupos [ver bibliografia 9, 10, 11.16], as crianças aprendem de forma independente a organizar o debate, isto é, a assegurar o conjunto procurado, parte do qual é apreendido por cada participante no trabalho conjunto, mas que não “pertence” a nenhum deles pessoalmente.

Quem é o sujeito da atividade de estudo na aula-debate? É a classe ou grupo de crianças que trabalham em conjunto, que, juntas, realizam a tarefa de estudo (reflexão). Assim, não podemos descobrir portadores individuais ou “donos” da reflexão no processo de estudo, o sujeito da reflexão não é individualizado, a reflexão existe de uma forma intersíquica. A classe como um complexo grupo cooperativo tem a capacidade de estudar sob a orientação de um adulto, mas o que o aluno individualmente é capaz de fazer?

Portadores individuais de reflexão podem ser identificados pelo procedimento de avaliação individual, o que reduz os processos reais de comunicação e cooperação (em que a reflexão existe na aula) à relação “adulto-tarefa-aluno”. Percebendo que o adulto que define a tarefa não é imparcial, nem um fator neutro na situação de avaliação [1, 19], dividimos os métodos conhecidos por nós para avaliar vários aspectos do desenvolvimento da reflexão em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em dois grupos. O critério segundo o qual fizemos essa classificação foi o modo de iniciar as ações reflexivas do aluno: o adulto pode dar o aviso para a reflexão de forma aberta, ou isso pode estar oculto nas condições da tarefa.

O primeiro grupo consistiu de métodos em que as instruções continham uma solicitação direta à ação reflexiva. Por exemplo, ao aluno poderia ser dada a tarefa de distinguir o conhecido do desconhecido num exercício como: “Na coluna da esquerda, escrever palavras cuja grafia você ainda não é capaz de avaliar”. O segundo grupo consistiu de tarefas cujo desempenho exigia ações reflexivas, mas nas quais as instruções não diziam abertamente para o aluno realizar tais ações. Por exemplo, em um conjunto de tarefas que, em princípio, eram resolvidas por meio de um determinado método, nós intercalamos, sem aviso prévio para a criança, outras tarefas que não tinham solução.

Os resultados do ensino experimental avaliados com a ajuda desses dois grupos de métodos divergem sensivelmente. Indicadores de reflexão obtidos pelos métodos do primeiro tipo são muito elevados: 85 ± 15 por cento das crianças lidaram com as tarefas de avaliação (os valores são em média para maior clareza) [ver bibliografia 4,17]. Indicadores do segundo tipo nas mesmas classes experimentais são consideravelmente mais baixos: 50 ± 15 por cento [8,12,13,18]. Está claro que nós estamos lidando com a medida de diferentes aspectos da reflexão. No primeiro caso, podemos dizer que as crianças realizaram operações reflexivas pela exigência do adulto, no contexto da atividade de estudo organizada por ele. E a prática atual da atividade de estudo lida com muito sucesso com a tarefa de promover a capacidade de refletir nas crianças. A capacidade de refletir é observada na maioria esmagadora dos alunos em classes experimentais (a Educação Desenvolvente se entende aqui por experimental – nota do editor) e, nesse aspecto, eles são muito mais avançados que seus pares. No entanto, o sujeito e iniciador dessas operações reflexivas não é a criança, mas o adulto que organiza a atividade de estudo da classe; no entanto muitas dessas operações podem ser realizadas, elas não produzem iniciativa de reflexão e independência nas próprias crianças e, conseqüentemente, existe uma lacuna entre a capacidade reflexiva e a capacidade de ensinar a si mesmo a aprender que ainda tem de ser dominada.

No momento, infelizmente, estamos apenas a meio caminho (veja os dados para o segundo grupo de métodos) com o objetivo de promover, por meio da atividade de estudo, a reflexão independente dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, sua capacidade de refletir sobre sua própria iniciativa, sem a ajuda de um adulto, de ser sujeitos individuais de reflexão. É fato que, mesmo em relação à reflexão independente, os alunos nas salas experimentais diferem significativamente dos seus pares que são ensinados em conformidade com o currículo padrão. Mas o simples fato da inadequação do aspecto de atuação de alunos do ensino fundamental em relação ao desenvolvimento reflexivo, a baixa eficiência da atividade de estudo obriga teóricos e profissionais da atividade de estudo a enfrentar novamente a questão das capacidades das crianças relacionadas à idade, a pesquisar as condições não percebidas para o desenvolvimento da independência reflexiva, na ausência da qual a tarefa de promover a capacidade do aluno para estudar permanecerá sem solução.

Na busca de tais condições, é necessário voltar às fontes da teoria da atividade de estudo. “A posição do aluno não é simplesmente a de alguém que frequenta a escola e conscientemente executa as instruções do professor e faz sua lição de casa, mas a posição de alguém no processo de melhorar a si mesmo” – nessa ideia de El’konin [21, p. 249], percebemos um valor, precioso, mas não realizado na prática da educação desenvolvendo, da teoria da atividade de estudo. Melhorar e ensinar-se – isto significa construir relações consigo mesmo, como se faz com “outros”: com uma pessoa que ontem não pensava da mesma forma como faz hoje, que tinha menos capacidades, que não entendia muito bem o que hoje se tornou claro. Mas como, de que forma, o estudante percebe-se à medida que ele muda e torna-se cada vez mais inteligente e mais capaz? Tendo passado anos no estudo de matemática, linguística e outras disciplinas, a criança fala de suas realizações na língua desses agentes: “Esta palavra deve ser escrita desta forma”, “Esta tarefa é resolvida dessa forma.” Mas aqui as crianças não falam de si mesmas, essa não é a linguagem de autoconsciência, em que a criança pode falar por conta própria de sua competência e comparar-se consigo mesma. No que ela pode revelar e registrar a mudança em si mesma? Onde está o aperfeiçoamento próprio apresentado a ela – o único resultado significativo da sequência interminável de lições da escola, dezenas de cadernos cheios, milhares de tarefas resolvidas? Está apenas no currículo do professor e em seus relatórios de desempenho da classe?

“Crianças, que coisas novas vocês aprenderam na aula de hoje?” – o professor geralmente tenta objetivar para os alunos suas próprias mudanças diárias. “Nós aprendemos a resolver as tarefas com duas operações!”, o melhor aluno vai inteligentemente responder, sutilmente captando as expectativas do professor. “Crianças, levantem as mãos, quem aprendeu hoje a resolver tarefas com duas operações? Percebo, quase todos vocês. E você, Vanya?” “Eu já sabia”, Vanya vai resmungar. Na verdade, no início da aula, ele tinha-se mostrado completamente incapaz de resolver as tarefas do novo tipo, mas, ao longo dos 45 minutos da aula, o seu estado de incapacidade tinha mudado gradualmente para um estado de capacidade: sem perceber, o novo conceito havia “tomado conta” da criança. O professor havia ensinado Vanya, mas a criança tinha ensinado a si mesma? Ele simplesmente não tinha notado o eu que por alguma razão não podia lidar com a tarefa e o eu que graças a alguma coisa tinha resolvido a tarefa. Isso não foi em detrimento da tarefa: essa foi resolvida. Mas foi em detrimento do aluno? Cada subsequente classe de tarefas irá levá-lo para o mesmo tipo de beco sem saída, para fora do qual o professor irá levá-lo novamente e novamente. O aluno pode vir para o teste preparado. Mas ele vai estar preparado para viver em um mundo em constante mudança, que exige continuamente a capacidade de mudar a si mesmo?

Uma única tentativa para resolver o problema da forma como uma criança pode perceber sua mudança, a mudança do seu “eu” (de ontem, de hoje, de amanhã) é o experimento conduzido por S.Yu. Kurganov [6], que criou uma técnica para produção e registro dos “monstros” das crianças (o termo é de I. Lakatos [7]) – imagens intermediárias, hipóteses e suposições que se tornam um instrumento real de pensamento não padronizado para a criança, um meio pelo qual ela pode perceber e revelar sua visão própria singular e individual do mundo. Mas a abordagem especial de Kurganov tem sua própria limitação rígida: ela trabalha no campo de “eternas” perguntas, que surgem no limite entre o que é conhecido e o que é desconhecido para alguém e são perguntadas no contexto em que lhes faltam respostas normativas e sem ambiguidades. Nós, por outro lado, buscamos organizar a atividade de estudo com vistas à criança que se desloca do que é conhecido para o que é desconhecido por ela pessoalmente, mas está escrito nos livros didáticos, convertendo a experiência cultural universal (impessoal, anônima) registrada no livro em sua própria experiência (dominando ou assimilando-a).

E, assim, nas reservas da atividade de estudo, cuja ignorância nos impede de promover efetivamente a capacidade de estudar em crianças, descobrimos um “espaço em branco” em sua teoria e prática – podemos adicioná-la a outros “espaços em branco” na teoria da atividade de estudo [3]. Primeiro de tudo, este é o problema de como a criança objetiva (como resultado do “trabalho” de uma reflexão definidora) as mudanças dentro de si que ocorrem no processo de ensino. Por que é precisamente esse problema que parece-nos a chave para o segredo da capacidade de estudar, de ser um sujeito de atividade de estudo? Na sua forma mais geral, a resposta a essa pergunta é dada

sob a forma de uma tabela que descreve a estrutura completa desse tipo de atividade de estudo dentro de cujos limites a capacidade de aprender pode emergir. (ver Tabela 1)

TABELA 1 - Três níveis da atividade de estudos

Esferas de existência de reflexividade	Objeto do trabalho conjunto de professor e alunos	Sujeito da atividade de estudo	Mecanismo para produzir reflexividade	Resultado do trabalho conjunto de professor e alunos
1. Atividade de pensamento	Sistema de conceitos científicos; modo geral de ações	Professor e especialistas em desenvolvimento de currículo	“Formação, nas situações criadas pelos adultos, de rupturas na ação sujeito/ assunto”	Operações reflexivas no modo teórico de resolver tarefas
2. Comunicação, cooperação	As posições dos participantes na atividade conjunta	Classe envolvida no debate, grupo trabalhando em conjunto na tarefa de estudo	“Curtidura” no substrato da interação reflexiva	Reflexividade como habilidade do grupo de distinguir e coordenar posições
3. Autoconsciência	Transição da criança de uma posição para outra, do desconhecimento ao conhecimento	O aluno	“Cultivo” da reflexividade definidora do interior	Reflexividade como habilidade individual para mudar o eu e estabelecer seus limites

Essa tabela baseia-se (ver a primeira coluna) sobre a ideia de três esferas de existência de processos reflexivos, que estão interligados, mas são irredutíveis uns aos outros [14]:

(1) *Pensamento dirigido para resolver tarefas*. Tal pensamento necessita de reflexão a fim de que o sujeito tome conhecimento dos fundamentos das suas próprias ações. É precisamente na pesquisa dessa esfera que surgiram o fenômeno da “reflexão”, sua compreensão comum como a orientação do pensamento para si mesmo, seus próprios processos e produtos.

(2) *Comunicação e cooperação*. Aqui a reflexão é um mecanismo de fuga para uma posição “acima” ou “fora” a partir da qual é possível coordenar ações e ocasionar a compreensão mútua dos parceiros.

(3) *Autoconsciência*. Autoconsciência exige reflexão na autodeterminação de seus enfrentamentos interiores e seus meios de marcar os limites entre o “eu” e o “não eu”.

Tendo distinguido três esferas de existência da reflexão, podemos agora identificar nossas concepções gerais da atividade de estudo (como o lugar onde a definição de reflexão emerge e se desenvolve) e conceituar três objetos das ações conjuntas de alunos e professor, três agentes dessas ações e seus três resultados. Por que essas várias camadas distintivas da atividade de estudo parecem-nos heurísticas? Não só porque nós identificamos um estrato negligenciado da atividade de estudo, sem o qual toda a proposta de cultivar um sujeito da atividade de estudo e promover nos alunos das séries iniciais uma capacidade de estudo irá revelar-se fútil: é somente dentro da terceira camada (ver Tabela 1), que não existe separada e independentemente das duas primeiras camadas

da atividade de estudo, que descobrimos o aluno que é capaz de automudança e de ensinar a si mesmo (com a ajuda do professor e das outras crianças). Na terceira camada, nós identificamos um ponto de crescimento para a teoria e a prática da atividade de estudo. Tendo distinguido os mecanismos pelos quais cada camada é produzida, podemos determinar os modos de nosso próprio trabalho na concepção e implementação da atividade de estudo em sala de aula.

Vamos comentar os significados principais das expressões metafóricas para esses mecanismos em todas as camadas da atividade de estudo. O termo “formação” significa o trabalho do adulto dirigido para o objetivo de moldar o comportamento da criança, o pensamento e as ações de acordo com as formas culturais definidas – na atividade de estudo, de acordo com as formas de consciência teórica (Davydov, El'konin). Por trás da metáfora de “curtidura” está uma imagem diária sugerida por DA Aros'ev: assim como pepinos frescos que estão imersos em salmoura tornam-se gradualmente curtidos, também a criança que está imersa na aprendizagem cooperativa numa posição reflexiva progressivamente se torna reflexiva (5). Não conhecemos um mecanismo inequívoco para a produção de reflexão definidora na esfera da autoconsciência. Ao chamá-lo de “cultivo”, apenas indicamos o papel específico do adulto nesse processo. O adulto, como um jardineiro, só pode preparar e fertilizar o solo em que o “eu-mesmo” infantil cresce, mas ele não pode gerar ou produzi-lo, porque, nessa esfera, ele é por natureza diferente da criança, da mesma forma que o jardineiro é diferente do seu jardim.

Para ver o esquema para a atividade de estudo apresentado no diagrama como um todo, imaginemos suas três camadas como três funis concêntricos ou – melhor ainda – como três camadas de tecidos de um único organismo vivo. No início dos anos escolares infantis, a terceira camada é a base que engloba e dá forma a todas as outras, a camada de formação de significado, já a primeira é a camada interna que fornece o pivô, a definição objetiva do organismo da atividade de estudo. O adulto que constrói essa camada define o conteúdo da aprendizagem e, desse modo, define o vetor do movimento de todos os outros “órgãos corporais” da atividade de estudo. Nas formas desenvolvidas da atividade de estudo (evidentemente na idade adulta jovem), deve ocorrer uma inversão: a camada de autoconsciência se tornará a camada interna, central, que define os objetivos da educação. Na definição das tarefas do seu autodesenvolvimento, o jovem adulto será capaz de escolher tanto o conteúdo cultural que vai garantir a solução dessas tarefas como as formas de cooperação com outros que são necessárias a fim de dominar esse conteúdo. E a segunda camada (cooperativa) da atividade de estudo permanecerá do início ao fim, uma camada intermediária, “lubrificante” que fornece a conexão entre as outras camadas: a conexão entre o “eu” individual e a cultura.

E, assim, acreditamos que, propositadamente ao construir as relações do aluno com o professor, colegas e consigo mesmo, à medida que ele muda ao longo do processo de ensino, é possível projetar a atividade de estudo para alunos do ensino fundamental que irá fomentar o desenvolvimento de uma verdadeira capacidade para aprender. No entanto, até agora, a camada básica de formação de significado da atividade de estudo no ensino experimental não foi um foco especial de trabalho na sala de aula. Ao mesmo tempo, é bem sabido que o desenvolvimento “eu-mesmo” infantil (eu mesmo posso, eu mesmo quero, eu mesmo vou tentar...), que é conectado com a relação da criança para com ela mesma como um “outro”, começa muito antes da escola. Embora as relações da criança com ela mesma não sejam incorporadas na atividade de estudo, elas não são suprimidas nos anos do ensino fundamental; no entanto existem fora e para além da atividade dominante nesse nível etário. O “eu-mesmo” não se torna parte integrante do ser estudante, não evolui para a posição de um aluno “melhorando a si mesmo” [21, p. 245], e assim não adquire na adolescência a qualidade que é tão desejada em adultos: “Eu mesmo posso e quero aprender.” O que é pior (pior para os professores de adolescentes e para seus pais), a autodefinição adolescente que mal começa a emergir (a busca e a definição dos limites do próprio “eu”) repele tudo o que tem a ver com a escola como “não meu”, estranho, e imposto. (Lembremo-nos: inculcação de fora e “curtidura” anônima são os mecanismos básicos, estranhos para o ser interior da criança, dos processos de aprendizagem que são realmente impostos pela prática de ensino contemporânea.) E surge o negativismo tristemente famoso em

relação à escola:” Sua gramática? Eu não preciso dela! Suas fórmulas? Eu não as quero! Sua cultura? O que ela tem a ver comigo?” Infelicidade!; as fórmulas da autodefinição dos adolescentes são tipicamente opostas à escola: na tradicional variante – “Eu não quero estudar (e não posso)”; no caso da educação desenvolvente, “eu posso, mas eu não quero!”

É possível um resultado mais otimista do ensino na escola fundamental? “Eu posso, quero, e vou aprender. Mas no momento há muitas outras coisas na minha vida que são importantes para mim.” Naturalmente, esse resultado do desenvolvimento normal nos primeiros anos do ensino fundamental pode ser discutido a sério apenas depois da implementação completa de uma concepção de atividade de estudo que é construída como um sistema de interações em evolução entre a criança e adultos, pares, e ela própria no estágio inicial da educação. No entanto, a implementação prática desse objetivo é atualmente extremamente difícil, porque os fundamentos que fornecem o completo preenchimento das condições psicopedagógicas para a aquisição, pelos alunos do ensino fundamental, do ser sujeito (independência e autoatividade) na atividade de estudo continuam não claros no nível teórico e não foram totalmente estabelecidos no nível experimental. Felizmente, o trabalho necessário nessa direção já começou, o que significa que uma possibilidade real vai aparecer para avançar de questões acadêmicas específicas sobre os fundamentos e os caminhos do desenvolvimento da psique humana em vários períodos da vida para a projeção das condições voltadas à formação de uma personalidade bem desenvolvida e soberana nos sistemas de educação desenvolvente.

Notas

1. O significado literal da palavra russa para “estudar” [uchit’sia] é “ensinar a si mesmo.” A palavra é usada neste artigo com o seu significado literal em mente. Nota do tradutor do russo para o inglês.
2. Lembremo-nos de que, na concepção de educação desenvolvente elaborada por Davydov, não é qualquer atividade que acontece na classe durante uma aula é chamada de “atividade de estudo”, mas apenas a atividade que visa ao domínio dos modos de ação cognitiva e relacionada a objetos generalizada na forma de conhecimento teórico (Psikhologicheskii slovar’, ed. V.V. Davydov, A.V. Zaporozhets, B.F. Lomov et al., [Moscow 1983], p. 385).
3. “Debate [diskussii] – discussão de questões controversas para esclarecer pontos de vista diferentes” (Tolkovyi slovar’ russkogo iazyka, ed. DN Ushakov).
4. A palavra russa que normalmente é traduzida em inglês como “dominar” ou “assimilar” [osvaivat’] significa literalmente “tornar próprio.” O autor chama a atenção para o significado literal ao escrever a palavra com hífen [o-svaivat’] (SVOI significando “o próprio”). Nota do tradutor do russo para o inglês.
5. Para demonstrações experimentais do fato de que a aprendizagem cooperativa facilita o desenvolvimento reflexivo em estudantes das séries iniciais, ver V.V. Rubtsov [11].

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

1. Venger, A.L.; K.N. Polivanova. Osobennosti priniatiia uchebnykh zadaniy det'mi shesti let. *Voprosy psikhologii*, 1988, no. 4.
2. Davydov, V. V. *Problemy razvivaiushchego obucheniia*. Moscow, 1986.
3. Davydov, V. V. "Uchebnaia deiatel'nost': sostoianie i problemy issledovaniia." *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 6.
4. Eremina, E.M.; G.A. Tsukerman. "Effektivnost' kollektivno-raspredelennykh form obucheniia." *Novye issledovaniia v psikhologii*, 1979, no. 2(21).
5. Zak, A.Z. *Razvitie teoreticheskogo myshleniia u mladshikh shkol'nikov*. Moscow, 1984.
6. Kurganov, S.Iu. *Rebenok i vzroslyi v uchebnom dialoge*. Moscow, 1989.
7. Lakatos, I. *Dokazatel'stva i oproverzheniia*. Moscow, 1967.
8. Maksimov, L.K. "Zavisimost' razvitiia matematicheskogo myshleniia shkol'nikov ot kharaktera obucheniia." *Voprosy psikhologii*, 1979, n. 2.
9. Matis, T.A. "Izuchenie psikhicheskikh novoobrazovaniy sovместnoi uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov." In *Formirovanie uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov*, ed. V.V. Davydov et al. Moscow, 1982.
10. Poluianov, Iu.A. "Razvitie vzaimoponimaniia mezhdru det'mi v uchebnoi deiatel'nosti." In *Razvitie psikhiki shkol'nikov v protsesse uchebnoi deiatel'nosti*, ed. V.V. Davydov. Moscow, 1983.
11. Rubtsov, V.V. *Organizatsiia i razvitie sovместnykh deistvii u detei v protsesse obucheniia*. Moscow, 1987.
12. Savel'eva, O.V. Psikhologicheskie kriterii kachestva znaniy mladshikh shkol'nikov. Dissertation. Moscow, 1989.
13. Semenova, M.A. Kriterii sformirovannosti poniatii velichiny u mladshikh shkol'nikov. *Voprosy psikhologii*, 1985, no. 1.
14. Slobodchikov, V.I. O vozmozhnykh urovniakh analiza problemy refleksii. In *Problemy logicheskoi organizatsii refleksivnykh protsessov*. Novosibirsk, 1986.
15. Tsukerman, G.A. *Zachem detiam učit'sia vmeste?* Moscow, 1985.
16. Tsukerman, G.A. Usloviia razvitiia refleksii u shestiletok. *Voprosy psikhologii*, 1989, n. 2.
17. Tsukerman, G.A. "Predmetnost' sovместnoi uchebnoi deiatel'nosti." *Voprosy psikhologii*, 1990, no. 6.
18. Tsukerman, G.A.; N.V. Elizarova. O detskoj samostoiatel'nosti. *Voprosy psikhologii*, 1990, n. 6.

19. El'konin, D.B. Intellektual'nye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov i sodержanie obucheniia. In *Vozrastnye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov*, ed. D.B. El'konin and V.V. Davydov. Moscow, 1966.

20. El'konin, D.B. Psikhologiia obucheniia mladshikh shkol'nikov. In *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow, 1989.

Recebido em maio de 2013.

Aprovado em julho de 2013.