

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA

Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá  
2019

ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA

Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia na Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Maringá

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

M539a Mendonça, Ana Bárbara Joaquim  
Atividade de estudo : uma síntese à luz da  
Psicologia histórico-cultural / Ana Bárbara Joaquim  
Mendonça. -- Maringá, PR, 2019.  
197 f.: il. color.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilza Sanches Tessaro  
Leonardo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, 2019.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Atividade de  
estudo - Idade escolar. 3. Periodização do  
desenvolvimento humano. I. Leonardo, Nilza Sanches  
Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de  
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Departamento de Psicologia. Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150.1

Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

## FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA

Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

### BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco  
PPI/Universidade Estadual de Maringá  
Primeira Examinadora

Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho”  
Segunda Examinadora

Aprovada em: 25 de março de 2019

Local da defesa: Campus Sede Universidade Estadual de Maringá, Bloco 12, sala 05.

À minha mãe, por todo carinho, dedicação e amor.

## **Agradecimentos**

À minha família, Eduardo, Liliane e Ana Laura, pelo afeto, apoio e dedicação, sem os quais eu não poderia concretizar este e muitos outros sonhos. Vocês são o alicerce para todo e qualquer passo tomado por mim. Amo vocês.

À Nilza, pela confiança depositada e pelo cuidado e dedicação com a minha formação, pela relação de respeito e trocas compartilhadas sobre o estudo e a vida.

À Flávia Asbahr por me introduzir à área da pesquisa acadêmica, me mostrar a importância do rigor teórico e a possibilidade de uma prática coerente na luta por uma educação emancipadora. Agradeço também pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À Adriana Franco pela recepção gentil desde a minha chegada a Maringá e pelos preciosos apontamentos na banca de qualificação, sem os quais esta dissertação não seria a mesma.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em especial à Prof. Zaira pela solicitude na busca de textos e livros que tanto me ajudaram na construção desta dissertação e pelo esforço na formação e manutenção do grupo de estudos, essencial à minha formação.

À Juliana Pasqualini, pelo privilégio de tê-la como professora e por participar de seu projeto de extensão, o que lá aprendi foi fundamental ao meu desenvolvimento enquanto psicóloga atuante na área da educação.

Aos funcionários e funcionárias da Universidade Estadual de Maringá, em especial à Wal pelo apoio e ajuda nas burocracias necessárias à vida acadêmica.

Aos colegas dos grupos de estudos que por meio de discussões, leituras e reflexões, me ensinam na prática que o conhecimento se constrói coletivamente.

À minha tia Silene, não apenas pela correção ortográfica e gramatical, mas, principalmente, por ser uma segunda mãe, sempre cuidadosa e presente em minha vida.

Aos meus avôs e minhas avós, Adir, Amélia, Dirceu e Juecy, por todo carinho e cuidado que sempre me dedicaram.

A todos os meus familiares, em especial às minhas tias Andrea, Cláudia e Cibele, exemplos de mulheres fortes, com as quais tenho o prazer de conviver, obrigada pelo apoio e incentivo.

Às amigas, Aline, Daniella e Lorena, que tão bem me acolheram em Maringá e em pouco tempo se tornaram amigas verdadeiras com as quais posso compartilhar as angústias, alegrias, dúvidas e sonhos.

À Erika, com quem pude compartilhar as primeiras experiências na área da Psicologia Escolar, dúvidas, dificuldades e conquistas. Fico feliz que continuemos juntas nesta

jornada, não apenas na ajuda mútua em nossas pesquisas e discussões teóricas, mas também na vida.

Ao Renan, por ser presente no meu dia a dia, ainda que longe. Nossas conversas tornam minha vida mais leve e feliz.

À Júlia, amiga querida com quem posso partilhar tudo na vida, deleites e angústias, sua amizade é essencial. Obrigada por sempre estar comigo e me fazer sorrir.

Aos amigos, Renata, Izabelle, Ana Julia, Ana Clara, Mirela, Victor, Carolina e Raquel, por compartilharem suas vidas comigo e alegrarem a minha. Faltam palavras para descrever o quão importante vocês são, resumindo em uma frase: amo vocês.

A todos os estudantes, funcionários, professores e equipe gestora das escolas em que realizei estágio e projetos de extensão, pelos ensinamentos e por possibilitarem que a prática adquirisse sentido em minha vida.

A toda sociedade brasileira, que por meio da CAPES, concedeu apoio financeiro à esta pesquisa.

### A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

## Resumo

Mendonça, A. B. J. (2019). Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

A atividade de estudo, atividade reprodutiva que guia o desenvolvimento na idade escolar primária, é o objeto deste trabalho. Busca-se investigar, por meio de um estudo teórico-bibliográfico, o que os principais autores da Psicologia Histórico-Cultural dissertaram sobre a temática, colocando-os em diálogo. Tendo em vista a íntima relação do papel da educação e a qualidade do desenvolvimento psíquico, tornam-se importantes estudos sobre os períodos do desenvolvimento humano, já que o caráter do ensino não é o mesmo para todas as idades, este modifica-se substancialmente no trânsito do desenvolvimento humano, desta forma as reais possibilidades de desenvolvimento vinculam-se a um ensino no qual o conteúdo corresponde às particularidades psicológicas de determinada atividade. Além disso, a compreensão da atividade de estudo ganha relevância a partir da constatação de que na escola atual, muitas vezes, não ocorre a apropriação efetiva das formas de consciência social produzidas historicamente pela humanidade, espera-se assim que este estudo contribua para a superação de tal problemática, já que a compreensão da atividade de estudo traz em si novas perspectivas ao ensino e à prática pedagógica. Para tanto a dissertação divide-se em quatro seções. Inicialmente, foi necessário introduzir o leitor ao tempo e local onde iniciaram-se as discussões da Psicologia Histórico-Cultural, apresentando o contexto histórico de seu surgimento, quem são os autores que dão fala às discussões e as bases teórico-filosóficas que direcionam seu olhar. Estes preceitos estão intimamente ligados à atividade de estudo, já que dizem respeito à particularidade de onde foram realizadas as pesquisas, assim como da lógica de interpretação da realidade utilizada em seu desvelamento. A segunda seção ainda permeia as bases da Psicologia Histórico-Cultural, desta vez com a intenção de mostrar sua compreensão de psiquismo, tendo em vista discorrer sobre os preceitos necessários à compreensão dos períodos do desenvolvimento humano. Em seguida, na terceira seção busca-se entender a formação e desenvolvimento da atividade de estudo. Primeiro, aponta-se a necessidade de seu surgimento histórico e como seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado aos vários modelos de ensino escolar e instrução massiva. Em seguida, busca-se analisar os procedimentos metodológicos utilizados pelos psicólogos soviéticos que dão base as suas formulações. Com isso, sucede-se a explanação sobre o desenvolvimento ontogenético da atividade de estudo, abarcando sua origem e desenvolvimento na vida do escolar, bem como suas neoformações e atividades acessórias. Por fim, na quarta seção objetiva-se explicitar as particularidades psicológicas da atividade de estudo e suas intervinculações com os processos educativos, na tentativa de subsidiar um ensino intencional e consciente que promova o desenvolvimento da criança em vista das características do sujeito da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Atividade de estudo. Idade escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Periodização do desenvolvimento humano.

## Abstract

Mendonça, A. B. J. (2019). Study activity: a synthesis by the light of Historical-Cultural Psychology. Masters dissertation, Psychology Graduate Program, University State of Maringá, Maringá.

The study activity, activity that guides the development in the primary school age, is the object of this work. It seeks out to investigate through a theoretical-bibliographic study what the main authors of Historical-Cultural Psychology have discussed on the subject, in an attempt to put them into dialogue. In view of the intimate relation between the role of education and the quality of psychic development, studies on the periods of human development become important, since the character of teaching is not the same for all ages, it is substantially modified in the transit of human development, therefore the real possibilities of development are linked to an education in which the content corresponds to the psychological particularities of a certain activity. In addition, the understanding of study activity becomes relevant from the fact that in the present school the effective appropriation of the forms of social consciousness produced historically by humanity, oftentimes, does not occur, it is hoped that this study will contribute to the overcoming of such problematic, since the understanding of the study activity brings in itself new perspectives to education and pedagogical practice. In view of this, the dissertation is divided into four sections, initially, it was necessary to introduce the reader to the time and place from which the discussions of Historical-Cultural Psychology began, presenting the historical context of its emergence, who are the authors that give speech to the discussions and the theoretical-philosophical bases that direct their point of view. These precepts are closely linked to the study activity, since they concern the particularity of where the researches were held, as well as the logic of interpretation of the reality used in its unveiling. The second section still permeates the foundations of Historical-Cultural Psychology, this time with the intention of showing its understanding of psyche, in order to discuss the precepts necessary to understand the periods of human development. Then the third section seeks to understand the formation and development of the study activity. First, it points out the need for its historical emergence and how its development is intrinsically linked to the various models of school education and mass education. Then, it is sought to analyze the methodological procedures used by the Soviet psychologists who base their formulations. This leads to an explanation of the ontogenetic development of the study activity, including its origin and development in the school-age child, as well as its new formations and accessory activities. Finally, the fourth section aims to make explicit the psychological peculiarities of the study activity and its interconnections with the educational processes, in an attempt to subsidize an intentional and conscious teaching which promotes the development of the child in view of the characteristics of the learning subject.

**Keywords:** Study activity. School age. Historical-Cultural Psychology. Periodization of human development.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Quadro 1 -</b> Periodização do desenvolvimento psíquico .....	77
--	----

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	13
<b>1. A Psicologia Histórico-Cultural: história e movimento</b> .....	23
1.1 Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural.....	24
1.2 Os autores da Psicologia Histórico-Cultural.....	31
1.3 A crise da Psicologia e o início da Psicologia Histórico-Cultural.....	37
1.4 O entrelaçamento entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.....	41
<b>2. O Desenvolvimento do psiquismo sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural</b> .....	50
2.1 O desenvolvimento do psiquismo.....	51
2.2 A relação entre o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento.....	58
2.3 As bases para a periodização do desenvolvimento.....	63
2.4 A periodização do desenvolvimento.....	79
<b>3. O desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade de estudo</b> .....	85
3.1 Movimento histórico de formação da atividade de estudo.....	87
3.2 Movimento histórico das pesquisas sobre a atividade de estudo na URSS.....	92
3.3 O início da formação ontogenética da atividade de estudo.....	97
3.4 Conteúdo e estrutura da atividade de estudo.....	103
3.5 O desenvolvimento do pensamento teórico.....	116
3.6 Atividades acessórias ao estudo na idade escolar primária.....	127
<b>4. As particularidades da atividade de estudo e suas implicações ao ensino escolar</b> .....	130
4.1 Implicações da compreensão da atividade de estudo ao processo educativo...131	
4.2 Necessidade, motivação e sentido ao estudo.....	137
4.3 Formação da atitude responsável perante o estudo.....	147
4.4 Formação da atividade voluntária.....	151
4.5 Formação do caráter voluntário dos processos psíquicos a partir da atividade de estudo.....	155
4.6 O caráter coletivo da atividade de estudo.....	170
<b>Considerações Finais</b> .....	176
<b>Referências bibliográficas</b> .....	185
<b>Anexos</b> .....	192

## Introdução

Tendo no Materialismo Histórico Dialético o instrumento lógico para a interpretação da realidade, a Psicologia Histórico-Cultural compreende como seu objeto de estudo o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual identifica-se com a formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos, ou seja, com a formação das funções psíquicas superiores, que são mecanismos formados na relação ativa entre ser humano e natureza. Em atividade o ser humano desenvolve o seu psiquismo e, portanto, forma-se a imagem subjetiva da realidade objetiva, que tem como tarefa orientá-lo na realidade concreta (Martins, 2013).

O psiquismo humano não pode ser compreendido como uma passagem mecânica do que há na realidade para a consciência, mas sim como resultado da internalização dos signos, instrumentos psíquicos culturalmente formados, que por meio de mediações feitas na vida coletiva são apropriados pelos seres humanos e, neste processo, provocam mudanças revolucionárias que requalificam o psiquismo. Tais mediações configuram processos educativos, que são a forma original de transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, ou seja, é o ato em que se produz “direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2011 p.12).

A Teoria Histórico-Cultural pauta-se na ideia de que a escola é um espaço privilegiado de humanização, em que o estudante tem a possibilidade de apropriar-se dos objetos históricos sistematizados. Em síntese, diferente do que a criança aprende em sua experiência cotidiana, a escola possibilita um maior desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da consciência por meio da transmissão dos conceitos científicos. O que coaduna com a ideia de que no trabalho educativo reside a possibilidade da formação do ser social, de forma que a qualidade de seu desenvolvimento está condicionada com a apropriação da cultura que o mesmo realiza (Martins, 2013).

Tendo em vista esta íntima relação, psicologia e educação estabelecem entre si uma unidade dialética, na qual o que para uma é objeto, para a outra é condição e vice-versa, as leis do desenvolvimento humano são o objeto da psicologia e também condição para refletir e planejar o processo pedagógico, da mesma forma, as leis específicas da educação e do ensino, objeto da pedagogia, são condição para o desenvolvimento humano (Pasqualini, 2016). Desta forma, tornam-se importantes

estudos do desenvolvimento humano que desvelem suas leis de funcionamento, suas atividades propulsoras, que possibilitam aos seres-humanos o alcance de suas máximas potencialidades.

Para Vigostski (2009), no interior do psiquismo de cada estudante existe uma rede subterrânea de processos, detentora de uma lógica própria, que é desencadeada e movimentada no curso da aprendizagem. Dessa forma, aponta como tarefa principal da psicologia da aprendizagem escolar descobrir esta lógica interna, este código interior desencadeado pelos processos de aprendizagem. A partir disso percebe-se que estudos do desenvolvimento humano são essenciais, já que compreendendo suas leis próprias é possível pensar em formas qualitativamente superiores de desenvolvimento.

Em consonância com esta formulação, Martins (2013) sintetizou a tríade *forma-conteúdo-destinatário*, unidade orientadora do trabalho pedagógico, na qual os seus elementos não podem ser compreendidos de forma isolada, mas sim na unidade dialética que estabelecem entre si. Por meio desta formulação é possível compreender que o processo educativo deve ser intencional e conscientemente organizado, tendo em vista quais conhecimentos serão transmitidos, qual o método empregado à sua transmissão e o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico.

Em um processo de ensino sistematizado, deve-se, portanto, ter clareza de seu destinatário, o que requer o conhecimento sobre sua formação e desenvolvimento. Para isso, Pasqualini (2010) explica que a fim de conhecer o estado atual da criança, torna-se necessário conhecer o período do desenvolvimento que a mesma se encontra, tal conhecimento orienta, além da forma e conteúdo, a definição dos objetivos pedagógicos.

Esta compreensão acerca do papel dos estudos do desenvolvimento humano levaram a inúmeras investigações dos psicólogos soviéticos, que ainda hoje fornecem uma importante base teórica para a compreensão da lógica interna dos períodos do desenvolvimento. Vygotski (2012) foi quem iniciou as investigações sobre a periodização, sinalizando seu caráter revolucionário, no qual o desenvolvimento é composto por períodos estáveis e críticos, ou seja o desenvolvimento ocorre por pequenas mudanças na personalidade da criança, que, ao se acumularem, manifestam-se de modo repentino como uma formação qualitativamente nova. Leontiev em continuação aos estudos de Vigotski, formulou uma decisiva contribuição: os conceitos de atividade-guia e de atividade acessória. A atividade-guia seria aquela que dirige o desenvolvimento das mudanças mais importantes nos processos em certo estágio do

desenvolvimento (Leontiev, 1978a), já as acessórias são atividades que coexistem nos períodos, mas exercem um papel secundário na promoção do desenvolvimento. Além de Leontiev, Elkonin (1987) foi outro pesquisador soviético que trouxe enormes contribuições a compreensão da periodização do desenvolvimento, o autor foi responsável pela sua sistematização, abarcando além de suas próprias investigações, também as de Leontiev e Vigotski.

Assim, afirma-se que cada período evolutivo caracteriza-se por um tipo fundamental de atividade, pelo qual pode se diferenciar os correspondentes períodos evolutivos do desenvolvimento psíquico. Compreender a sequência dos tipos principais de atividade, torna possível verificar a sucessão genética dos períodos e, por consequência, desvelar as particularidades psíquicas de cada um (Davídov, 1988). À Psicologia resta, então, desvendar a partir da atividade-guia, o desenvolvimento psíquico do ser humano. Nas palavras de Davídov (1988), o desenvolvimento

representa a reprodução pelo indivíduo, dos tipos de atividade e as capacidades correspondentes a eles, historicamente formadas, reprodução que se realiza no processo de apropriação destes tipos de atividade e capacidades. Com isso a apropriação (que pode interpretar-se como processo de educação e ensino em um sentido amplo) é a forma universal do desenvolvimento psíquico do homem<sup>1</sup> (p.13, tradução nossa)

Levando isso em consideração, por meio de diversas investigações, definiu-se a estruturação da periodização com base nas atividades-guia na seguinte ordem: 1) Comunicação emocional direta; 2) Atividade objetual manipulatória; 3) Jogo de papéis; 4) Atividade de estudo; 5) Comunicação íntima pessoal; 6) Atividade profissional de estudo.

Considerando tal estruturação, postula-se como foco do presente trabalho a atividade de estudo<sup>2</sup>, atividade que governa o desenvolvimento durante a idade escolar

---

<sup>1</sup> Original: representa la reproducción, por el individuo, de los tipos de actividad y las capacidades correspondientes a ellos, históricamente formados, reproducción que se realiza en el proceso de apropiación de estos tipos de actividad y capacidades. Com ello la apropiación (que puede interpretarse como proceso de educación y enseñanza en un sentido amplio) es la forma universal del desarrollo psíquico del hombre.

<sup>2</sup> Em algumas traduções o termo “atividade de estudo” aparece como “atividade de aprendizagem”, “learning activity” e “atividade docente”, dessa forma, aponta-se que neste trabalho optou-se pelo “atividade de estudo”.

primária<sup>3</sup>. Esta temática não é consequência de uma mera curiosidade ou interesse, apesar de estes elementos também se fazerem presentes nas motivações que levaram à escolha do tema. Trata-se, na verdade, da percepção da real necessidade de sua discussão, evidenciada tanto nas atividades de pesquisa quanto em vivências adquiridas na prática escolar. Isso porque, é a atividade de estudo que

determina o desenvolvimento da consciência, o pensamento e a personalidade da criança em idade escolar inicial. O conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, cuja assimilação é realizada pelas crianças durante a solução das tarefas de estudo (ou de caráter problemático) por meio de ações especiais (transformação dos dados do problema, modelação, controle, avaliação, etc.)<sup>4</sup> (Daviđov, 1988, p.14, tradução nossa)

Afirma-se assim que a atividade de estudo introduz as crianças à esfera dos conhecimentos teóricos, promovendo o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico. Trata-se de um período essencial, já que a criança assimila aquilo que há de mais desenvolvido pela humanidade, guardando em si a potencialidade, não apenas da reprodução pelas crianças dos conhecimentos historicamente formados, mas também dos procedimentos mentais que estão na base de formação destes conhecimentos (Daviđov, 1988). Compreender esta atividade-guia e as particularidades psíquicas a ela vinculadas, sem perder de vista a unidade afetivo-cognitiva, torna possível a requalificação do ensino escolar, sendo esta a base para o desenvolvimento omnilateral (Daviđov, 1988).

Além disso, o estudo deste período do desenvolvimento ganha relevância a partir da constatação de que na escola atual em muitos casos não ocorre a apropriação efetiva das formas de consciência social produzidas historicamente pela humanidade. Conforme já explorado em vários trabalhos, o fenômeno do fracasso escolar<sup>5</sup> ainda é constante no cenário da educação brasileira, apesar da inclusão social promovida por políticas

---

<sup>3</sup> Vale-se aqui a ressalva de que a idade escolar divide-se em três etapas, neste caso, a atividade de estudo é guia da primeira etapa, que ganha diversas denominação dos autores soviéticos, sendo elas: escolar primário, de menor idade, inicial, pequeno. As demais etapas são comumente chamadas de média e superior ou preparatória (Bozhovich, 1985; Daviđov, 1988; Daviđov; Márkova, 1987a; 1987b; Elkonin, 1987).

<sup>4</sup> Original: determina el desarrollo de la consciencia, el pensamiento y la personalidad del niño en la edad escolar inicial. El contenido de la actividad de estudio son los conocimientos teóricos, cuya asimilación es realizada por los niños durante la solución de las tareas de estudio (o de caráter problemático) por medio de acciones especiales (transformación de los datos del problema, modelación, control, evaluación, etc.)

<sup>5</sup> Para melhor compreensão deste fenômeno indica-se a leitura de: Patto (2015).

públicas de universalização da educação<sup>6</sup>, o que se percebe é que a permanência na escola ainda não proporciona um ensino desenvolvnte, levando a discursos patologizantes e medicalizantes<sup>7</sup>, que ignoram as desigualdades sociais, a divisão da sociedade em classes e o processo histórico que engendrou tais fenômenos. Duarte (1998) complementa expondo que na educação escolar atual os conteúdos encontram-se cada vez mais esvaziados, restringindo-se àquilo que o ser humano aprende em sua vida cotidiana. Este esvaziamento não se reduz ao âmbito escolar, está, na verdade, de acordo com um conjunto de ideias propagadas, principalmente, nas últimas décadas do século XX, época em que a internacionalização do capital fez com que os ideais neoliberais provocassem mudanças nas atividades e relações humanas (Carvalho, 2010).

Assim ao refletir sobre a função social do conhecimento dentro deste sistema, bem como de seu desdobramento no ensino escolar, compreende-se que o neoliberalismo<sup>8</sup> implementado na economia e política dos Estados fez com que a lógica de mercado fosse transposta a educação, tanto em suas políticas públicas, quanto nas pedagogias proeminentes à época, que mantêm seu domínio até os dias atuais.

Ganham destaque, portanto, as pedagogias chamadas por Duarte (2008) de pedagogias do “aprender a aprender” baseadas nas epistemologias construtivista e pós-moderna, nas quais o conhecimento cumpre apenas a função adaptativa do indivíduo à realidade posta. A ideia é que o sujeito é responsável pela própria construção de seu conhecimento, não havendo preocupação com a transmissão sistemática e intencional do que foi desenvolvido historicamente pela humanidade.

Nota-se que o sistema de ensino baseado em tais pedagogias tem como base uma concepção naturalista e espontânea do desenvolvimento humano e de sua sociabilidade. Pauta-se na compreensão de um sujeito a-histórico, sem abarcar sua totalidade, o que revela a reprodução da ideologia neoliberal, já que ambos defendem um desenvolvimento natural do homem baseado em iniciativas individuais (Carvalho, 2010).

Destarte, conclui-se que no modo de produção capitalista a função da educação é de manutenção da ordem do capital. Para Marx e Engels (1965), “as idéias dominantes

---

<sup>6</sup> Verificar (Facci, Meira & Tuleski, 2011) para melhor compreensão da universalização do ensino no Brasil.

<sup>7</sup> Verificar (Leonardo; Leal; Franco, 2017) para compreensão da medicalização e patologização da educação.

<sup>8</sup> O neoliberalismo corresponde a doutrina econômica que ganhou destaque no século XX, trata-se de uma releitura do liberalismo clássico do século XIX, que defende a absoluta liberdade de mercado, a livre iniciativa e a não intervenção do Estado na economia. Para saber mais sobre o assunto indica-se a leitura de Carvalho (2010).

são as idéias da classe dominante”, ou seja, as ideias que estão em maior evidência na sociedade são as ideias da classe que possui maior poder econômico. Ocorre, portanto, a reprodução da ideologia dominante nas estruturas sociais, que efetiva-se a partir do momento em que é apropriada pelos indivíduos singulares como sua própria ideologia (Carvalho, 2010). Com isso, a educação se torna um local apropriado para a transmissão e reprodução de tais ideias com o fim de garantir a manutenção do capital e a dominação da classe burguesa de forma velada.

Ou seja, os interesses do capital não direcionam-se ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Verifica-se, na verdade, uma cisão entre o desenvolvimento do gênero humano e as possibilidades de apropriação pelos indivíduos singulares do mesmo. Segundo Saviani (2011), existe uma contraposição entre a cultura socializada e a cultura individual, apropriada de modo privado por aqueles que ocupam posições dominantes na sociedade, o que faz com que ciência, arte, filosofia, entre outras produções humanas sejam apropriadas pela grande maioria de pessoas dentro de limites miseráveis (Leontiev, 1978a).

Apesar disso, a forma de organização da sociedade do capital apresenta em si uma contradição, esta necessita da difusão dos saberes humanos para que o desenvolvimento de suas forças produtivas se mantenham, ao mesmo tempo, impede a universalização desta difusão, por causa do interesse de manutenção das classes sociais. Dessa forma, a escola se mostra um local de contradições, pois ao mesmo tempo em que realiza a manutenção do *status quo*, ela também possibilita o surgimento de ideias que vão contra tal movimento, ou seja, ideias revolucionárias. Nas palavras de Saviani (2003)

a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (p. 93).

Este preceito leva a compreensão de que a educação escolar deve estar aliada a transformação da sociedade, tendo em vista a possibilidade de que os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam e que tem sido constantemente negado a eles (Pasqualini; Mazzeu, 2008). Para isso, torna-se necessário um ensino que transmita

de modo sistemático, consciente e intencional as objetivações produzidas historicamente pela humanidade.

Neste contexto, a compreensão da atividade de estudo, enquanto atividade reprodutiva que guia o desenvolvimento da criança em idade escolar primária, guarda em si a possibilidade de superação dessas contradições, já que a partir dela é possível traçar novas perspectivas ao ensino e à prática pedagógica.

Esta pesquisa surgiu da contradição existente entre a compreensão da enorme importância atribuída a atividade de estudo e a hipótese de que poucas eram as pesquisas brasileiras que a investigavam. Tal hipótese foi formulada a partir da realização de uma pesquisa de iniciação científica<sup>9</sup>, na qual o objetivo era analisar as definições utilizadas dos conceitos de sentido pessoal e atividade de estudo, bem como a forma como eram empregados em pesquisas brasileiras a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

Por meio desta pesquisa tornou-se possível verificar que, há época, apenas sete artigos foram encontrados na base de dados escolhida (SciELO), sendo que nem todos tinham como foco a atividade de estudo, já que a utilizavam como conteúdo acessório a outras temáticas, como a periodização do desenvolvimento, o fracasso escolar, etc. Tendo isso em vista, foi realizado um novo levantamento, dessa vez em dissertações e teses que constam na plataforma Sucupira da Capes<sup>10</sup>, buscando averiguar a quantidade de pesquisas brasileiras existentes, bem como quais particularidades da atividade de estudo já foram investigadas na intenção de delimitar o tema do presente trabalho. Para isso, foram escolhidas as palavras-chave “atividade de estudo” e “idade escolar; psicologia histórico-cultural”, sendo o critério de seleção da dissertação ou tese a existência de algum conteúdo, definição, item ou capítulo sobre a atividade de estudo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

A partir da palavra-chave “atividade de estudo” obteve-se um total de 63 resultados, dos quais 49 trabalhos foram selecionados, já a palavra-chave “idade escolar; psicologia histórico-cultural” obteve o total de 208.222, dos quais 20 foram selecionados, considerando que dentre os trabalhos selecionados havia alguns que se repetiram nas duas pesquisas e outros que não possuíam sua versão online, o número total de trabalhos do levantamento foi 58.

---

<sup>9</sup> Iniciação científica realizada no ano de 2015 sob orientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Flávia da Silva Ferreira Asbahr denominada de “Sentido pessoal e atividade de estudo: uma revisão teórica” e com auxílio da PROPe (Pró-Reitoria de Pesquisa) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

<sup>10</sup> Levantamento realizado em 04 de janeiro de 2018.

Após a leitura sistemática desses trabalhos, foi feito um fichamento de cada um contendo as seguintes informações: nome da dissertação/tese, nome do autor, nome do orientador, nome da instituição, data, palavras-chave, tipo de pesquisa, resumo, conteúdo sobre atividade de estudo/idade escolar e as referências que os autores se utilizaram para falar deste conteúdo. Por meio desta sistematização tornou-se possível notar diferenças quanto ao enfoque dado a atividade de estudo nas investigações.

Apesar da grande variedade de pesquisas, verificou-se que poucas eram as que discutiam algum aspecto psicológico particular à atividade de estudo, a grande maioria utilizava a atividade de estudo como um auxiliar explicativo a outras temáticas ou como base para pensar a didática de alguma matéria escolar específica<sup>11</sup>, conforme pode ser visto na tabela presente no Anexo A. A partir disso, formulou-se a hipótese de que, apesar de tais pesquisas possuírem enorme relevância dentro do contexto da Psicologia e da Pedagogia, ainda há uma variabilidade muito grande de aspectos psicológicos que poderiam ser explorados em investigações futuras.

As pesquisas que exploram alguma particularidade da atividade de estudo foram: Marega (2010) que estudou a forma como o ensino para a criança de seis anos pode ser organizado levando em conta o período de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo; Asbahr (2011) investigou o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes do Ensino Fundamental; Marino Filho (2011) buscou compreender como na atividade de estudo se desenvolvem as necessidades e motivações humanas relacionadas ao conhecimento; Martins (2013) analisou como é realizada a preparação das crianças no ambiente escolar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, haja vista a formação da atividade de estudo; Faria (2014) analisou o processo de desenvolvimento na idade escolar e sua respectiva atividade-guia, a atividade de estudo, relacionando este conhecimento a nova organização do Ensino Fundamental no Brasil; Por fim, Clarindo (2015) que buscou compreender as mudanças na forma como a criança analisa o mundo tendo em vista a formação do pensamento teórico por meio da atividade de estudo;

Ressalta-se novamente que este levantamento teve como propósito, meramente verificar quais foram as investigações já realizadas sobre a atividade de estudo, na intenção de delimitar o tema da presente pesquisa. Deste modo, não foi feita uma

---

<sup>11</sup> Chama-se a atenção a grupos de estudos importantes que vêm se destacando atualmente no desenvolvimento de estudos experimentais de ensino e didática que tem como objetivo materializar a atividade de estudo, cita-se como exemplos: GEPAPe (FE-USP); GEPEDI (UFU); TEDMAT (UNISUL); GPEMAHC (UNESC).

análise pormenorizada do mesmo, sendo esta uma possibilidade para pesquisas futuras. Apesar disso, mostrou-se uma importante ferramenta, já que a partir dele tornou-se possível traçar o objetivo geral da presente pesquisa: resgatar as obras dos psicólogos soviéticos que dissertam sobre a atividade de estudo na tentativa de realizar um movimento de síntese desses trabalhos, colocando os autores em diálogo.

A identificação da falta de um trabalho que abarque aquilo que foi investigado pelos psicólogos soviéticos, bem como da compreensão da importância da atividade de estudo ao desenvolvimento da criança em idade escolar inicial, originou a necessidade e motivação para esta dissertação. Dessa forma, por meio do levantamento anteriormente mencionado tornou-se possível a escolha da bibliografia utilizada no movimento de síntese, já que a partir das teses e dissertações levantadas foi feita uma análise dos textos referenciados nas explicações sobre a atividade de estudo. Salienta-se que nem toda a bibliografia encontrada foi utilizada na dissertação, pois o período de realização de um mestrado não possibilita a análise de sua totalidade, de modo que foi feita a escolha de utilizar apenas os textos e livros dos psicólogos soviéticos: Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davidov, Márkova, Galperin, Zaporózhets e Bozhovich, tais textos encontram-se no Anexo B.

Haja vista, explicita-se que os objetivos específicos da dissertação encontram-se destrinchados nas seções. A primeira tem o objetivo de introduzir o leitor às bases históricas e filosóficas da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, sintetiza seu contexto histórico de nascimento no pós-revolução da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), destacando sua origem, desenvolvimento, principais autores, contexto histórico das correntes psicológicas proeminentes à época, bem como o esforço de aplicação das bases filosóficas nos estudos do psiquismo humano. Já na segunda seção é abordada a formação do psiquismo humano e como o mesmo se desenvolve, estabelecendo as relações deste com o processo educativo. A partir disso, explicam-se as bases que sustentam as pesquisas e investigações dos psicólogos soviéticos acerca da periodização do desenvolvimento humano, seguidas de uma breve explicação de cada um destes períodos.

A terceira seção visa apresentar um panorama geral acerca do tema central à dissertação, a atividade de estudo, de modo a percorrer sua origem e desenvolvimento tanto histórica quanto ontogeneticamente. Para isso, inicialmente busca-se analisar historicamente o modo como o estudo foi se constituindo como a principal atividade da criança em idade escolar primária, em um estreito vínculo com a formação e

consolidação do ensino escolar enquanto modelo de educação formal. Em um segundo momento, expõe-se sobre o histórico das investigações dos psicólogos soviéticos, explorando os procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas que levaram às formulações e explicações sobre o referido período do desenvolvimento. Em seguida, inicia-se a compreensão ontogenética da atividade de estudo, primeiro com a fase de transição, abarcando a crise dos sete anos e a passagem do jogo para o estudo. Dando sequência, explica-se o conteúdo e estrutura da atividade de estudo, bem como de suas neoformações, o desenvolvimento da consciência e pensamento teórico, além de suas bases psicológicas vinculadas. Finaliza-se a seção discorrendo sobre duas atividades acessórias ao período: o jogo e o trabalho.

Na quarta seção objetiva-se explicitar as particularidades psicológicas da atividade de estudo e suas intervinculações com os processos educativos, na tentativa de subsidiar um ensino intencional e consciente que promova o desenvolvimento da criança em vista das características do sujeito da aprendizagem. Desta forma, primeiro expõe-se as implicações ao processo educativo de forma geral, em seguida, explica-se a formação da necessidade, dos motivos e do sentido ao estudo. Considerando a necessidade da aprendizagem de determinadas formas de conduta, segue-se com a formação da atitude responsável e escrupulosa frente a atividade de estudo e da formação da atividade voluntária da criança, além disso discute-se também a formação do caráter voluntário dos processos psíquicos, processos nos quais a criança começa a dirigir a própria assimilação dos conhecimentos. Por fim, aponta-se o caráter coletivo da atividade de estudo e a formação dos coletivos infantis, defendendo-os como elemento fundamental ao desenvolvimento da personalidade da criança.

## Seção 1

### A Psicologia Histórico-Cultural: história e movimento

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la

Eduardo Galeano

O início do século XX foi o nascedouro de diversas correntes psicológicas, dentre elas, no pós-revolução da URSS, surgiu a Psicologia Histórico-Cultural, que possui como seus principais fundadores: Lev Semenovitch Vigotski<sup>12</sup>, Alexei Nicolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria. Esta teoria possui uma especificidade muito grande, já que constitui expressão do método materialista histórico dialético, matriz de pensamento marxista, que fundamenta os conhecimentos produzidos nesta perspectiva.

Esses autores, junto com pesquisadores que deram continuidade às investigações, como Daniil Borisovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davíдов, Lidia Ilinichna Bozhovich, Sergey Leonidovich Rubistein, entre outros, abrangeram uma grande variedade de temas da psicologia, sempre tendo como base a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano enquanto uma formação social. Neste sentido, uma das temáticas exploradas foi a periodização do desenvolvimento infantil e, dentro desta, a compreensão da atividade de estudo.

De tal forma, antes de apresentar a compreensão da formação e desenvolvimento histórico e ontogenético desta atividade-guia, mostra-se necessário apresentar os pressupostos que a embasam, junto à dimensão ética e política que acompanha a teoria.

Esta seção, portanto, tem como objetivo expor, inicialmente, o contexto histórico em que nasceu a Psicologia Histórico-Cultural, mostrando as intervencções entre as condições objetivas vivenciadas há época, a base filosófica e as proposições teóricas elaboradas pelos autores. Em seguida, apresentam-se os principais psicólogos da teoria, que formaram a chamada Escola de Vigotski. O terceiro item da seção contextualiza historicamente o campo da psicologia, na tentativa de explicar a crise vivenciada por essa ciência, bem como a proposta de Vigotski sobre como superá-la. Por fim, expõem-

---

<sup>12</sup> Existem diversas grafias para o nome de Vigotski: Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, etc. Dessa forma, optou-se neste trabalho pela grafia Vigotski, contudo será mantida a grafia original de cada obra utilizada nas referências.

se as bases metodológicas do materialismo histórico dialético que orientam a compreensão dos fenômenos psicológicos concebidos por Vigotski.

### **1.1 Contexto histórico de surgimento da Psicologia Histórico-Cultural**

O desenvolvimento do conhecimento humano é proveniente de um longo processo histórico, ele não nasce do vazio, da ideia de um único ser humano, isolado dos pensamentos vigentes de sua época e das produções deixadas pelo legado humano. Estes elementos, na verdade, estão intrinsecamente ligados à produção individual e coletiva e ao desenvolvimento das ciências, devendo, portanto, ser levados em consideração para a sua compreensão. Assim evidencia-se, que o contexto histórico do surgimento de uma ciência se mostra essencial para o entendimento de sua concepção de mundo, de ser humano, bem como os propósitos de sua existência, a que e a quem servem estes conhecimentos, sejam eles conscientes ou não no momento de sua produção. Tendo isso em vista, antes de apresentar os conceitos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário recuperar o contexto histórico de seu surgimento, que diz muito sobre a dimensão ética e política do projeto de Psicologia proposto pelos autores que a iniciaram.

O nascimento da Psicologia Histórico-Cultural se deu na antiga União Soviética no início do século XX em um ambiente pós-revolucionário, que provocou inúmeras transformações, não apenas no campo da Psicologia, mas nas ciências em geral, nos movimentos artísticos, filosóficos, entre outros. Antes da Revolução de Outubro, ocorrida no ano de 1917, a Rússia, sob domínio do governo czarista, era um país majoritariamente camponês e pobre, no qual uma minoria constituía o proletariado industrial. Fato este muito distante da realidade vivida por outros países da Europa, os quais desde o século XVI iniciaram seu processo de industrialização.

O retrocesso vivido pela Rússia era tão grande, que foi apenas no ano de 1861 que ocorreu uma reforma emancipatória que libertou o campesinato da condição de servidão. Apesar dessa conquista, ainda assim a situação sob a qual viviam era precária, sofrendo constantes explorações por parte dos latifundiários.

Analisando esse retrocesso vivenciado, é de se estranhar que dentre todos os países, a Rússia foi quem levou a cabo os ideais marxistas da revolução. Tuleski (2008)

explica que o processo que engendrou a revolução, tendo em vista a formação de uma sociedade socialista, está intrinsicamente imbricada com as movimentações internas dos países capitalistas geradas pela primeira grande crise do capital. O movimento imperialista expansionista e as primeiras revoltas do proletariado tiveram como consequência as duas grades guerras e o fortalecimento dos estados nacionais.

Conforme concebido por Marx, a revolução comunista tem como pressuposto uma produção capitalista avançada, que possibilitaria a tomada dos meios de produção por uma grande massa proletária. Até mesmo Lênin afirmava que os níveis de desenvolvimento da produção industrial na Rússia, junto às relações de trabalho lá predominantes, ou seja, de maioria rural, levariam a uma revolução mais burguesa do que proletária (Tuleski, 2008). Contudo, a peculiar situação em que a Rússia se encontrava, no qual o campesinato enfrentava uma deplorável situação de exploração por parte dos latifundiários e um incipiente movimento proletário já se iniciava nos grandes centros urbanos que vivenciavam um anacronismo de suas instituições sociais, justapostos a insatisfação em relação à Primeira Guerra Mundial, culminaram em grandes movimentações populares, que resultaram na Revolução de 1917.

Esse atraso no desenvolvimento do capital, se comparado aos demais países europeus, foi que tornou a Revolução de Outubro uma combinação de revolução burguesa e proletária, combinação esta que se dirigia contra o tzarismo e o capitalismo imperialista, de forma que a união entre proletariado e campesinato se dava pelos inimigos em comum que estagnavam o desenvolvimento da Rússia (Tuleski, 2008). Dessa forma, de fevereiro a outubro de 1917 foi formado um governo provisório que tinha como objetivo organizar a nova sociedade socialista, contudo a contínua influência da burguesia para a manutenção da guerra imperialista fez com que posições mais radicais fossem assumidas, culminando na revolução em outubro de 1917.

Sabia-se, porém, que por causa do pequeno desenvolvimento industrial da Rússia, seria necessário que a revolução se espalhasse pelo restante do mundo ou, ao menos, no território europeu, fato este que não ocorreu, levando a Rússia ao isolamento e ao empobrecimento. Essas contradições que se deram durante o processo revolucionário culminaram na perpetuação da luta de classes, já que a necessidade da revolução burguesa fez com que permanecessem diferenças entre classes sociais.

Existia, portanto, uma contradição entre a abolição jurídica da propriedade privada e a manutenção do modo burguês de produção. As relações capitalistas se modificaram apenas parcialmente, de forma que suas manifestações “continuavam a

reproduzir-se, como: a moeda, o preço, o salário, o lucro etc. Tais formas não podiam ser abolidas por decreto” (Tuleski, 2008 p. 80). Havia, portanto, a necessidade de desenvolver o país de forma geral através de uma industrialização intensa que garantisse o mínimo para a sobrevivência da população.

Por sua vez, a industrialização depende da capacidade técnica dos trabalhadores, que devem ser qualificados para dominarem todos os processos da produção. Tal condição histórica e objetiva exigia modificações no plano educacional e da consciência social, Shuare (2017) descreve que ocorreram

movimentos transformadores na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, na linguística, entre outros que, ainda que estivessem sendo esboçados desde anos anteriores, encontravam nestes momentos a atmosfera propícia para seu desenvolvimento. Seria estranho, neste contexto, que o reflexo científico da realidade, principalmente o das Ciências Humanísticas, ficasse à margem desta situação. Então, neste sentido, a Psicologia soviética, seu desenvolvimento nos primeiros anos apresenta-se, para a análise histórica, como um modelo para estudar as inter-relações entre os acontecimentos na esfera das relações sociais e os paradigmas científicos elaborados em vinculação com elas (p.31).

Após a Revolução de Outubro, as ciências além de receberem um maior investimento material, também modificaram sua postura para com a sociedade, na tentativa de resolver questões práticas que surgiam neste movimento de construção de uma nova vida. A Psicologia, portanto, retira-se de seu tradicional academicismo e parte para a tentativa de explicar situações reais e buscar alternativas para os problemas advindos com este novo modelo de sociedade (Shuare, 2017).

Nesta época, a Psicologia vivenciava uma crise em nível mundial devido ao surgimento de diversas teorias, as quais não possuíam unidade teórico/metodológica nos conhecimentos produzidos. Na Rússia, este panorama não se encontrava diferente, logo após a revolução, as correntes que mais se destacavam eram linhas da Psicologia tradicional, tanto subjetivistas, quanto empiristas, principalmente vinculadas a pesquisas experimentais. Além disso, havia uma tradição científico-natural da Fisiologia no país, que desenvolvia estudos sobre o sistema nervoso e ambicionava converter-se em modelo para a Psicologia, inclusive substituindo-a. Por fim, havia também concepções embasadas no marxismo (Shuare, 2017). De acordo com Shuare (2017), este cenário

começou a modificar-se a partir do primeiro congresso de Psiconeurologia, que ocorreu entre 10 e 15 de janeiro no ano de 1923 em Moscou. Seus organizadores, Chelpánov e Necháev, persistiram na tentativa de permanecer na linha subjetivista e empirista de Psicologia, contudo um artigo de V. I. Lênin denominado *Sobre la importância del materialismo combativo* (1922), que propunha a difusão do materialismo histórico dialético como base para as ciências naturais e sociais, fez com que ocorresse um impulso para esta fundamentação nas ciências psicológicas.

Apesar disso, a passagem para uma Psicologia baseada no materialismo histórico dialético não ocorreu de uma hora para outra, segundo Shuare (2017), nesta época,

o problema metodológico fundamental que se delineou, e que se constituiu como eixo de discussões posteriores, foi em primeiro lugar a aplicação criativa da dialética como método de investigação; em segundo lugar, a superação da ruptura, posteriormente enfatizada, entre a definição do psiquismo como produto da matéria altamente organizada, como função do cérebro e a natureza social da consciência e da personalidade humana (p. 55).

Neste período de surgimento da Psicologia com base marxista, diversos pesquisadores ainda realizavam uma transposição mecanicista e positivista das bases filosóficas para a psicologia. Foi no segundo Congresso Nacional de Psiconeurologia, ocorrido entre 3 e 10 de janeiro de 1924 em Petrogrado, que ocorreu uma preponderância da ideia de que o comportamento dos seres vivos deveria ser entendido como objeto da Psicologia, comportamento este diferente da visão do Behaviorismo proposto nos Estados Unidos, já que sua fundamentação estava nos princípios do materialismo histórico dialético, sendo, portanto, compreendido na relação ativa entre homem e natureza.

A conclusão deste segundo congresso foi da prevalência, ainda que embrionária, de uma perspectiva materialista histórica dialética sob as visões tradicionais da Psicologia, ou seja, o início da constituição de uma “nova Psicologia”. Foi também neste congresso que Vigotski, reconhecido como o grande fundador da Psicologia Histórico-Cultural, realizou sua primeira apresentação pública, produzindo um enorme impacto nos participantes e abrindo portas para que ele fosse convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, tendo início assim “a brilhantíssima e breve

trajetória de um dos mais profundos criadores com que conta a história da Psicologia mundial” (Shuare, 2017 p. 56).

De acordo com Tuleski (2008), as tensões políticas vividas pela Rússia pós-revolução são determinantes para compreender a obra de Vigotski e dos demais pensadores da Psicologia Histórico-Cultural, tratava-se de uma época de extrema recessão, com escassez de alimentos, divisão entre grupos políticos, constantes ameaças aos objetivos e ideais construídos pela Revolução e, ao mesmo tempo, evolução no setor industrial, melhora do nível cultural da população, entre outros avanços que se concretizaram à custa de enormes sacrifícios e imposições. Conforme já dito anteriormente, no interior da URSS foram mantidas relações tradicionalmente burguesas, que se consolidaram no ano de 1928 com os planos quinquenais de Stalin.

Para Tuleski (2008), relações de produção burguesa geram subjetividades burguesas, esta contradição vivenciada na época se destaca na obra de Vigotski em sua constante necessidade de superar a “velha Psicologia”, Psicologia esta que reflete as relações burguesas ao tomar como objeto de sua ciência o homem burguês. Se posicionar contra esta visão e tentar superá-la mostra um posicionamento ético e político, de luta contra esta concepção, salientando a necessidade de superação das relações capitalistas no interior da sociedade. Segundo a autora, a construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, do homem comunista, gerou a necessidade de uma nova Psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem.

Em texto escrito no ano de 1930, nomeado *A transformação socialista do homem*, Vigotski (2004a) discorre sobre a inter-relação entre a produção material da sociedade e a produção espiritual/intelectual do homem, ou seja, sobre quais são as conseqüências que o modo de produção capitalista gera na formação da personalidade humana. Em suas palavras

Nas descrições clássicas do período inicial do capitalismo, Marx enfatiza frequentemente o tema da corrupção da personalidade humana que é provocada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial. Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que

o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e na sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano* (Vygotski, 2004a p. 2, grifos no original).

Existe, portanto, a compreensão de que há uma contradição entre o alto desenvolvimento produtivo e a degradação da personalidade humana, contradição esta inerente ao sistema capitalista, que não poderia ser resolvida sem a sua destruição. A resolução para este problema seria a instituição de uma nova ordem social, em que exista uma nova forma de produção e organização das formas de vida, que resultaria, por sua vez, na alteração da personalidade humana.

Tendo isso em vista, pode-se afirmar que a Psicologia enquanto ciência que deriva especificamente desta produção intelectual/espiritual, assumirá uma forma diferente em cada fase do desenvolvimento da produção material. Dessa forma, a “velha Psicologia”, atrelada a compreensão do homem burguês, não serve mais para explicar este novo homem que está em vias de formação na URSS. A superação do capitalismo pela revolução acarretaria em “*uma mudança na personalidade humana e uma alteração do próprio homem*” (Vygotski, 2004a p. 5, grifo no original).

Surge nesta discussão a centralidade do papel da educação na formação humana, revelando a intrínseca relação entre esta e a Psicologia Histórico-Cultural. Para Vygotski (2004a), a

educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem* (p. 5 grifos no original).

Davydov (2017) é quem nos relata sobre como se constituiu a educação escolar na URSS pós-revolução

Em nosso país, logo após a revolução, tendo-se produzido uma mudança radical no conteúdo ideológico e na orientação do ensino, conservou-se, até certo ponto, a finalidade essencial da educação primária: oferecer à massa principal da população (sobretudo aos camponeses) uma alfabetização elementar e preparar as crianças para a atividade do trabalho. Recordemos que, só no fim dos anos 1950, foi introduzido o ensino geral e obrigatório de oito anos escolares. Até esse momento, o principal tipo de educação foi a primária, cujos objetivos ultrapassavam os limites próprios da escola primária correspondente à produção industrial desenvolvida no passado. Por isso, em nossa escola primária (e este era o único modelo geral de escola que definia todo o sistema de educação) estenderam-se os princípios didáticos elaborados no sistema europeu (p. 212).

A educação primária do sistema europeu referida por Davydov (2017), diz respeito à *escola tradicional*, um sistema de educação relativamente único presente na Europa, que se formou na época do nascimento e desenvolvimento do modelo capitalista de produção. Baseando-se, principalmente, nas teorias de Y. Komenski, I. Pestalozzi, A. Diesterweg, K. Ushinski, entre outros pedagogos, este sistema se prolongou durante muito tempo como majoritário devido ao caráter e objetivo comum que este possui com o capitalismo. Davydov (2017) explica que a finalidade da educação de massas consiste em transmitir apenas aqueles conhecimentos e habilidades que se mostram essenciais para a futura atividade laboral, ou seja, uma mera qualificação da força de trabalho para a produção industrial.

Os conhecimentos transmitidos correspondiam aos conteúdos utilitário-empíricos, que formavam nas crianças o pensamento empírico racionalista discursivo, característico da prática cotidiana do homem. Trata-se de um pensamento com caráter “classificador e catalogador, que garante a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos acumulados referentes às particularidades e características externas de objetos e fenômenos” (Davydov, 2017 p. 212). Este tipo de pensamento é fundamental na orientação cotidiana, contudo se mostra insuficiente para a compreensão profunda da realidade, trata-se de uma formação unilateral e insuficiente.

Essa realidade, porém, mudou após a revolução socialista, “especialmente na época da revolução técnica, em que uma parte importante das profissões exige alta preparação científica e cultura geral, a qual supõe um sistema desenvolvido de educação média geral obrigatória” (Davydov, 2017 p. 213). Segundo o autor, a mudança não se

deu apenas nos aspectos estruturais da escola, ocorreu uma reavaliação substancial e uma mudança em seus princípios, com base nos novos objetivos sociais.

Tendo em vista as mudanças propostas pelo ideário da Revolução de 1917, bem como a fundamentação do materialismo histórico dialético que deu suporte à mesma, é possível afirmar que as ciências desenvolvidas há época objetivavam dar respaldo e orientação às transformações necessárias à sociedade soviética. A Psicologia Histórico-Cultural não se encontra fora disso e alia-se a tal projeto deixando clara a dimensão ética e política que a acompanha.

Anteriormente ao seu surgimento, ocorreram outras tentativas de fundar uma Psicologia com as bases no materialismo de Marx, contudo uma série de dificuldades apresentou-se devido a problemas metodológicos, advindos de uma compreensão mecânica dos fundamentos filosóficos e tendo como consequência concepções reducionistas. L. S. Vigotski foi o primeiro a conseguir aplicar de modo criativo o método de Marx à ciência psicológica, provocando uma Revolução Copernicana na mesma e se mantendo atual até os dias de hoje (Shuare, 2017).

Isto não se deve apenas ao fato de que sua obra está apenas atualmente sendo amplamente divulgada, Vigotski foi um homem que estava de acordo com seu momento histórico. Conforme foi discutido anteriormente, o contexto vivenciado por ele proporcionou o desenvolvimento de uma teoria peculiar, que fazia sentido para sua época. Ao mesmo tempo, constituem formulações brilhantes, muitas das quais antecipadas a seu tempo e que ainda possuem um enorme valor para o modo como a Psicologia se define até hoje (Shuare, 2017). Resta-nos, então, compreender um pouco mais sobre L. S. Vigotski e os demais pensadores da Psicologia Histórico-Cultural, cujos trabalhos embasam esta dissertação.

## **1.2 Os autores da Psicologia Histórico-Cultural**

Lev Semionovich Vigotski foi um distinto psicólogo soviético, que desde a época do ginásio destacou-se como estudante, fato este que lhe garantiu a participação em um sorteio de vagas para a Faculdade de Medicina, por meio de um sistema de cotas para judeus existente na Rússia czarista. Segundo Prestes, Tunes e Nascimento (2017), Vigotski ganhou o sorteio e também prestou exames, de modo a ser admitido como

estudante na Universidade Imperial de Moscou. Um mês depois, transferiu-se para a Faculdade de Direito na mesma universidade e ainda se matriculou no Curso de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski.

Desde sua entrada na academia o tema da Psicologia lhe era caro, dessa forma, depois de formado, iniciou seu trabalho como professor lecionando Literatura Russa em escolas e Psicologia Geral, Infantil e Pedagógica em cursos técnicos de Pedagogia. Neste percurso, surgem ideias que seriam, posteriormente, apresentadas no II Congresso Russo de Psiconeurologia, em Petrogrado no ano de 1924 (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017). Meses após esta exposição, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, onde conheceu os psicólogos, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev. Lá, deram início a um trabalho conjunto, denominando o grupo de “troika”.

Com o advento da Revolução Russa, e a proposta de transformação das diretrizes científicas do país, foi lançado o desafio de colocar a Psicologia sob as bases do Materialismo Histórico Dialético, à Vigotski pertence o mérito pela elaboração de tal proposta. Ele discorreu em diversos trabalhos acerca dos fenômenos psíquicos, dando-lhes uma firme base teórico-metodológica, que respaldou as investigações dos demais psicólogos russos (Davídov. Shuare, 1987). Vigotski trabalhou e pesquisou por apenas 10 anos, devido à sua morte precoce em 1934, apesar disso, deixou um enorme legado que abarca uma diversidade de assuntos.

Shuare (2017) relata que com a instalação do regime stalinista, ocorreu a partir da década de 1930 uma imposição ideológica e partidária, tanto na cultura em geral quanto nas ciências. A filosofia stalinista era uma interpretação vulgarizada e mecanicista do marxismo, que levou Vigotski e seus seguidores a receberem duras críticas, que, na verdade, revelaram-se inconsistentes e com grandes distorções das teses defendidas por esses autores.

Tais críticas culminaram na proibição das obras de Vigotski a partir de 1936, dois anos após sua morte. Segundo Tuleski (2008), esta ação confirma a ideia de que Vigotski realizava uma defesa da “verdadeira” psicologia marxista, muito diferente daquela que ganhava destaque há época. Por meio de Rivière (1985), Tuleski (2008) explica que muitos psicólogos, a fim de demonstrar sua ortodoxia perante o marxismo, utilizavam-se de citações de Marx, Engels, Lênin ou Stalin, mesmo que os excertos nada tivessem a ver com o tema explorado. Diferentemente deste posicionamento, Vigotski se recusava e ainda criticava esta prática, dizendo que tornava o método

dialético petrificado, convertendo a ciência em escolástica, como consequência, algumas de suas obras ficaram retidas por mais de 20 anos sem publicações. Em contrapartida, seus seguidores deram continuidade às pesquisas e à proposta de psicologia por ele idealizada. Foi Luria quem se esforçou para fazer com que a obra de Vigotski voltasse à circulação, empenhando-se em buscar publicações fora da URSS as quais, ainda assim, demoraram a concederem-na um destino digno devido a problemas de tradução, recortes dos textos e interpretações equivocadas (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017).

Apesar dos percalços, já havia se consolidado um grupo de pesquisadores que se orientavam sob as mesmas bases e buscavam avançar nas investigações iniciadas pelo autor. Aleksandr Romanovitch Luria, outro integrante da “troika”, também discorreu sobre uma diversidade de temas, como o desenvolvimento histórico-cultural dos processos psíquicos, do papel dos fatores hereditários e do meio no desenvolvimento do psiquismo infantil e a linguagem, posteriormente, focando seus estudos na neuropsicologia (Davídov; Shuare, 1987).

O terceiro integrante da “troika”, Alexei Nikolaevich Leontiev, foi outro destaque entre os psicólogos russos. O pesquisador concluiu na primeira metade da década de 1930 o curso de Psicologia na Faculdade de História e Filologia, há época denominada Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou. Pouco depois foi convidado por Luria a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, quando deu início as suas pesquisas dentro da Psicologia Histórico-Cultural (Longarezi; Franco, 2017).

Leontiev foi responsável por elaborar uma das mais importantes contribuições à Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão da atividade material enquanto fonte de desenvolvimento dos processos psíquicos. Segundo relato de Davídov e Shuare (1987), no começo dos anos 1930, Leontiev iniciou junto a um grupo de jovens cientistas (L.I. Bozhovich, P.Ya. Galperin, A. V. Zaporózhets, P. I. Zinchenko e outros) novas investigações teóricas e experimentais sobre a gênese e estrutura da atividade humana, bem como de seu papel na formação dos diferentes processos psíquicos em cada período do desenvolvimento ontogenético (Davídov; Shuare, 1987). Nas palavras de Longarezi e Franco (2017),

O psicólogo preocupou-se com os elementos e componentes estruturais da atividade; diferenciou os instrumentos humanos e os meios auxiliares dos

animais; identificou a estrutura dos processos psíquicos internos e a da atividade objetual externa; bem como, a estrutura psíquica geral da atividade (p. 91).

Dessa forma, afirma-se que suas contribuições à Psicologia Histórico-Cultural foram demasiadamente importantes, embasando a teoria e prática de vários psicólogos que deram continuidade às pesquisas. Um destes proeminentes psicólogos que vieram a trabalhar com Vigotski, Luria e Leontiev foi Alexandr Vladimirovich Zaporózhets, que, segundo Puentes (2017, p. 180), foi “dono de sólida, extensa e original carreira profissional, acadêmica, investigativa e de divulgação científica, no campo da psicologia do desenvolvimento e pedagógica”

Zaporózhets dedicou-se à elaboração de um estudo sistemático sobre o aspecto ontogenético da teoria psicológica da atividade, desenvolvendo pesquisas sobre a percepção e acerca do pensamento do pré-escolar. Estas resultaram na formulação de que o ponto de partida para o desenvolvimento dos processos cognitivos são as ações práticas (Dávidov; Shuare, 2017). Suas principais contribuições teóricas estão nos campos da psicologia genética e na psicologia pedagógica,

sobretudo no campo da psicologia do desenvolvimento e das idades, fez contribuições fundamentais em aspectos praticamente esquecidos nas pesquisas recentes sobre as crianças, tais como os processos de formação da percepção, sensações, emoções e, principalmente, dos movimentos ou ações voluntários (Puentes, 2017, p. 190).

Daniil Borisovich Elkonin foi outro importante psicólogo soviético da Psicologia Histórico-Cultural. Este aproximou-se de Vigotski quando lecionava na Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social em Leningrado, posteriormente, unido ao Instituto de Pedagogia Herzen. Vigotski era presença constante na faculdade por conta de conferências e cursos que lá realizava, o que possibilitou a aproximação entre ambos, elemento determinante ao interesse de Elkonin pela psicologia e pedagogia infantil. Após a morte de Vigotski, Elkonin aproximou-se de Leontiev e dos demais pesquisadores do grupo de Carcóvia (Lazaretti, 2017).

O foco de suas pesquisas foi a compreensão da periodização do desenvolvimento humano, sendo responsável pela sua sistematização, abarcando as contribuições dos demais psicólogos, como Vigotski e Leontiev. Além disso, realizou trabalhos sobre a

aquisição do conhecimento na idade escolar, desenvolvimento do pensamento e linguagem na idade pré-escolar e métodos de ensino sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Lazaretti, 2017).

Outro psicólogo que trabalhou em constante colaboração com Leontiev foi Piotr Yakovlevich Galperin. Segundo Nuñez e Oliveira (2017) era um notável psicólogo soviético que se tornou referência aos colegas por sua qualidade como investigador e pela forma de pensar a Psicologia da época. Galperin conseguiu levar a cabo as ideias de Vigotski e Leontiev ao *status* de investigação experimental intensiva, além de ter proposto novas formulações.

Iniciou sua carreira na neuropsiquiatria, perpassando temas de estudo como o efeito da hipnose nos processos fisiológicos e as ilusões geométricas como componente da atividade mental, desta forma, percorreu estudos de psiconeurologia nos quais buscava entender a relação entre o mundo físico e os processos mentais (Nuñez; Oliveira, 2017). Posteriormente, aproximando-se dos psicólogos histórico-culturais em Carcóvia, passou a se dedicar ao estudo das atividades externas humanas e seu papel nos processos psíquicos, bem como na gênese e estrutura da atividade humana, nas palavras de Davídov e Shuare (1987),

Na teoria por ele criada se encarnam os princípios guias da psicologia soviética: a natureza histórico-social da psique humana; seu estudo do ponto de vista da atividade; o princípio da unidade das formas externas materiais e internas, psíquicas, da atividade humana. A importância fundamental da teoria da formação por etapas das ações mentais consiste em que foi encontrada uma nova via para estudar a psique: a natureza e as leis de formação e funcionamento da atividade psíquica são acessíveis apenas no processo de sua formação dirigida, entendida como orientação de diversos tipos por transformação paulatina em forma psíquica da atividade material externa<sup>13</sup> (p. 342, tradução nossa).

---

<sup>13</sup>Original: En la teoría por él creada se encarnan los principios rectores de la psicología soviética: la naturaleza histórico-social e la psiquis humana; su estudio desde el punto de vista de la actividad; el principio de la unidad de las formas externas, materiales e internas, psíquicas, de la actividad humana. La importancia fundamental de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales consiste en que fue hallada una nueva vía para estudiar la psiquis: la naturaleza y las leyes de formación y funcionamiento de la actividad psíquica son accesibles sólo en el proceso de su formación dirigida, entendida como orientación de diversos tipos por transformación paulatina en forma psíquica de la actividad material externa.

Um dos mais proeminentes orientandos de Galperin foi Vasili Vasilievich Davídov, pesquisador que cursou a Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, onde estudou Filosofia e Psicologia, fixando-se, posteriormente, no campo de investigações da psicologia evolutiva e psicologia pedagógica. Segundo Libâneo e Freitas (2017), durante sua formação Davídov teve como professores: Leontiev, Luria, Rubinstein, Galperin, Zaporózhets, Sokolov, Talízina, Elkonin, etc. Inicialmente, em suas investigações, aproximou-se de Galperin tomando como base a teoria da formação das ações mentais, porém, posteriormente, ainda sob a base da compreensão de atividade formulada por Leontiev, seguiu um caminho próprio, em que privilegiou “o processo de generalização e os conceitos teóricos como base para a formação do pensamento teórico-científico” (Libâneo; Freitas, 2017, p. 334).

Além disso, focou na compreensão da formação das particularidades psicológicas por meio do trabalho pedagógico, deixando diversas contribuições acerca do desenvolvimento da atividade de estudo, bem como sobre o desenvolvimento do pensamento no processo de ensino. Em muitos trabalhos de Davídov, o psicólogo pesquisou em conjunto com Aelita Kapitónovna Márkova, que também investiga tais assuntos.

Por fim, destaca-se Lidia Ilínichna Bozhovich, psicóloga russa que realizou trabalhos sob orientação de Vigotski enquanto era estudante na Universidade Estatal de Moscou, além de trabalhar, posteriormente, em investigações científicas com Leontiev, Zínchenko, Luria e Zaporózhets em Carcóvia. Suas investigações eram voltadas à psicologia evolutiva, psicologia pedagógica e em psicologia da personalidade. Segundo Davídov e Shuare (1987), “para o desenvolvimento da psicologia soviética da personalidade e da educação teve grande importância a investigação integral, organizada por L. Bozhóvich, da personalidade do escolar na vida real e na atividade no coletivo escolar”<sup>14</sup>.

Compreendida, ainda que de modo sintético, a vida dos autores, explicita-se que as condições sob as quais os mesmos desenvolveram seus trabalhos foram muito específicas e adversas. Venger (2004) explica que ocorreu “um isolamento quase que completo das correntes científicas ocidentais; e, uma ameaça constante de sanções punitivas, comprometendo de forma aguda tanto o volume dos problemas estudados

---

<sup>14</sup>Original: Para el desarrollo de la psicología soviética de la personalidad y de la educación tuvo gran importancia la investigación integral, organizada por L. Bozhóvich, de la personalidad del escolar en la vida real y la actividad en el colectivo escolar.

quanto as possibilidades de abordagem da resolução” (Venger, 2004, p. 104). Mostra-se necessário, portanto, compreender o contexto histórico vivido pela psicologia na época, para entender o posicionamento da Psicologia Histórico-Cultural neste meio e identificar suas divergências das demais teorias.

### **1.3 A crise da Psicologia e o início da Psicologia Histórico-Cultural**

No artigo intitulado *O Significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma Investigação Metodológica*, datado de 1927, Vigotski (2004b) coloca como pauta de discussão e análise a crise metodológica da Psicologia. Para o autor, existe um acúmulo de materiais e conhecimentos na área, entretanto, a inexistência de uma coerência metodológica nas pesquisas impossibilita a formação de uma Psicologia Geral. Partindo dessa problemática, o autor expõe como necessária a sistematização de conhecimentos e a formação de princípios e leis fundamentais. Martins (2012) relata que,

a psicologia avançou século XX adentro acumulando pesquisas, sistematizando conhecimentos, formulando leis e teorias. Contudo, não obstante a multiplicidade de fenômenos e métodos de investigação sobre os quais, respectivamente, se debruçou e adotou, não logrou firmar-se na base de preceitos gerais unificadores aptos a conferir-lhe uma identidade epistemológica, ou seja, uma especificidade que nos permita dispensar-lhe um tratamento no singular (p. 2).

A fim de mostrar tais incoerências encontradas no campo psicológico e as diferenças entre suas disciplinas específicas, Vigotski (2004b) dialoga com diversas teorias psicológicas da época, principalmente a Gestalt, a Reflexologia, a Psicanálise e o Personalismo, realizando uma análise do movimento histórico de surgimento das mesmas a fim de compreender suas proposições, e, ao mesmo tempo, identificar suas limitações na tentativa de superá-las, tendo em vista o método dialético. Para isso, ele perpassa por diversos pontos que comprovam a existência de uma crise, e, a partir desta análise, inicia a sua proposta de construção de uma Psicologia Geral.

Para ele, existe uma crise na Psicologia que não se trata apenas de uma luta entre correntes, mas sim de diferentes tipos de psicologias, ou seja, de diferentes ciências que se excluem mutuamente. Acerca dessa grande variedade, o autor tece uma interessante consideração acerca da nomenclatura da Psicologia. Para ele,

os processos de divisão que foram se perfilando na crise acabaram se refletindo também no destino da denominação de nossa ciência. Diversos sistemas quase romperam com a velha denominação e utilizaram a sua própria para designar a totalidade da área de investigação. É frequente, por exemplo, referir-se ao behaviorismo como ciência do comportamento, como sinônimo de toda a psicologia e não de uma de suas correntes. Da mesma maneira costuma-se falar da psicanálise ou da reatologia (p. 398).

Ao se questionar o que é a Psicologia, o autor deixa claro que esta se trata de uma considerável divergência de opiniões. Sobre isso Martins (2012), comenta:

é possível que nos interroguemos em que medida esta configuração representa um problema. Apreendendo superficialmente o fato, nenhum. Entretanto, em se tratando de ciência, as questões não podem ser abordadas superficialmente, mas sim do ponto de vista metodológico (p.3).

Indubitavelmente, a Psicologia deveria assumir uma vasta gama de fenômenos, como as propriedades do psiquismo, o comportamento, o inconsciente, etc. A crise da Psicologia não se constituiu pela variabilidade de fatos explicativos que esta vinha tentando abordar, portanto, não se trata de um problema de objeto (Vigotski, 2004b). Contudo, de acordo com Martins (2012), estes fatos são explicados de forma específica em cada uma das correntes psicológicas, o que resulta em interpretações fracionárias, revelando que a superação desta problemática está na trajetória metodológica de estudo do objeto. Nas palavras de Vigotski (2004b)

a possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico. Em nenhuma ciência existem tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas, como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar;

sua maneira de conhecer terá de estar cheia de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera (p. 389-390).

Outro aspecto analisado por Vigotski (2004b) é a linguagem fragmentada da Psicologia. Segundo o autor, a Psicologia não apresenta uma linguagem própria, Vigotski (2004b) relata que, na verdade, é possível identificar três classes de palavras utilizadas nas pesquisas psicológicas: as palavras advindas da linguagem cotidiana, as palavras vinculadas à filosofia, e, por fim, as palavras que vem das ciências naturais.

A falta de linguagem própria da Psicologia é, portanto, um reflexo da incoesão em seus princípios. Dessa forma, pode-se afirmar que o estudo científico é tanto o estudo do fato em si, quanto do procedimento cognitivo utilizado na sua busca, de forma que a escolha da palavra já implica em uma escolha do processo metodológico.

Nesse sentido, a Psicologia possui, para o autor, duas possibilidades: constituir-se como ciência ou como um conjunto de conhecimentos com visões fragmentárias. Tendo isso em vista, anuncia a tese de que “a psicologia, como ciência dos fenômenos psíquicos reais, precisava ultrapassar-se a si mesma, superando a abstração e a atomização da lógica formal sobre a qual se edificava” (Martins, 2012 p. 5).

A Psicologia necessita consolidar-se enquanto ciência geral, que possui não apenas uma diferença quantitativa das ciências particulares, mas uma diferença qualitativa. Ou seja, não se trata de uma mera acumulação de conhecimentos, mas uma contínua transformação de conceitos, leis e teorias, que realizam uma sistematização do real e estruturam as ciências particulares.

Surge, assim, a discussão da relação existente entre método e objeto, se é o método que define o objeto, ou se é o objeto que definirá seu método de investigação. Sua conclusão é que o real é o elemento determinante, tanto do objeto, quanto do método.

Procurando, a partir destes pressupostos, fundamentar o que seria a Psicologia Geral, Vigotski (2004b) denomina-a de dialética da psicologia. Em suas palavras, “é a ciência das formas mais gerais do devir tal como se manifesta no comportamento, isto é, assim como a dialética da ciência natural é, ao mesmo tempo a dialética da natureza, a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia” (Vigotski, 2004b, p. 247). Tem-se, portanto, como princípio geral da psicologia que as leis que regem o real são as mesmas que regem o pensamento.

Vigotski (2004b) refuta, contundentemente, a ideia de que a ciência pode apenas estudar aquilo que se experimenta imediatamente. O conhecimento científico e a percepção direta não são coincidentes de forma alguma, a ciência está justamente na constante reelaboração e explicação de seus objetos através da interpretação de seus vestígios, apenas recorrendo a elementos que proporcionem a experiência direta. Nesse sentido, Vigotski (2004b) postula que o seu método é subjetivo, mas que sua metodologia pode ser parcialmente objetiva. Para ele existe a necessidade de que a Psicologia saia dos limites postos pela experiência direta, pois, se fazer ciência fosse meramente a percepção das sensações, bastaria apenas que as mesmas fossem registradas. Dessa forma, conclui que tanto o que se constata a partir da experiência direta, quanto da experiência indireta, necessita da interpretação do pesquisador, de forma que a ciência deve sair do apenas visível e desvelar o que está além do observado. Trata-se, portanto, da apreensão do real pelo pensamento através da mediação de abstrações teóricas.

Desse modo, a fim de superar a lógica formal, responsável pela fragmentação da ciência psicológica, Vigotski (2004b) advoga um novo enfoque metodológico para a Psicologia, o materialismo histórico dialético. Esta fundamentação serviu como estofamento epistemológico de suas formulações teóricas, bem como dos continuadores do que hoje denominamos de Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-Histórica (Martins, 2012).

Conforme já comentado, Vigotski criticava contundentemente os autores da época que realizavam apenas uma justaposição de citações dos clássicos marxistas aos dados empíricos de suas pesquisas, fundamentados em pressupostos filosóficos contrários ao materialismo histórico dialético. Ele afirmava, “Não quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique.”<sup>15</sup> (Vygotski, 2013 p. 391, tradução nossa, grifos no original). Mostrava-se necessário, portanto, que fosse feita uma mediação entre a base filosófica do materialismo histórico dialético e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos.

É de conhecimento geral, que uma formulação filosófica contempla determinada concepção de homem, de sociedade, da relação entre ambos e da forma como o

---

<sup>15</sup> Original: No quiero saber de momio, entresacandoun par de citas, qué es la psique, lo que deseo, es aprender *en la globalidade* del método de Marx, como se construye la ciencia, como enfocar el análisis de la psique.

conhecimento é produzido, o materialismo histórico dialético não foge a esse preceito. Marx e Engels se embasaram em pressupostos ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos e lógicos que os possibilitaram apreender a realidade com a finalidade de compreender seu objeto de estudo, a sociedade burguesa. A proposta de Vigotski é, portanto, por meio dos mesmos pressupostos, formular o Capital da psicologia. Neste sentido, o item seguinte visa explorar as bases marxistas utilizadas por Vigotski na construção de sua psicologia, compreendendo as intervencções entre ambas.

#### **1.4 O entrelaçamento entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural**

Na teoria Vigotskiana existem diversos pontos-chave que entrelaçam seus conceitos e dão sustentação para todo o corpo factual de suas teses, bem como determina os procedimentos utilizados. Para Shuare (2017), o eixo que, assim como a espiral dialética, organiza e produz os demais conceitos é o historicismo, em suas palavras

Vigotski introduz o tempo na psicologia, ou melhor, dito ao contrário, introduz o psiquismo no tempo. Porém, para ele, o tempo não é o devir externo que se adiciona como duração ao curso dos fenômenos, por natureza não temporais; é o vetor que define a essência do psiquismo humano (p.61).

Na concepção do autor, a história é produto do modo como os homens organizam a sua existência ao longo do tempo, concerne ao movimento e as contradições do mundo, dos homens e das relações que estes estabelecem entre si. Ou seja, ela abarca o processo de evolução dos seres humanos, no qual em um processo de contínua complexificação, estes superaram a sua condição meramente biológica e firmaram-se como seres históricos sociais (Martins, 2012).

Isso significa que o psiquismo não se desenvolve de acordo com características intrínsecas a ele, ou seja, não é o tempo de maturação das estruturas fisiológicas. Em Vigotski, o tempo é interpretado pela compreensão do materialismo histórico dialético, no qual o tempo humano é a história tanto na vida individual, quanto na social, sendo

que esta última vincula-se ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, a sua atividade produtiva.

Em Marx, a atividade produtiva ou trabalho encontra-se no cerne de suas formulações filosóficas. Isso porque compreender a ontologia do ser social é condição prévia para a reflexão das questões relativas ao conhecimento. De acordo com Tonet (2013), a ontologia

é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento científico (p. 76).

Neste sentido, pode-se afirmar um primado ontológico para a compreensão do processo de humanização do homem, no qual o trabalho é questão fundamental, pois na acepção marxiana, o trabalho é caracterizado como a atividade vital humana, ou seja, é a atividade realizada pelo homem que garante a sua existência. Nas palavras de Marx (1989), o trabalho é

um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza (p. 149).

O homem é parte da natureza e para sobreviver necessita de um constante metabolismo com a mesma, o que o torna um ser natural ativo. Ou seja, diante da necessidade, o homem planeja ações e, na intenção de concretizá-las, transforma a natureza e se autoproduz, humanizando-se neste processo. Dessa forma, as leis essenciais da natureza são objeto e condição para a vida, de modo que aquilo que foi apropriado torna-se parte do seu ser, ou seja, um órgão de sua individualidade (Marx,

1983). É, portanto, por meio do trabalho que o homem passa da condição de ser hominizado para a de ser humanizado, na qual dispõe de particularidades histórico-socialmente desenvolvidas (Martins, 2012).

O trabalho, portanto, sintetiza apropriações e objetivações, Duarte (1993) explica essa relação

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A relação entre objetivação e apropriação não se realiza sem a apropriação das objetivações existentes. “Os homens fazem as circunstâncias”, isto é, se objetivam, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, “as circunstâncias fazem os homens” (p. 40 grifos do autor).

As objetivações são o patrimônio humano genérico e resultam da prática social efetivada pela produção e utilização de instrumentos, da linguagem, da ciência, da moral, entre outros objetos que se fixam como produtos da história passada e esteio para a história futura. Já a apropriação é justamente a aquisição de tal patrimônio, sendo que promove no indivíduo a formação de suas características particulares a partir do que está alicerçado nas objetivações encontradas no meio em que vive.

Dessa forma, as condições de vida de cada homem encerram as apropriações das objetivações que lhe são acessíveis, ou seja, em atividade o sujeito tem a possibilidade de se apropriar do patrimônio humano genérico, o que possibilita o seu desenvolvimento e sua humanização. Neste processo dinâmico o ser humano garante a sua sobrevivência e, enquanto ser social ativo, produz suas condições de vida (Martins, 2012).

O trabalho, porém, não é qualquer ação realizada pelo homem, trata-se de uma atividade específica que contém em si a dimensão teleológica, ou seja, uma atividade que tem como característica a intencionalidade precedente à transformação concreta da realidade. Desse modo, “a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis” (Martins, 2012 p. 10). A práxis caracteriza-se pela síntese da dimensão objetiva (prática) e subjetiva (teórica) de seu ser, que em contínua

transformação da natureza, supera as barreiras naturais e rompe a fusão necessidade/objeto, de modo que seu desenvolvimento requalifica-se.

Neste sentido, o trabalho engendra a estruturação da consciência, sendo que essa, por sua vez, o regula. Com isso, o ser humano adquire domínio de sua própria conduta, ampliando suas possibilidades de ação. Fica claro neste ponto, o historicismo e a materialidade presente em Marx, já que a compreensão da consciência torna-se impossível se não vinculada à relação ativa do homem com suas condições objetivas e seu tempo histórico.

Aqui, vale a ressalva acerca do postulado marxista de que a base das relações sociais são as relações sociais de produção. O trabalho é uma atividade coletiva, os homens organizam-se em sociedade para a produção de suas condições de vida, desse modo garantem sua sobrevivência e edificam-se a si mesmos (Martins, 2012). A produção torna-se, portanto, aspecto essencial de análise já que ela determina o modo de produção da existência, a forma e o conteúdo da relação entre os homens. Nas palavras de Marx (1989), “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.” (p. 233).

Disso resulta a tese, da Psicologia Histórico-Cultural, de que o psiquismo humano é social por excelência. Na teoria de Vigotski, o social não se impõe como mais uma determinação ao psíquico, ele, na verdade, constitui sua essência, segundo Shuare (2017 p. 62) “a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição”. O psiquismo, portanto, não é imutável, nem invariável no desenvolvimento humano, suas transformações são tanto estruturais, quanto funcionais.

Shuare (2017) faz a importante observação, de que

no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, entre as pessoas e a natureza ‘natural’ interpõe-se, criados pelo trabalho, objetos que constituem a segunda –não em importância- natureza social do homem. Tais objetos constituem a cultura. No homem, a natureza sociocultural não coexiste nem se superpõe à natureza ‘natural’, senão que transforma esta, submetendo-a a leis de ordem superior (p. 61-62).

Os objetos referidos pela autora dizem respeito aos instrumentos, materiais ou imateriais, que realizam a mediação da relação entre ser humano e natureza. Disso

resulta a defesa de que o ser humano se desenvolve histórico-socialmente, já que a apropriação desses instrumentos é que garante a formação do humano no homem. Podendo assim afirmar que a diferença entre o psiquismo natural do animal e o psiquismo humano, é que no animal a relação com a natureza é imediata, já a do homem é produto de uma relação complexa, permeada por objetos criados pela própria humanidade, ou seja, mediada.

Dessa forma, tendo em vista as considerações do ponto de vista ontológico, questiona-se como é possível ao sujeito conhecer a realidade. Desponta-se, assim, a lógica dialética, que permite ao ser humano captar o movimento do real, já que implica na transposição das leis que o regem em leis do pensamento. Nas palavras de Kopnin (1978),

A dialética materialista reflete, deste modo, as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, incluindo o homem e sua sociedade, que atuam como princípios e formas de atividade do pensamento. E neste sentido a dialética marxista desempenha em nova base filosófica, as funções quer de ontologia, quer de gnosiologia, lógica e antropologia filosófica, sem reduzir-se a qualquer uma delas separadamente ou a soma de todas (p. 65).

Vale ressaltar que a lógica dialética não prescinde a lógica formal, aquela supera esta por incorporação. Se a lógica dialética enfatiza a totalidade, a formal, a parcialidade, segundo Martins (2013 p. 6) “ambas apresentam enfoques distintos no estudo científico da realidade e, para suas máximas possibilidades explicativas, devem operar em unidade”.

Para Duarte (2000), Vigotski adota, a partir da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento em psicologia, a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. Vigotski desvincula-se da concepção do pesquisador que meramente descreve a realidade, na tentativa de explicá-la, indo além do aparente. Isso resulta da premissa de que os fenômenos não manifestam externamente sua essência, suas relações internas, de forma que é função do pesquisador desvelar as múltiplas determinações do fenômeno, a fim de compreender o que ele é na realidade.

Segundo Marx (1978), não é possível, portanto, afirmar que, em um primeiro momento, o pensamento se aproprie efetivamente da realidade, contudo, o pensamento não termina aí seu percurso, ele deve seguir o caminho inverso, no qual ascende da

abstração mais simples para a complexidade do conjunto. Isso porque, inicialmente, a realidade se apresenta de forma caótica, de modo que, através das abstrações, o pesquisador consegue realizar a mediação necessária para alcançar a essência da realidade concreta. Vale aqui ressaltar uma interessante observação feita por Tonet (2013)

Nem todas as abstrações são adequadas. Existem, como alerta Marx, abstrações razoáveis e abstrações não razoáveis. Qual seria, então, o critério para distinguir umas das outras? Em uma perspectiva ontológica, esse critério não pode ter um caráter subjetivo; ele tem que provir do próprio objeto. Razoável, portanto, é a abstração indicada pelo próprio objeto. Para bem compreender essa questão é preciso sempre ter em mente que o conhecimento é um processo em que estão presentes, embora em níveis diferentes, o momento da universalidade, da particularidade e da singularidade. Assim, ao separar (abstrair) algum elemento particular ou singular, este elemento não perderá seu vínculo, ainda que muito tênue, com a universalidade. É, portanto, essa articulação entre universalidade, particularidade e singularidade, sempre ao longo de um processo concreto, que permitirá verificar se a abstração que está sendo realizada é verdadeira ou não (120-121).

No desvelamento da realidade, existe a prioridade do objeto sobre o sujeito, isso significa que a subjetividade subordina-se à objetividade. Não é o sujeito que organiza o objeto, é o objeto que organiza a ação do sujeito (Tonet, 2013). Marx (1975) explica que seu método dialético difere

do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, (...) é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (p. 16).

Neste sentido, o trabalho analítico segue um movimento, no qual parte do concreto caótico, ascende às categorias mais simples que vão se tornando mais complexas conforme o enriquecimento da interpretação da realidade, até retornar novamente ao concreto, que já não é mais o mesmo de antes, pois deixa de ser caótico e

passa a ser uma totalidade com múltiplas determinações. O pensamento científico reconstrói no plano intelectual a complexidade existente na realidade, sendo esta última constituinte do objeto de pesquisa (Duarte, 2000). Portanto, o caminho para o desvelamento da realidade, segundo Marx (1978), ocorre quando o concreto é captado pelo pensamento, não como ponto de partida, mas como ponto de chegada. Em suas palavras

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 1978 p. 116-117).

Em suma, o conhecimento é compreendido como apropriação do movimento da realidade objetiva que se reproduz no pensamento. O concreto pensado é a apropriação de forma dialética do concreto real através de mediações do abstrato.

Vale aqui ressaltar o movimento dialético, em que o pensamento interfere no real a partir do momento em que os sujeitos passam da atividade teórica para a transformação concreta da realidade. Disso deriva a ideia de que a elaboração sintética do pensamento acerca de um fenômeno é produto da elaboração de um indivíduo historicamente situado, o indivíduo concreto. Assim, é possível afirmar uma conexão íntima entre o conhecimento e a prática social. Conhecer vai além da reflexão da imediatividade do objeto, conhecer é um processo de transformação da realidade, e uma ferramenta indispensável para a autoconstrução do ser humano (Tonet, 2013).

A partir desses preceitos e da relação que Marx estabelece entre o lógico e o histórico, pode-se afirmar que “a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento desse fenômeno” (Duarte, 2000 p. 101). Nas palavras de Marx (1978)

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados

ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade (p. 120).

Segundo Duarte (2000), a afirmação de que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” significa, metodologicamente, que em uma pesquisa deve-se analisar a forma mais desenvolvida do objeto, para então analisar a sua gênese e, enfim, retornar ao ponto de partida, desta vez, com uma compreensão requalificada pela análise histórica. Vale ressaltar, que tal análise só esclarece de fato o objeto se for feita a crítica daquilo que é compreendido como a forma mais desenvolvida, pois caso não haja a crítica, a análise histórica pode se tornar uma forma de legitimação da situação atual, ao invés de traduzir possibilidades de transformação.

Outro ponto que deve ser atentado na citação de Marx (1978) é a importância atribuída à unidade. Para ele, mostra-se importante captar a riqueza do singular, porque é nele que estão contidas as relações que compõe o todo (Duarte, 2000). Este aspecto revela como a Psicologia Histórico-Cultural está em perfeita harmonia com a epistemologia marxiana. Isso porque, na elaboração de sua teoria, Vigotski propõe um método de análise das unidades.

Por unidade compreende-se o resultado da análise que abarca todas as propriedades fundamentais que caracterizam o conjunto do fenômeno, constituindo uma parte indivisível de sua totalidade (Vigotski, 1993). Dessa forma, ainda que seja parte de um todo, o processo de conhecimento deve ir da análise da unidade em direção a síntese concreta do todo no pensamento, pois, apesar da unidade envolver as características essenciais da totalidade, ela não substitui a compreensão da mesma (Duarte, 2000). Nas palavras de Vigotski (2009)

Procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa (...) em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos

elementos, (...) não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise (p. 397-398).

Essa proposta de Vigotski contrapõe a psicologia da época, que realizava uma leitura atomística e anistórica em psicologia. Para ele, a tarefa fundamental da psicologia não era decompor o todo psicológico em fragmentos, mas sim “destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo” (Vygotski, 1996 p. 99-100). Por isso, criticava concepções que estudavam as partes ou elementos do objeto, e propunha uma leitura do seu processo de desenvolvimento. Pasqualini (2006) explica que se tratava do início de uma perspectiva genética na psicologia, baseada em uma abordagem historicizadora dos processos psíquicos.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental no método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde seu surgimento até que desapareça, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência (Vygotski, 1995 p. 67).

Segundo Pasqualini (2006), na visão de Elkonin (1995), Vigotski poderia ser considerado um “metodólogo” da psicologia. Ao estabelecer novas bases para se pensar um novo sistema em psicologia, com fundamentação no materialismo histórico dialético, ele deu os primeiros e mais difíceis passos, deixando um legado para os novos pesquisadores continuarem suas investigações.

Estes elementos mostram-se essenciais à compreensão da atividade de estudo, pois são o fundamento da lógica de interpretação da realidade utilizada pelos psicólogos soviéticos nas suas investigações. Fora isto, mostram-se também essenciais as discussões acerca do desenvolvimento do psiquismo e do desdobramento deste para os demais temas da psicologia, como a já anunciada vinculação existente entre o desenvolvimento do psiquismo e os processos educativos, tais assuntos são tema da próxima seção.

## Seção 2

### O Desenvolvimento do psiquismo sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

João Guimarães Rosa

Sabe-se que as compreensões sobre a formação do psiquismo humano, e como o mesmo desenvolve-se, são diversas. Atualmente, destacam-se as visões maturacionistas e biologicistas<sup>16</sup>, que entendem o desenvolvimento enquanto um processo de maturação dos fatores hereditários previamente dados, ou então, as visões ambientalistas, que, por sua vez, desconsideram o papel da criança enquanto ser ativo, considerando-as meros receptores de seu meio. Essas compreensões estão intimamente ligadas com a ideologia neoliberal, que entende o sujeito como a-histórico, defendendo um desenvolvimento natural baseado em iniciativas próprias. Isso se repercute no campo da educação, em que, conforme já explicitado anteriormente, destacam-se as pedagogias do “aprender a aprender”<sup>17</sup>, nas quais o conhecimento cumpre apenas a função adaptativa do indivíduo à realidade posta (Duarte, 2008).

Ao defender o ser humano enquanto ser histórico-social, que por meio de mediações apropria-se dos instrumentos psíquicos culturalmente formados, que promovem a requalificação de seu psiquismo, e, defendendo o ensino escolar enquanto local privilegiado de humanização, a Psicologia Histórico-Cultural vem na contramão de tais abordagens, já que o estudo do sujeito concreto permite-lhe pensar em uma formação promotora de desenvolvimento e emancipatória.

Assim, compreender quem é a criança a quem se está ensinando, ganha relevância e, torna-se necessário, para se pensar a prática pedagógica. Segundo Martins

---

<sup>16</sup> Para aprofundamento sobre o assunto indica-se a leitura de (Asbahr; Nascimento, 2013).

<sup>17</sup> Para saber mais sobre tais pedagogias indica-se a leitura de Duarte (2008) e Duarte (2011).

(2013), o professor deve orientar-se pela tríade *forma-conteúdo-destinatário*, ou seja, para se pensar o que ensinar e como ensinar, torna-se necessário saber a quem se está ensinando e de que modo ocorre seu processo de desenvolvimento. É por este motivo que os psicólogos soviéticos postulavam o papel da Psicologia no desvelamento das particularidades psíquicas de cada idade.

Neste sentido, esta seção traz como conteúdo as contribuições dos psicólogos soviéticos acerca do desenvolvimento infantil que nos dão base para compreender cada um dos períodos. Inicia-se, portanto, a seção apresentando o objeto da Psicologia Histórico-Cultural e as suas bases gerais, segue-se para as intervinculações entre o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento. Em um terceiro momento, apresentam-se as bases para a periodização do desenvolvimento, seguidas de uma breve explicação de cada um dos períodos identificados pelos psicólogos soviéticos.

## **2.1 O desenvolvimento do psiquismo**

Conforme visto na seção anterior, pelo método materialista histórico dialético, os fenômenos não devem ser apreendidos apenas em sua manifestação fenomênica circunstancial, mas naquilo que revela seu curso de formação, as linhas gerais de seu movimento (Martins, 2013). Dessa forma, é possível compreender o porquê de Vigotski propor como o objeto da psicologia o estudo, não simplesmente do psiquismo, mas sim do seu desenvolvimento.

Um dos princípios da lógica dialética é que um “fenômeno encerra acumulações de mudanças quantitativas expressas em mudanças qualitativas” (Martins, 2013 p. 5), trata-se de um movimento progressivo, que supera por contradição o simples em direção ao complexo. Tudo pode ser e não ser ao mesmo tempo, a constituição da realidade se dá nas contradições que esta encerra e não, meramente, em alternativas excludentes. Isso nos leva ao princípio de que a compreensão dos fenômenos deve ocorrer em suas intervinculações e interdependências, a fim de obter uma explicação da sua totalidade. Essa premissa embasa a compreensão de Vigotski sobre o psiquismo humano, para ele, este possui um caráter sistêmico, o que demanda sua apreensão como um todo único, em que seus elementos constituintes articulam-se e condicionam-se mutuamente (Martins, 2013).

Diferente do psiquismo animal, que subjugase a padrões instintivos e circunstanciais que o mantêm refém do meio em que vive, não ultrapassando os limites biológicos, o psiquismo humano não é governado simplesmente por leis da evolução biológica, mas sim, por leis do desenvolvimento histórico-cultural. Na atividade vital humana radica a criação e desenvolvimento de mecanismos psicobiológicos que diferenciam os seres humanos dos demais animais. Isto porque as propriedades psicofísicas naturais já não se mostram suficientes, de modo que novos atributos se desenvolvem e, dentre eles, a complexificação do psiquismo humano. Neste processo, em que ocorre a captação e o domínio da realidade, os processos mentais são reestruturados (Martins, 2013).

O ponto de partida deste movimento é a apreensão sensorial do objeto, que demanda seu domínio perceptivo, possibilitando assim a criação de sua imagem mental. Segundo Martins (2013), essa criação não é passiva, mas sim parte da atividade do sujeito, que ao estabelecer relação com o objeto, cria a possibilidade de sua representação psíquica.

Quando os objetos da natureza são apreendidos e formam imagens mentais, ocorre um processo de generalização em que se perde a particularidade do objeto, pois ele passa a ser representado em seus traços mais gerais, identitários, portanto, universais. Nisto está posto a formação de conceitos e da consciência humana. Há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza a objeto da consciência humana (imagem/conceito), no qual apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade (Martins, 2013).

Segundo Martins (2013 p. 28), “a consciência é a expressão ideal do psiquismo”. Por meio do trabalho e da linguagem, o ser social foi se modificando, bem como o seu sistema nervoso central, graças a esse processo a consciência pode se desenvolver, possibilitando, assim, que a realidade adquirisse uma representação psíquica. Contudo, essa representação não é uma cópia mecânica do real, trata-se daquilo que o sujeito capta em atividade e reconstitui em seu plano subjetivo, é a imagem subjetiva da realidade objetiva.

Desta forma, o psiquismo manifesta-se primeiro na atividade e, posteriormente, na subjetividade, ou seja, inicialmente existe de forma objetiva, para então, existir idealmente. Em síntese, “a vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão *atividade* e *consciência* são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do

psiquismo” (Marins, 2013 p. 29, grifos da autora). Não se pode, todavia, perder de vista o movimento dialético existente entre essas duas categorias, já que ambas formam uma unidade, na qual a atividade é responsável pela formação da consciência, ao mesmo tempo, que esta a regula (Martins, 2013).

Leontiev (1978), a fim de explicar estas duas categorias, propôs componentes estruturais às mesmas. A atividade estrutura-se a partir das necessidades, motivos, ações e operações, por sua vez, a consciência possui como componentes o conteúdo sensível, os significados sociais e o sentido pessoal.

Com relação à estrutura da atividade o autor sintetiza

[...] do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, desprendem-se, em primeiro lugar, distintas - especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos – subordinados a objetivos conscientes; e, finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o sucesso do objetivo concreto dado<sup>18</sup> (Leontiev, 1978b p. 87 traduzido por Asbahr, 2011).

A atividade, portanto, é constituída por uma cadeia de ações, orientadas a um objeto que visa atender uma necessidade, ou seja, a atividade orienta-se por um motivo que a impulsiona. Desta forma, pode-se afirmar que o motivo reflete a necessidade e o objeto que a satisfaz. A partir do motivo depreendem-se ações que, segundo Leontiev (2017), consistem em

um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. (...) Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O

---

<sup>18</sup> Original: [...] del flujo generalde la actividad que forma la vida humana em sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden em primer término, distintas –especiales- actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones –procesos- suborninados a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependem diretamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto y dado.

objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido (p. 69).

Cada ação realizada, vincula-se a uma atividade, desta forma, para que a ação se realize mostra-se necessário que seu objeto tenha uma relação com o motivo da atividade a qual aquela está implicada, ou seja, o caráter psicológico de uma ação depende da atividade que a ação faz parte. Já por operações entende-se

o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (Leontiev, 2017, p. 74).

As operações conscientes são formadas, inicialmente, como ações, que aos poucos, tornam-se um hábito automático. Para que esta passagem ocorra, mostra-se necessária a apresentação de um novo propósito, de modo que, o que até então era alvo da ação, torne-se condição para a ação requerida para o novo propósito.

Quando o nível do desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparam a possibilidade para novas ações, e assim por diante (Leontiev. 2017, p. 76).

Já em relação aos componentes da consciência, o autor explica que o conteúdo sensível (sensações, percepções, representações) é aquilo que produz as condições para a consciência, seu conteúdo imediato, mas que não compreende sua totalidade, sendo assim necessários mais dois conceitos para explicá-la, as significações sociais e o sentido pessoal (Asbahr, 2011). As significações sociais são

[...] a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera de

representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos (Leontiev, 2004 p.100).

Ou seja, trata-se de um fenómeno da consciência social, “síntese das práticas sociais conjuntas” (Asbahr, 2011 p.87), que a partir do momento que passa a fazer parte da consciência individual adquirem um sentido pessoal, engendrado na própria vida do sujeito, mais especificamente em sua atividade. O sentido não é uma mera criação dos homens, ele é sentido de uma significação socialmente instituída, há uma relação dialógica entre o significado social e o sentido pessoal. O homem apropria-se dos significados sociais existentes na consciência social e confere a eles sentidos próprios, que estão vinculados a sua própria vida, seus motivos, suas necessidades e sentimentos, passando assim a fazer parte de sua consciência individual. Asbahr (2011) sintetiza essa relação

as significações mediatizam as relações do homem com o mundo. Ou seja, são reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes, modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está ‘pronto’ quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele.

Dessa forma, a significação também se constitui como fenómeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, social. A forma como o indivíduo apropria-se de determinadas significações, ou mesmo se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito (p. 88).

Com isso, Vigotski afirma o carácter mediado do psiquismo, sendo que a mediação é feita pelos objetos criados pela humanidade, sejam eles materiais ou imateriais. Nas palavras de Vigotski (1999)

no comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a

técnica, esses dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos (p. 93).

Ou seja, os principais mediadores da atividade são os instrumentos e os signos, ou instrumentos psíquicos. Apesar de realizar uma analogia entre eles, Vigotski afirmou mais de uma vez que não se trata de um paralelo e, muito menos, de uma identidade, a analogia refere-se apenas a função de mediação que realizam. Isso se explica pelo fato de que o domínio da natureza e de si mesmo estão entrelaçados, conforme explica Shuare (2017 p. 65), “como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese o primeiro uso do signo sinaliza que o sujeito ultrapassou os limites do sistema orgânico da atividade”. A diferença constitui-se, no fato de que o instrumento realiza a mediação da atividade externa do sujeito com o objeto, enquanto o signo medeia a atividade interna, são um meio para o controle do próprio indivíduo. Neste sentido, Vigotski (1999) explica o que são os signos ou instrumentos psicológicos

são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios (...). Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de enumeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc. (p. 93).

Com isso, pode-se afirmar que os signos possuem um papel ímpar na constituição do psiquismo humano, representando um salto qualitativo para a afirmação de sua natureza social. Isto porque, a partir da interiorização dos signos, novas funções são acrescentadas na história de cada indivíduo singular, as funções psíquicas superiores.

Entende-se por função psíquica uma propriedade de ação que o psiquismo possui no processo de captação da realidade objetiva. Vigotski divide-as em duas: as funções psíquicas elementares, que compreendem os dispositivos naturais, biológicos, calcados em um padrão de estímulo-resposta, caracterizado pela imediaticidade e o reflexo; e as funções psíquicas superiores, que compreendem os atributos e propriedades do psiquismo originário da vida social, na produção e apropriação da cultura (Martins, 2013). Vale aqui a ressalva de que as funções elementares e superiores não são

hierarquizadas, ao longo de sua vida o ser humano não deixa de ter as funções elementares a partir do desenvolvimento das superiores, elas formam uma unidade dialética e coexistem no psiquismo. De acordo com Vigotski (1983) “todas as funções superiores não se formam na Biologia, na história da filogênese pura, mas o mecanismo próprio que se encontra na base das funções psíquicas superiores é uma reprodução do social” (p. 146 apud Shuare, 2017 p.66).

Essa compreensão de Vigotski acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um marco dentro da concepção histórico-cultural, já que leva à compreensão de que as funções aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança, uma primeira no plano social (interpsíquico) e, posteriormente, no plano psicológico (intrapsíquica). Vigotski nomeia essa passagem de lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo.

Shuare (2017) aponta que a interiorização não é uma mera passagem da função exterior ao interior, este processo transforma a estrutura da função psíquica, constituindo-a como superior. Ela explica que antes da interiorização, mostra-se necessário

analisar o processo de exteriorização da operação psíquica natural mediante o signo; em seguida o processo interpessoal – interpsíquico – durante o qual o signo é um meio para dominar, dirigir e orientar o comportamento de outros e, finalmente a interiorização do signo, quando se converte como tal para o sujeito (Shuare, 2017 p. 67).

Em síntese, psiquismo humano não deve ser compreendido mecanicamente, mas por meio das mediações existentes na vida coletiva, as quais são apropriadas pelos seres humanos, neste processo, ocorrem mudanças revolucionárias que requalificam o psiquismo. Tais mediações são processos educativos, a forma original de transmissão das formas de consciência social produzidas pela humanidade.

O processo educativo é central à formação do ser humano em sua especificidade histórica, já que através dele não é necessário reinventar o mundo a cada nova geração. Desse modo, é no trabalho educativo que reside a possibilidade da formação do ser social, ou seja, a qualidade de seu desenvolvimento está condicionada a qualidade da apropriação da cultura que o mesmo realiza. Existe uma relação intrínseca entre o processo educativo e a qualidade do desenvolvimento do psiquismo (Martins, 2013).

Essa premissa desencadeia uma proposição de que os processos de desenvolvimento e os processos educativos devem ser estudados como um todo único. Para Vigotski (1999 p. 99), “a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude” e com isso assevera que

Seu objetivo é descobrir como se estruturam todas as funções naturais de uma determinada criança de um determinado nível de educação [...], como a criança realiza em seu processo educativo o que a humanidade tem realizado no transcurso de uma longa história do trabalho” (Vygotski, 1999 p. 99).

Muitas foram as contribuições dos psicólogos soviéticos acerca das relações entre o desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem, o tópico seguinte tem como objetivo explorar quais foram as principais ideias difundidas e como estas diferem das demais correntes existentes à época, que, na verdade, persistem até hoje nas práticas pedagógicas.

## **2.2. A relação entre o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento**

Vigotski (2010) postula como uma questão central e fundamental para a resolução dos problemas da psicologia pedagógica e para a análise pedológica do processo pedagógico, a compreensão da relação entre ensino e desenvolvimento da criança. Contudo, o mesmo pontua que tal questão é uma das mais obscuras dentro dos estudos e da aplicabilidade da ciência do desenvolvimento da criança, que, por sua vez, afeta a elucidação dos processos educacionais. O problema não está no fato de não haver pesquisas suficientes sobre o assunto, mas sim, na falta de clareza teórica e de premissas teoricamente confusas e acríticas, ou seja, o eixo central do problema é a questão metodológica. Para ele, as soluções encontradas pela psicologia para este problema básico podem ser divididas em três grupos.

O primeiro grupo centra-se no fato de que há uma independência entre o desenvolvimento infantil e os processos educativos. Realizando uma analogia, é como se ambos estivessem em linhas paralelas, não havendo pontos de convergência entre

eles. Como consequência dessa premissa, entende-se que o ensino em nada modifica o desenvolvimento psíquico, ele apenas se aproveita daquilo que já foi conquistado. O desenvolvimento, por sua vez, é que possibilita a aprendizagem, orientando, portanto, o processo pedagógico (Vigotski, 2010).

Vigotski (2010) diz ser surpreendente o fato de que pesquisadores ao estudarem os processos de desenvolvimento do pensamento do aluno escolar, como o raciocínio, a compreensão de mundo, a interpretação da causalidade física, o domínio das forças lógicas de pensamento e da lógica abstrata, conseguem ignorar a interferência do ensino. Há, inclusive, uma diferença temporal entre os processos, já que o desenvolvimento das funções psíquicas deve ser antecipado aos processos de ensino. Trata-se de uma visão maturacionista do desenvolvimento, já que, nesta lógica, as funções devem estar maduras anteriormente à transmissão de determinados conhecimentos ao aluno. Exclui-se, portanto, qualquer papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento e no amadurecimento das funções psicológicas.

Um dos maiores representantes desta linha de raciocínio é o pesquisador suíço Jean Piaget<sup>19</sup>, que desenvolveu pesquisas interessantes acerca do pensamento infantil e que, segundo Vigotski (2010), ajudam a compreender os pontos fortes e fracos desta linha de pensamento. Um dos exemplos das várias perguntas feitas por Piaget era: “Porque o Sol não cai?” Ao realizar este questionamento a uma criança de cinco anos, sabe-se que ela não possui uma resposta pronta a tal questão, bem como não possui condições de formular hipóteses à mesma. Ou seja, esta pergunta tem como função excluir completamente a bagagem escolar anterior da criança, o que a obriga a ter contato com novas formulações, inacessíveis até então, o que possibilitaria detectar o pensamento infantil em sua forma mais pura.

O embasamento teórico utilizado para o exemplo dado, não apenas influencia nas pesquisas realizadas, como também possui implicações práticas para o ensino escolar. Vigotski (2010) exemplifica tal questão dizendo que, de acordo com esta linha de pensamento, para que um aluno consiga aprender conteúdos de aritmética, ele deve ter um determinado nível de memória, atenção, pensamento, etc., já desenvolvido, de forma que é tarefa do professor reconhecer o nível de amadurecimento do aluno, a fim de verificar suas possibilidades de aprendizagem.

---

<sup>19</sup> Jean Piaget foi um biólogo suíço, que realizou diversas investigações sobre o desenvolvimento infantil desde o início do século XX até os anos 60. Vigotski, constantemente, dialogava com a epistemologia genética de Piaget em seus trabalhos, para compreender melhor as diferenças nos trabalhos dos autores indica-se a leitura de Duarte (2011).

Diferente desta linha de raciocínio, o segundo grupo descrito por Vigotski (2010), ao invés de distanciar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, identifica-os, ou seja, aprendizagem é desenvolvimento. Trata-se de uma visão extremamente antiga, mas que ganhou reconhecimento na reflexologia, de modo que esta compreende a educação como o desenvolvimento dos reflexos condicionados.

A aparência que esta teoria transmite é de que a aprendizagem é central no processo educativo, o que difere totalmente do ponto de vista do primeiro grupo, realizando contudo, uma análise mais a fundo, é possível observar uma semelhança entre elas. Isto porque ambas têm a compreensão naturalista de desenvolvimento, em que as descobertas da ciência sobre o desenvolvimento cerceiam o processo de ensino, verificam suas limitações, ou seja, até onde pode haver o aprendizado em determinado período. O motivo pelo qual o segundo grupo se inclui nesta proposição deve-se à compreensão de que o ensino é apenas uma complexificação do natural, de forma que as leis do desenvolvimento não deixam de ser naturalizadas e criam relações de dependência ao processo educativo.

Para Vigotski (2010), a diferença substancial entre os grupos está na relação temporal estabelecida entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Enquanto o primeiro grupo coloca a aprendizagem a reboque do desenvolvimento, neste segundo ambos os processos ocorrem ao mesmo tempo de forma regular, nas palavras de Vigotski (2010 p. 470) “cada passo na aprendizagem corresponde a um passo no desenvolvimento”. Há sincronia, devido a não diferenciação dos processos, o que pressupõe uma estreita relação entre ambos.

Por fim, o terceiro grupo tem como proposta a união das ideias dos dois grupos anteriores. Segundo essa teoria, o desenvolvimento independe da aprendizagem, ao mesmo tempo, a aprendizagem é identificada ao desenvolvimento. Vigotski (2010) diz ser Koffka o maior representante desta linha de pensamento, que compreende o desenvolvimento como dois processos de distintas naturezas, mas que condicionam um ao outro.

Primeiro, há um amadurecimento do sistema nervoso, que possibilita a aprendizagem, sendo que essa, por sua vez, estimula e avança esse mesmo amadurecimento. Com isso, percebe-se que as relações estabelecidas por este terceiro grupo não são tão simples quanto às anteriores, Vigotski (2010) aponta que uma possível esquematização dessa concepção poderia ser representada por dois círculos

concêntricos, no qual o menor seria o processo de aprendizagem e o maior seria o de desenvolvimento.

Após a compreensão das diferentes visões, proeminentes à época, acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como da discussão de seus acertos e falhas, Vigotski (2010) aponta um erro comum às três: nenhuma delas considera em suas pesquisas a pré-história de aprendizagem da criança, aquilo que a criança já teve contato anteriormente à sua entrada na escola, o que leva Vigotski (2010) a afirmar que a aprendizagem nunca se inicia no vazio. Isso, porém, não significa que exista uma continuação entre a pré-história de aprendizagem e a aprendizagem escolar. Ao entrar na escola a criança já aprendeu a fala e a linguagem com os adultos, já realizou questionamentos e obteve respostas dos mesmos, por imitação adquiriu determinados hábitos e comportamentos, portanto, aprendizagem e desenvolvimento se encontram desde o primeiro ano de vida. A diferença substancial entre este tipo de ensinamento e o escolar está no fato de a escola trabalhar na assimilação dos conhecimentos científicos de forma sistemática e com intencionalidade.

Deste modo, os procedimentos metodológicos de pesquisa não podem desconsiderar tal relação. Para superar esta falha Vigotski (2010) propõe o conceito de zona de desenvolvimento iminente<sup>20</sup>, conceito de importância capital à sua teoria. É fato reiterado que existe uma relação entre o ensino e o nível de desenvolvimento de uma criança, um exemplo fácil de estabelecer esta relação é que não é possível ensinar equações matemáticas a crianças de três anos, ou seja, o nível de desenvolvimento, indiscutivelmente, estabelece relação com as possibilidades de aprendizagem, este diz respeito à solução de tarefas que a criança consegue realizar com autonomia, sem ajuda ou aconselhamento de outros. Já a zona de desenvolvimento iminente trata daquilo que está em vias de formação, quando a criança consegue realizar uma tarefa com o auxílio de um adulto ou de um colega que já a tenha dominado, ou seja, os processos de desenvolvimento necessários à realização da tarefa estão em formação. Este conceito é de extrema relevância, pois

O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria.

A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico de seu desenvolvimento que leva em conta não só o

---

<sup>20</sup> Em algumas traduções também é chamada de zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento potencial. Neste trabalho optou-se por zona de desenvolvimento iminente.

já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento (Vigotski, 2010 p. 480).

Com o intuito de explicar esta relação, Vigotski (2010) exemplifica com o recorrente erro cometido em avaliações feitas com testes psicológicos. Ao definir-se a idade mental de uma criança com um teste, o que se verifica é apenas o nível de desenvolvimento real da mesma, contudo isso não basta para a compreensão da plenitude de seu estágio atual.

Vigotski (2010) relata um experimento realizado por ele, no qual estudou crianças no limiar da idade escolar. Trata-se de duas crianças de dez anos, avaliadas com oito anos de desenvolvimento mental, ou seja, as tarefas que elas conseguiam resolver de forma autônoma eram de um padrão estabelecido para a idade de oito anos. Contudo, Vigotski (2010) não apenas estabelece a idade mental, ele dá continuidade à pesquisa ajudando as crianças na resolução de tarefas para idades mais avançadas através de diversos procedimentos, como demonstrações e perguntas sugestivas. Nestas condições, o que ele percebeu foi que uma das crianças conseguia realizar tarefas comuns à idade de doze anos, enquanto a outra à idade de nove.

Isso mostra que as crianças, sob a orientação de um educador, conseguem alcançar diferentes níveis de aprendizagem, em dimensões totalmente diversas, levando Vigotski (2010) a afirmar que elas não possuem a mesma idade mental. Este fato resulta em implicações pedagógicas, pois define a área de atuação do professor, que não deve se limitar a trabalhar com os estudantes apenas atividades que eles já dominam e conseguem realizar de forma autônoma, mas sim, auxiliar os alunos nas tarefas que estão na iminência do desenvolvimento, ou seja, a atuação deve ser na zona de desenvolvimento iminente.

Nas palavras de Vigotski (2010), a zona de desenvolvimento iminente é

a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (p. 502).

A proposição da zona de desenvolvimento iminente por Vigotski (2010) é de que ela seja um instrumento de investigação pedagógica, que permita elevar a eficácia

dos diagnósticos de desenvolvimento mental nas escolas e nas práticas pedagógicas. A escola não deve se ater àquilo que a criança já sabe ou já é capaz de realizar, mas sim às possibilidades de assimilação do que ela ainda não domina. A aprendizagem não pode nem ser fácil demais e nem difícil demais, a zona optimal da aprendizagem se equivale à atuação na zona de desenvolvimento iminente.

Diferente de muitas concepções, Vigotski (2010) considera a imitação um importante meio de promoção do desenvolvimento, para ele não se trata de um processo puramente mecânico, o homem apenas imita aquilo que está em sua zona de possibilidades. Ele exemplifica dizendo que caso alguém tenha algum problema de aritmética que não esteja conseguindo resolver, pode ser realizada uma demonstração no quadro e tal pessoa, através da imitação, resolva-a imediatamente. Contudo, pode ser que esta não possua as noções gerais de aritmética necessárias à resolução, o que não a possibilitaria nem ao menos imitar o que foi demonstrado no quadro. Ou seja, só é possível imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento iminente.

A partir disso pode-se afirmar que “aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança” (Vigotski, 2010 p. 484) e dessa forma, promove várias requalificações, que sem a aprendizagem não se sucederiam. Aprendizagem e desenvolvimento estabelecem não uma identidade, mas uma relação unitária, que pressupõe a transformação de ambos.

Vigotski deu grandes passos na compreensão dialética e histórica do desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino/aprendizagem. Contudo o autor apenas esboçou uma sistematização da periodização do desenvolvimento humano, ficando esta tarefa a cargo de seus continuadores. Os autores que mais se debruçaram sobre esta temática foram Leontiev e Elkonin, baseando-se nos mesmos pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski (Asbahr, 2011). Buscaremos, portanto, no próximo item explicar sobre esta temática central da Psicologia Histórico-Cultural.

### **2.3 As bases para a periodização do desenvolvimento**

Segundo Davídov (1988), a infância possui uma história e um caráter histórico concreto.

As observações psicológicas, os materiais etnográficos e outros mostram que o destino social geral da infância, sua periodização e as particularidades psicológicas de cada um de seus períodos são diferentes nas diversas etapas, mais ou menos importantes, da história da humanidade<sup>21</sup> (p. 67, tradução nossa).

Segundo ele, a investigação da essência psicológica da infância pressupõe um exame de sua natureza social. Deve-se levar em conta que a infância está intrinsecamente ligada aos processos socioeconômicos e psicossociais, especialmente pela forma e composição das instituições de educação escolar, que, por sua vez, também são determinadas pelos processos anteriormente assinalados. Pode-se afirmar, portanto, que apesar de a Psicologia Histórico-Cultural negar uma sucessão fixa e universal dos períodos do desenvolvimento, ainda assim não secundarizou tal problema.

O enfoque histórico na periodização do desenvolvimento também é identificado por Elkonin (1987) como de extrema relevância, segundo o autor, os estágios do desenvolvimento infantil se alteram de acordo com o lugar ocupado pelas crianças na sociedade, de modo que não é possível estudar seu desenvolvimento desconsiderando seu meio social e cultural.

Vygotski (2012) foi quem deu início a tais premissas, tendo em vista a compreensão histórico-dialética que sustenta sua psicologia. Contudo antes de organizar seu próprio esquema de periodização do desenvolvimento infantil, o autor retoma os esquemas já existentes na psicologia tradicional. Neste movimento conclui que, semelhante à crítica realizada acerca da crise histórica da psicologia, são os erros metodológicos dessas propostas que resultam em análises rasas, meramente descritivas e baseadas em indícios externos de cada período.

O principal erro cometido é que cada um dos esquemas se baseava em um único critério de classificação para todos os períodos. Todavia, para Vygotski (2012), a periodização deveria levar em conta a reorganização do próprio processo de desenvolvimento, em que há uma mudança na importância e no significado do critério ao se passar de um período a outro. Dessa forma, conclui que

---

<sup>21</sup> Original: Las observaciones psicológicas, los materiales etnográficos y otros muestran que la destinación social general de la infancia, su periodización e las peculiaridades psicológicas de cada uno de sus períodos son diferentes en las diversas etapas, más o menos importantes, de la historia de la humanidad.

a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás dos indícios, aquilo que os condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos renunciar a todas as intenções de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado<sup>22</sup> (Vygotski, 2012, p. 253, tradução nossa).

Isso significa que o princípio estruturante da periodização se encontra nas trocas internas do próprio desenvolvimento, somente as mudanças do seu próprio curso é que proporcionam uma base sólida pra se pensar os principais períodos de formação da personalidade da criança. É preciso levar em conta a dinâmica do desenvolvimento e a dinâmica da mudança de uma etapa a outra, citando Blonski (1930). Vygotski (2012) aponta que as mudanças podem ocorrer de maneira violenta, crítica, mas também gradual e lentamente, ele explica

Em determinadas idades a personalidade da criança troca muito lentamente, frequentemente de forma quase imperceptível, interna; são trocas devido a insignificantes conquistas ‘moleculares’. Durante um lapso de tempo mais ou menos longo – habitualmente de vários anos – não se produzem trocas bruscas nem desvios importantes capazes de reestruturar a personalidade inteira da criança. As trocas mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são resultado de um longo e oculto processo ‘molecular’. Dessas trocas se exteriorizam e podem ser diretamente observados apenas com o término de prolongados processos de desenvolvimento latente<sup>23</sup> (Vygotski, 2012, p. 255, tradução nossa).

---

<sup>22</sup> Original: la verdadera tarea consiste em investigar lo que se oculta tras dichos indícios, aquello que los condiciona, es decir, el próprio proceso del desarrollo infantil con sus leys internas. Em relación con el problema de la periodización del desarrollo infantil eso significa que debemos renunciar a todo intento de clasificar las edades por síntomas y pasar, como lo hicieron em su tempo otras ciencias, a una periodización basada en la esencia interna del proceso estudiado.

<sup>23</sup> Original: Em dichas edades la personalidad del niño cambia muy lentamente, a menudo de forma casi imperceptible, interna; son câmbios debidos a insignificantes logros –moleculares-. Durante un lapso de tempo más o menos largo –habitualmente de varios años- no se producen cambios, bruscos ni desviaciones más o menos notables que se originan em la personalidad del niño son el resultado de un largo y oculto proceso –molecular-. Dichos cambios se exteriorizan y pueden ser diretamente observados sólo como el término de prolongados procesos de desarrollo latente.

Nas etapas estáveis, o desenvolvimento ocorre por pequenas mudanças na personalidade da criança, mudanças essas quase imperceptíveis, que, ao se acumular, manifestam-se como uma repentina formação qualitativamente nova, Vygotski (2012) denomina de crises esses períodos de passagem de um período a outro, em suas palavras as crises

distinguem-se por traços opostos ao das idades estáveis. Neles, e ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses a um ano no máximo), se produzem bruscas e fundamentais trocas e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em um espaço muito breve de tempo a criança muda completamente, se modificam os traços básicos de sua personalidade. Desenvolve-se de forma brusca, impetuosa, que adquire, em ocasiões, caráter de catástrofe; lembra um curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das trocas como pelo significado dos mesmos. São pontos de viragem no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de aguda crise<sup>24</sup> (Vygotski, 2012, p. 256, tradução nossa).

Segundo Vygotski (2012), as crises possuem certas especificidades. A primeira apontada pelo autor é de que a duração da crise não é definida a priori, a crise se inicia de forma imperceptível, o que torna difícil definir o momento exato tanto de seu começo, quanto de seu fim, contudo, pode-se afirmar a existência de um ponto culminante da crise.

Um segundo ponto diz respeito à dificuldade de se educar um grande número de crianças que se encontram no período de crise. Segundo ele, observa-se uma queda no rendimento escolar dos alunos, no interesse deles pelas aulas, a diminuição da capacidade geral de trabalho, conflitos entre as crianças e as pessoas de seu entorno, além da possibilidade de a criança sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos. Vale ressaltar que estes acontecimentos não ocorrem com todos, os períodos críticos são distintos para cada criança.

---

<sup>24</sup> Original: se distinguen por rasgos opuestos a las edades estables. En ello, y a lo largo de un tiempo relativamente corto (varios meses, un año, dos a lo sumo), se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño. En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis.

Muitos pesquisadores da época se questionavam quanto a possibilidade de os períodos de crise serem decorrentes de condições externas adversas presentes na vida das crianças, Vygotski (2012) explica que as condições externas determinam o caráter concreto que se manifesta a crise, já que para cada criança as variantes se mostram diferentes e multiformes. Entretanto, existem indícios de que a lógica interna do desenvolvimento provoca a necessidade de períodos críticos.

Por fim, a terceira peculiaridade, que na opinião de Vygotski (2012) talvez seja a mais importante, apesar de menos esclarecida, é a índole negativa do desenvolvimento. Ele explica que se trata de uma fase em que se perde o que conquistou antes de adquirir algo novo, em suas palavras

O advento da idade crítica não se distingue pela aparição de novos interesses, de novas aspirações, de novas formas de atividade, de novas formas de vida interior. A criança ao entrar nos períodos de crise melhor se distingue pelos traços contrários: perde os interesses que até ontem orientavam toda sua atividade, que ontem ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção e agora, se encontram esvaziadas as formas de suas relações externas, assim como sua vida interior<sup>25</sup> (Vygotski, 2012, p. 257, tradução nossa).

É errôneo, porém, pensar que por possuir um caráter negativo as idades críticas não são importantes, o desenvolvimento não interrompe sua obra criadora, de modo que até nas crises se produzem processos construtivos. O que as investigações de Vygotski (2012) mostram é que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é apenas a faceta inversa das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal da idade crítica.

Nos períodos críticos surgem novas formações muito peculiares, que se diferem das formações que surgem nos períodos estáveis. Elas têm como características serem transitórias, não se conservam no período crítico e nem ao menos integram a estrutura integral da personalidade. Vygotski (2012) descreve que

---

<sup>25</sup> Original: El advenimiento de la edad crítica no se distingue por la aparición de intereses nuevos, de nuevas aspiraciones, de nuevas formas de actividad, de nuevas formas de vida interior. El niño al entrar en los períodos de crisis se distingue más bien por rasgos contrários: pierde los intereses que ayer todavía orientaban toda su actividad, que ayer ocupaban la mayor parte de su tiempo y atención, y ahora diríase que se vacían las formas de sus relaciones externas, así como su vida interior.

as formações novas, como tal, desaparecem com o advento da etapa seguinte, mas seguem existindo em estado latente dentro dela; carecem de vida independente, limitam-se a participar apenas no desenvolvimento subterrâneo que as etapas estáveis geram, como temos visto, formações qualitativamente novas<sup>26</sup> (p. 260, tradução nossa).

Tendo em vista, portanto, que o desenvolvimento é um processo dialético, em que as mudanças não ocorrem por uma via evolutiva, mas sim revolucionária, Vygotski (2012) estabelece como critério para a periodização do desenvolvimento as neoformações de cada período, em que as etapas se sucedem entre períodos estáveis e períodos de crise. Faz a ressalva, porém, de que não é correto delimitar a duração de cada etapa.

O esquema geral da periodização inicia-se com a crise pós-natal, que separa o período embrionário do primeiro ano de vida, seguida da crise do primeiro ano, que delimita o primeiro ano de vida e a primeira infância. A crise dos três anos que está entre a primeira infância e a idade pré-escolar, a crise dos sete anos, separando a idade pré-escolar da escolar e, por fim, a crise dos treze anos, em que a criança passa da idade escolar à adolescência.

Vygotski (2012) enfatiza que o processo de desenvolvimento em um determinado período, apesar de ser constituído por uma multiplicidade de processos parciais descobertos através de análise, compõe um todo único. Existem leis que regem a formação da totalidade em cada etapa e que determinam os processos do desenvolvimento particular. Em cada período do desenvolvimento não se modificam aspectos particulares da personalidade da criança, “a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma dessas partes”<sup>27</sup> (Vygotski, 2012, p. 262, tradução nossa).

Existe, portanto, em cada idade, um guia para o processo de desenvolvimento responsável por reorganizar a personalidade da criança sob uma nova base. Vygotski (2012) denomina de *linhas centrais do desenvolvimento* os processos que se relacionam

---

<sup>26</sup> Original: Las formaciones nuevas como tales desaparecen con el advenimiento de la edad siguiente, pero siguen existiendo em estado latente dentro de ella; carecen de vida independiente, se limitan a participar tan sólo en aquel desarrollo subterrâneo que en las edades estables genera, como hemos visto, formaciones cualitativamente nuevas.

<sup>27</sup> Original: la personalidad del niño se modifica en su estructura interna como un todo y las leyes que regulan ese todo determinan la dinámica de cada una de sus partes.

de forma mais imediata à nova formação principal e de *linhas acessórias de desenvolvimento* as que se relacionam com os demais processos.

Os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias do desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, quer dizer, a linha acessória de desenvolvimento em uma idade passa a ser principal em outra, já que se modificou seu significado e peso específico na estrutura geral de desenvolvimento, muda sua relação com a nova formação central. Ao passo que de uma etapa a outra se reconstrói toda sua estrutura. Cada etapa possui sua própria estrutura específica, única e irrepitível<sup>28</sup> (Vygotski, 2012, p. 262, tradução nossa).

A partir disso, Vygotski (2012) questiona o modo como ocorre a dinâmica de surgimento das novas formações, ou neoformações. Primeiramente, ele pontua que se deve entender por dinâmica do desenvolvimento o conjunto de leis que regulam a formação, os nexos, as trocas de novas estruturas em cada idade. O segundo ponto diz respeito à compreensão do meio e o seu papel no desenvolvimento infantil, segundo Vygotski (2012) comumente encontram-se concepções que consideram o meio externo apenas como mais umas das influências sobre a criança, como algo alheio e independente. Ao contrário desta visão, o autor afirma que a cada período do desenvolvimento, a criança estabelece com o seu entorno uma relação muito específica.

Ele denomina essa relação de *situação social de desenvolvimento*, conceito este de extrema importância para a Psicologia Histórico-Cultural. Segundo o autor,

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as trocas dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada etapa. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social

---

<sup>28</sup> Original: los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, la líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una etapa a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepitible.

é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual<sup>29</sup> (Vygotski, 2012, p. 264, tradução nossa).

Assim, esclarece que a fim de compreender certo período do desenvolvimento é necessário se ter claramente a situação social de desenvolvimento, pois esta determina e regula o modo de vida da criança.

Além da situação social de desenvolvimento, Vygotski (2012) formula o conceito de vivências, unidade de análise que estabelece a relação entre a personalidade da criança e o seu entorno, já que ao se analisar o desenvolvimento, mostra-se difícil distinguir o que é influência do meio e o que é peculiar a criança. O autor explica que no desenvolvimento

a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é vivência de algo<sup>30</sup> (Vygotski, 2012, p. 383, tradução nossa).

Não existem vivências sem motivos, da mesma forma que não existe ato consciente que não seja ato consciente de algo. Assim, Vygotski (2012) a retrata como unidade da consciência, já que ela figura como unidade das propriedades básicas da consciência, em suas palavras “a verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência”<sup>31</sup> (Vygotski, 2012, p. 383, tradução nossa).

Ou seja, a vivência revela o significado do momento experienciado em determinado meio para a personalidade, fato este que influencia no desenvolvimento da criança. É possível encontrar uma situação idêntica experienciada por duas crianças,

---

<sup>29</sup> Original: La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual.

<sup>30</sup> Original: la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo.

<sup>31</sup> Original: La verdadera unidad dinámica de la consciencia, unidad plena que constituye la base de la consciencia es la vivencia.

mas que serão vivenciadas de formas completamente diferentes, e que, portanto, influenciarão de modo diferente no desenvolvimento de cada uma delas.

Na vivência manifestam-se as propriedades já formadas ao longo do desenvolvimento, neste sentido Vygotski (2012) afirma

Se tivéssemos que formular uma tese formal, um tanto generalizada, seria correto dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de determinado meio. A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela, se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças as vivências da criança<sup>32</sup> (p. 383, tradução nossa).

Essa compreensão embasa, portanto, pressupostos metodológicos para uma investigação sobre o desenvolvimento de uma criança, já que o investigador não deve se contentar em compreender apenas as condições externas em que a criança se encontra, mas também verificar os significados atribuídos pela criança a tais condições.

Em suma, cada avanço no desenvolvimento está ligado diretamente ao que já foi formado anteriormente, as vivências anteriores, nas palavras de Vygotski (2012), “o desenvolvimento se compreende como um processo no qual cada troca sucessiva está vinculada a anterior e ao presente, onde as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e atuam agora”<sup>33</sup> (p. 385, tradução nossa). Isso possibilita a afirmação de que os períodos críticos são a reestruturação das vivências anteriores em um momento essencial que modifica a vinculação da criança com o meio, ocorre, portanto, uma mudança de suas necessidades e motivos, que modificam a atitude da criança para com o meio, reestruturando também sua consciência. Tendo em vista o esclarecimento da situação social de desenvolvimento e as vivências, pode-se, então, compreender como surgem as neoformações.

As neoformações caracterizam a reestruturação da personalidade consciente da criança, portanto, são o produto do desenvolvimento. Considerando que Vygotski

---

<sup>32</sup> Original: Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correto decir que el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio. El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realiza a través de la vivencia y la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño.

<sup>33</sup> Original: el desarrollo se comprende como un proceso en el cual cada cambio sucesivo está vinculado al anterior y al presente, donde las peculiaridades personales antes formadas se manifiestan y actúan ahora.

(2012) pretendia primeiro compreender como o social estrutura a consciência, ele propõe, então, uma nova tarefa: a de verificar o movimento inverso, como a estrutura modificada da consciência influencia na reconstrução da vida da criança.

Uma análise concreta desta relação mostra que as consequências abarcam toda a vida da criança, a nova estrutura da consciência faz com que ela perceba de maneira distinta sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas. Ou seja, ao final de um período do desenvolvimento a criança se encontra totalmente distinta de seu início. Além disso, Vygotski (2012) pontua que a mudança da situação social de desenvolvimento da criança é ponto de partida para um novo período do desenvolvimento, conclui, portanto, que “a investigação demonstra que essa reestruturação da situação social de desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas”<sup>34</sup> (Vygotski, 2012 p. 265, tradução nossa).

Em síntese,

Chegamos, portanto, ao esclarecimento da lei fundamental da dinâmica das idades. Segundo determinada lei, as forças que movem o desenvolvimento da criança de uma a outra etapa, acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda etapa, determinando com a necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, o fim da etapa dada de desenvolvimento e o passo seguinte, a um período superior<sup>35</sup> (Vygotski, 2012, 265, tradução nossa).

Estas contribuições de Vigotski acerca da periodização do desenvolvimento deram o pontapé inicial para o tema dentro da Psicologia Histórico-Cultural. A morte prematura do autor fez com que seus estudos tivessem um caráter inacabado, de modo que, Leontiev e Elkonin deram continuidade à temática, trazendo grandes contribuições. Elkonin (1987) assinala que sua intenção era conservar os postulados de Vigotski e, ao mesmo tempo, atualizá-los segundo os novos conhecimentos da época.

---

<sup>34</sup> Original: La investigación demuestra que esa reestructuración de la situación social del desarrollo constituye el contenido principal de las edades críticas.

<sup>35</sup> Original: Llegamos, por tanto, al esclarecimiento de la ley fundamental de la dinámica de las edades. Según dicha ley, las fuerzas que mueven el desarrollo del niño en una u otra, acaban por negar y destruir la propia base de desarrollo de toda edad, determinando, con la necesidad interna el fin de la situación social del desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente, o al superior período de edad.

Segundo Davídov (1988), estes autores seguem a mesma compreensão de Vigotski acerca da natureza social do desenvolvimento psíquico infantil, contudo ao invés de utilizar apenas o critério das neofomações para a separação dos períodos do desenvolvimento humano, estes autores utilizam-se do conceito de atividade-guia<sup>36</sup>. Davídov (1988) explica que

Tal separação permitiu determinar mais exatamente as diferentes funções de substituição da atividade e das correspondentes trocas psicológicas no desenvolvimento psíquico da criança. A base do desenvolvimento psíquico é, justamente, a substituição de um tipo de atividade por outra, a qual determina como necessário o processo de formação de novas estruturas psicológicas. Por isso, o novo tipo de atividade, que está na base do desenvolvimento psíquico integral da criança de uma a outra idade, foi chamado de ‘guia’<sup>37</sup> (p. 70, tradução nossa).

Evidencia-se, portanto, a existência de um paralelo entre o conceito de situação social de desenvolvimento de Vigotski com o de atividade-guia de Leontiev, pois para Davídov (1988), esta última seria a concretização direta da primeira. A aproximação evidencia-se pelo fato de a situação social do desenvolvimento referir-se a relação da criança com a realidade social, sendo que essa relação ocorre por meio da atividade.

A força motriz do desenvolvimento do psiquismo é, justamente, a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais. Isso porque ao mudar a sua posição, muda-se também a atividade realizada pela criança, de modo que cada estágio do desenvolvimento é caracterizado pela principal relação estabelecida entre a criança e a realidade, assim, a passagem de um estágio a outro se dá justamente pela troca da atividade-guia (Davídov, 1988). Leontiev (1978 p. 65) define a atividade-guia como a "atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio do desenvolvimento".

---

<sup>36</sup> Encontra-se em algumas traduções a nomenclatura atividade principal ou atividade dominante. Neste trabalho optou-se pelo termo atividade-guia.

<sup>37</sup> Original: Tal separación permitió determinar más exactamente las diferentes funciones de la sustitución de la actividad y de los correspondientes cambios psicológicos em el desarrollo psíquico del niño. La base del desarrollo psíquico es, justamente, la sustitución de un tipo de actividad por otro, la actual determina con carácter necesario el proceso de formación de nuevas estructuras psicológicas. Por eso, el nuevo tipo de actividad, que está en la base del desarrollo psíquico integral del niño em una u outra edad; fue llamado “rector”.

Para ser considerada atividade-guia são necessárias três características: primeiro, dela dependem de maneira mais direta as transformações psicológicas fundamentais da criança em determinado período do desenvolvimento; segundo, a partir dela se diferenciam novos tipos de atividade e, por fim, que dela surgem, se formam e se reestruturam processos psíquicos particulares (Leontiev, 2017). Vale ressaltar, que apesar de cada período do desenvolvimento possuir uma atividade-guia, isto não significa que esta atividade seja aquela que a criança realize mais frequentemente ou que não ocorram outras atividades também importantes para seu desenvolvimento, trata-se, na verdade, daquela atividade que determina as transformações psicológicas fundamentais da idade.

É indispensável sublinhar que quando falamos de atividade-guia e de seu significado para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de maneira nenhuma, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas<sup>38</sup> (Elkonin, 1987, p. 122, tradução nossa).

A partir disso, Elkonin traz novas contribuições para a periodização do desenvolvimento. Para ele, até então, a busca pelo conteúdo psicológico das atividades fez com que fosse ignorado seu conteúdo objetal, como se este não fosse psicológico, ou seja, a atenção estava dirigida apenas a estrutura da atividade, sem levar em conta quais aspectos da realidade a orientam (Elkonin, 1987).

Uma das premissas utilizadas pelo autor é da impossibilidade de separação da esfera afetivo-cognitiva. Vigotski já assinalava a importância da necessidade de ao examinar o desenvolvimento, afeto e intelecto andarem juntos, dessa forma, não é possível também apartar a análise do desenvolvimento intelectual do desenvolvimento da personalidade. Em uma importante nota de rodapé, o autor explica de forma breve essa divisão

---

<sup>38</sup> Original: Es indispensable subrayar que cuando hablamos de la actividad rectora y de su significación para el desarrollo del niño en uno u otro período, esto no significa, de ninguna manera, que simultaneamente no exista ningún desarrollo em otras direcciones. La vida del niño em cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas.

Não entra em nossa tarefa a análise das condições históricas de surgimento de semelhante dualismos e paralelismos no exame do desenvolvimento psíquico. Assinalamos apenas que estas idéias são reflexo da alienação existente na sociedade de classes, do indivíduo e dos produtos de sua atividade<sup>39</sup> (Elkonin, 1987, p. 111, tradução nossa).

A sociedade de classes tende a naturalizar o desenvolvimento, de modo que para superar tal ideia é necessário compreender o desenvolvimento infantil historicamente em suas intervinculações com a realidade. A superação da divisão entre o desenvolvimento de intelecto e personalidade, contudo, não é tarefa fácil, para a criança é como se a realidade que a rodeia existisse em duas formas, o mundo das coisas e o mundo das pessoas (Elkonin, 1987). Dessa forma, Elkonin identifica dois sistemas: o sistema criança- adulto social e o sistema criança-objeto social, Facci (2004) explica que

É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana. E, de acordo com as características objetais e de conteúdos das atividades dominantes, identificadas até o presente, essas atividades, segundo Elkonin (1987, p. 121), podem ser divididas em dois grupos: no primeiro grupo estão aquelas atividades desenvolvidas no sistema criança-adulto social, as quais têm orientação predominante na atividade humana e na assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; no segundo grupo estão presentes as atividades que ocorrem num sistema criança-objeto social, no qual ocorre a assimilação de procedimentos de ação com os objetos (p. 72).

Existe um movimento entre estes dois sistemas que geram novas necessidades nas crianças impulsionando-as a realizarem novas atividades. Ou seja, ao assimilar as tarefas, motivos, objetivos, etc. das relações existentes entre os adultos, a criança se depara com a necessidade de operar com novas ações objetais, da mesma forma que,

---

<sup>39</sup> Original: No entra en nuestra tarea el análisis de las condiciones históricas de surgimiento de semejante dualismo y paralelismo em el examen del desarrollo psíquico. Señalaremos sólo que estas ideas son el reflejo del enajenamiento, realmente existente en la sociedad de clases, del individuo y los productos de su actividad.

quando domina as ações com os objetos surge a necessidade de colocá-las em ações socialmente elaboradas que são indispensáveis à orientação na realidade.

Tendo isso em vista, Elkonin (1987) elaborou uma periodização com base nas atividades-guias, em que cada uma pertence a um desses grupos. A ordem das atividades são:

- 1) Comunicação emocional direta.
- 2) Atividade objetual manipulatória.
- 3) Jogo de papéis.
- 4) Atividade de estudo.
- 5) Comunicação íntima pessoal.
- 6) Atividade profissional de estudo.

As atividades de comunicação emocional direta, jogo de papéis e comunicação íntima pessoal são desenvolvidas no sistema criança-adulto social, já que, apesar de apresentarem conteúdos específicos, elas orientam-se predominantemente “nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas”<sup>40</sup> (Elkonin, 1978, p. 121, tradução nossa), o que culmina no desenvolvimento das esferas motivacionais e das necessidades. Já as atividades objetual manipulatória, de estudo e profissional de estudo estão vinculadas ao sistema criança-objeto social, que se constituem pela “assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros aspectos daqueles”<sup>41</sup> (Elkonin, 1987, p. 121, tradução nossa), formando assim, as forças intelectuais-cognitivas e as possibilidades técnicas operacionais.

Cada época é composta por dois períodos, cada um deles referente a uma esfera do desenvolvimento humano, ou seja, afetivo-emocional, vinculada principalmente à relação criança-adulto social, seguido de outra, na qual se destaca a esfera intelectual-cognitiva, vinculada à relação criança-objeto social.

As épocas são: a primeira infância, infância e adolescência. Elkonin justifica que “a passagem de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e dos objetivos

---

<sup>40</sup> Original: en los sentidos fundamentales de la actividad humana y las asimilación de los objetivos, motivos y normas de las relaciones entre las personas.

<sup>41</sup> Original: asimilación de los objetos y de los modelos que destacan unos u otros aspectos de aquéllos.

e motivos da atividade, sobre a base do que se formou”<sup>42</sup> (Elkonin, 1987, p. 123, tradução nossa), por esse motivo as crises se mostram mais incisivas, acentuadas.

Em suma, a primeira época foi denominada de Primeira Infância e é composta pelo período chamado Primeiro Ano de Vida, em que a atividade dominante é a comunicação emocional direta e também pelo período chamado Primeira Infância, em que a atividade guia é a atividade objetal manipulatória. A segunda época é denominada de Infância e é composta pelos períodos da Idade Pré-Escolar e a Idade Escolar, que têm como atividades dominantes o jogo de papéis e a atividade de estudo, respectivamente. Por fim, o último período é a Adolescência composta pelos períodos Adolescência Inicial e Adolescência, sendo que a Adolescência Inicial tem como atividade dominante a comunicação íntima pessoal e na Adolescência a atividade dominante é a atividade profissional de estudo. O quadro abaixo esquematiza o exposto:

Quadro 1: Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, 2012.

Finalizando, Davídov (1988), realiza uma síntese sobre o processo investigativo da Psicologia Histórico-Cultural para a real compreensão da psicologia infantil:

<sup>42</sup> Original: El pasaje de una época a outra transcurre cuando surge una falta de correspondência entre las posibilidades técnicas operacionales del niño y los objetivos y motivos de la actividad, sobre la base de los que se formaron.

- 1) É necessário determinar as tarefas sociais, objetivamente surgidas, que exercem influência no desenvolvimento psíquico geral das crianças; isto, por sua vez, pressupõe o estudo das particularidades psicossociais do sistema atual ‘criança-sociedade’, a elaboração dos problemas da história da infância;
- 2) É indispensável criar uma periodização completa do desenvolvimento psíquico da criança que responda ao caráter geral da infância contemporânea.
- 3) Para criar tal periodização se necessita definir mais exatamente o conteúdo concreto do conceito ‘atividade-guia’ com referência a cada período evolutivo.
- 4) Se a atividade-guia de um ou outro período evolutivo baseia-se na vertebração das neoformações psicológicas do mesmo, será importantíssimo estudar a estrutura objetiva desta atividade, as condições e os mecanismos de sua conversão em atividade subjetiva da criança, o surgimento e desenvolvimento, sujeito a lei, das particularidades e qualidades psicológicas da personalidade da criança graças a determinada atividade; assinalamos que o estudo da atividade subjetiva da criança está vinculada com o esclarecimento das condições de formação de determinadas necessidades, motivos e emoções e também outras peculiaridades psicológicas, que asseguram o funcionamento da atividade-guia e criam as premissas para a passagem ao seguinte período evolutivo.
- 5) Sobre a base do estudo das peculiaridades psicológicas da criança em cada período evolutivo é indispensável elaborar recomendações pedagógicas tais que sua aplicação no processo didático-educativo permita criar condições favoráveis para utilizar as reservas ocultas do desenvolvimento da psique em uma ou outra idade<sup>43</sup> (p. 72-73, tradução nossa).

---

<sup>43</sup> Original: 1) es necesario determinar las tareas sociales, objetivamente surgidas, que ajercen influencia en el desarrollo psíquico general de los niños; esto, a su vez, presupone el estudio de las particularidades psicossociales del sistema actual “niño-sociedad”, de la elaboración de los problemas de la historia de la infancia; 2) es indispensable crear una periodización completa del desarrollo psíquico del niño que responda al carácter general de la infancia contemporánea; 3) para crear tal periodización se necesita definir más exactamente el contenido concreto del concepto “actividad rectora” con referencia a cada período evolutivo; 4) si la actividad rectora de uno u outro período evolutivo está en la base de la vertebração de las neoformaciones psicológicas del mismo, será importantíssimo estudiar la estructura objetiva de esta actividad, las condiciones y los mecanismos de su conversión en actividad subjetiva del niño, el surgimiento y desarrollo, sujeto a ley, de las particularidades y cualidades psicológicas de la personalidad del niño gracias a dicha actividad; señalemos que el estudio de la actividad subjetiva del niño está vinculadi con el esclarecimiento de las condiciones de formación de determinadas necesidades, motivos y emociones y también de otras peculiaridades psicológicas, que aseguran para el pasaje al siguiente período evolutivo. 5) sobre la base del estudio de las peculiaridades psicológicas del niño em cada período evolutivo es indispensable elaborar recomendaciones pedagógicas tales que su aplicación em el proceso didático-educativo permita crear condiciones favorables para utilizar las reservas ocultas del desarrollo de la psiquis em una u otra edad.

São essas as premissas que apoiaram os psicólogos soviéticos em suas formulações e pesquisas sobre os períodos do desenvolvimento humano e que, portanto, apoiam também a compreensão que esses autores possuem da formação e desenvolvimento da atividade de estudo, compreensão esta tomada como objeto desta dissertação. Antes, porém, de explicá-la, vale realizar uma breve explanação das demais atividades-guia.

## **2.4 A periodização do desenvolvimento**

Elkonin (1987) indica como a primeira atividade-guia do desenvolvimento humano, a comunicação emocional direta<sup>44</sup>, centralizada na relação criança-adulto social. A comunicação com o adulto mostra-se de extrema relevância, já que a criança necessita de uma mediação com o mundo externo na intenção de suprir suas necessidades básicas. Dessa forma, como o seu psiquismo ainda não conquistou fenômenos intelectuais e volitivos, a relação com o adulto restringe-se a uma comunicação emocional.

Elkonin (1987) relata um importante elemento deste período, o complexo de animação. Por volta do terceiro mês de vida tem início um conjunto de ações por parte da criança que objetivam estabelecer a comunicação com os adultos, inicialmente são apenas reações às ações do adulto, contudo passam a ter um caráter ativo a partir do momento em que o bebê tem a intenção de chamar a atenção do adulto e estabelecer uma comunicação com o mesmo, para isso utiliza-se de sorrisos e vocalizações a fim de engajar as trocas emocionais.

Forma-se, portanto, uma atividade fundamentalmente social, em que pela primeira vez as ações da criança dirigem-se a outras pessoas e são modeladas por elas. Por esse motivo, pode-se afirmar que a comunicação é a atividade que guia o desenvolvimento neste período, pois é condição para o processo de humanização da criança.

---

<sup>44</sup> Para aprofundamento no assunto indicam-se as leituras de Magalhães (2016) e Pasqualini (2006).

Com isso, conclui-se que, ao estabelecer a relação de comunicação, as ações perceptivas do bebê são formadas, de modo que a neoformação mais importante do período seria o “domínio da forma humana de estruturação do mundo” (Asbahr, 2011 p. 55). Ainda neste período a criança inicia uma atividade de manipulação dos objetos, que apesar de ser aqui acessória, torna-se principal no seguinte período devido às novas necessidades da criança. Dessa forma, a atividade-guia da primeira infância, segundo a teoria histórico-cultural, é, portanto, a atividade objetual-manipulatória<sup>45</sup>. Nela a criança aprende a “dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos”<sup>46</sup> (Elkonin, 1987 p. 116, tradução nossa).

Elkonin (1987) salienta que esta é uma atividade centralizada na relação criança-objeto social, já que a criança se apropria das ações humanas realizadas com os objetos, contudo não desconsidera a importância do adulto na mediação dessas ações, já que sem ele a criança não conseguiria se apropriar do lado “oculto” dos objetos.

Em meio à manipulação, a criança desenvolve a chamada inteligência prática, no qual as ações realizadas com certos objetos são transferidas para outros objetos, ou seja, ocorre um processo de generalização das ações, neste processo, as ações e tarefas humanas adquirem sentido às crianças (Elkonin, 1987).

Elkonin (1987) comenta que soa estranho e contraditório, a princípio, afirmar a atividade objetual-manipulatória como a principal deste período devido ao desenvolvimento intenso das formas verbais de comunicação com os adultos, contudo explica que

De um ser privado da palavra, que utiliza para a comunicação com os adultos meios emocionais mímicos, a criança se converte em um ser falante que emprega um léxico e formas gramaticais relativamente ricas. No entanto, a análise dos contatos verbais mostram que a linguagem é utilizada por elas, fundamentalmente, para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta<sup>47</sup> (Elkonin, 1987, p. 117, tradução nossa)

---

<sup>45</sup> A tese de Magalhães (2016) e a dissertação de Pasqualini (2006) também são referências para este assunto.

<sup>46</sup> Original: al dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos.

<sup>47</sup> Original: De un ser privado de la palabra, que utiliza para la comunicación con los adultos medios emocionales mímicos, el niño se convierte en un ser parlante que emplea un léxico y formas gramaticales relativamente ricas. Sin embargo, el análisis de los contactos verbales del niño muestra que el lenguaje es utilizado por él, em lo fundamental para organizar la colaboración con los adultos dentro de la actividad objetual conjunta.

A linguagem, função psíquica decisiva no desenvolvimento, é responsável pela requalificação das demais funções psíquicas superiores e também da consciência. Com essa aquisição, a criança não apenas enxerga as qualidades físicas dos objetos, mas também compreende o significado social dos mesmos.

Ao final deste período surgem contradições entre as ações realizadas pelas crianças e as ações que estas observam nos adultos, que estão para além de suas possibilidades. Essas contradições, segundo Asbahr (2011), são resolvidas no próximo período do desenvolvimento, relativo à idade pré-escolar, que tem como atividade-guia o jogo de papéis ou jogo protagonizado<sup>48</sup>.

Ao já ter se apropriado dos objetos sociais e de seus significados, a criança passa a realizar ações com estes objetos, porém, ela ainda não pode exercer ações reais de trabalho como os adultos, por exemplo, não consegue dirigir um carro, cozinhar, realizar uma cirurgia, etc. Nesta contradição, a brincadeira aparece como uma solução à necessidade da criança de agir como um adulto e sua impossibilidade operacional.

No jogo de papéis, portanto, a criança assume o papel do adulto, pois aspira realizar uma atividade socialmente valorizada. Apenas a ação objetual, por si mesma, não faz sentido, ela deve estar presente dentro de um sistema de relações humanas, assim, na brincadeira a criança aprende as formas mais gerais de atividade. Segundo Elkonin (1987) seu principal significado é que, no jogo, a criança modela as relações existentes entre as pessoas.

A brincadeira mostra-se importante para o desenvolvimento infantil, já que propicia a compreensão das funções sociais e das regras que perpassam a vida dos adultos, além de desenvolverem as funções psíquicas, entre elas a atenção, memória e imaginação. Isto porque, a criança dirige seus esforços à ações que não lhe são rotineiras, e que, ao serem executadas com a mediação adequada, desenvolvem o seu psiquismo. Porém, é a capacidade de autorregulação da conduta o traço essencial do desenvolvimento nesta idade, pois o desempenho adequado do papel social exige da criança a subordinação de sua conduta e o controle de seus impulsos imediatos.

Davídov (1988) sintetiza que na realização do jogo

surge na criança pequena a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas, a capacidade de separar nelas os

---

<sup>48</sup> Para maior compreensão desta atividade-guia indicam-se as leituras de Pasqualini (2006) e Pasqualini (2010).

aspectos de subordinação e direção; também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente em direção a estas<sup>49</sup> (p. 74, tradução nossa).

O próximo período do desenvolvimento, a idade escolar e sua respectiva atividade-guia, a atividade de estudo, são objeto de investigação desta dissertação e será abordada com detalhes nas seções seguintes.

Dando sequência, o período seguinte é a adolescência. Trata-se de uma idade crítica e de difícil identificação da atividade-guia. Elkonin (1987) explica que isto se deve ao fato de que o ensino e a atividade de estudo ainda são fundamentais na vida do adolescente, sendo até mesmo um critério de valoração perante os adultos, de modo que não se evidencia qualquer mudança exterior na vida do adolescente, que não a maturação sexual. Disso decorreu que muitas visões postulavam como indício da transição para a adolescência, meramente, o início do desenvolvimento sexual, porém o autor afirma que este elemento não é determinante, de modo que “a maturação sexual exerce sua influência de forma mediada, através das relações do indivíduo com o mundo circundante, através da comparação de si mesmo com os adultos e com outros adolescentes”<sup>50</sup> (Elkonin, 1987 p.119, tradução nossa).

Após uma série de investigações, Elkonin (1987) estabeleceu que nesta idade surge e se desenvolve uma atividade especial, a comunicação íntima pessoal<sup>51</sup>, que consiste no estabelecimento de relações íntimas entre os adolescentes. Ela foi chamada assim, pois não se trata de uma mera forma de interação, de colaboração em tarefas, etc. mas sim de uma atividade em que o conteúdo é o outro adolescente.

É possível observar nas relações entre os adolescentes que há uma relação de companheirismo, no qual se estabelece não apenas uma relação de respeito mútuo, mas também de confiança. Sobre isso, Facci (2004) explica que existe uma mediação de normas morais e éticas nas interações entre os adolescentes.

Elkonin (1987) sintetiza que

---

<sup>49</sup> Original: surgen em el pequeño la imaginación y la función simbólica, la orientación em el sentido general de las relaciones y acciones humanas, la capacidad de separar em ellas los aspectos de subordinación y dirección; también se forman las vivencias generalizadas y la orientación consciente em éstas.

<sup>50</sup> Original: la maduración sexual ejerce su influencia em forma mediatizada, a través de las relaciones del individuo com el mundo circundante, a través de la comparación de sí mismo com los adultos y con otros adolescentes.

<sup>51</sup> Sobre esta atividade-guia indicam-se os trabalhos de Leal (2014) e Anjos (2017).

A esfera da vida comum com o companheiro ocupa na adolescência um lugar especialmente importante. A formação das relações no grupo de adolescentes sobre a base de um ‘código de companheirismo’ e, em especial, daquelas relações pessoais em que este ‘código’ está dado em sua forma mais expressiva, tem grande importância para a formação da personalidade do adolescente. O ‘código de companheirismo’ reproduz em seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos de uma determinada sociedade<sup>52</sup> (p. 120, tradução nossa).

Neste processo de comunicação o adolescente passa a dominar as normas que regem as relações socialmente estabelecidas, constitui seus pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações e sobre seu próprio futuro. Apesar disso, não se pode deixar de lado a avaliação sobre a atividade de estudo que se perpetua durante esse período e que ainda exerce enorme influência na vida do adolescente.

É nessa fase que o estudo caracteriza-se por ter um caráter voluntário e que o desenvolvimento intelectual avança na formação dos conceitos científicos. Com o pensamento teórico consolidado, o adolescente alavanca suas possibilidades e abre-se para as ciências, as artes, a filosofia e outras esferas da vida cultural, o que o possibilita compreender a realidade, as pessoas a seu redor e também a si mesmo (Facci, 2004).

Diferente deste ponto de vista apresentado, Davídov (1988) postula que a atividade-guia da adolescência é a atividade socialmente útil. Nela incluem-se formas como o trabalho, estudo, atividades desportivas, artísticas, etc. as quais surgem nos adolescentes

a aspiração para trabalhar em qualquer trabalho socialmente necessário, a tendência a organizar a comunicação em diferentes coletivos levando em conta as normas de inter-relação entre eles aceitas, a reflexão sobre o próprio

---

<sup>52</sup> Original: Esta esfera de la vida común con el compañero ocupa en el período adolescente un lugar especialmente importante. La formación de las relaciones en el grupo de adolescentes sobre la base del “código de compañerismo” y, en especial, de aquellas relaciones personales en las que este “código” está dado en la forma más expresa, tiene gran importancia para la formación de la personalidad del adolescente. El “código de compañerismo” reproduce por su contenido objetivo las normas más generales de las interrelaciones existentes entre los adultos en la sociedad dada.

comportamento, as capacidades de avaliar seu próprio ‘eu’, quer dizer, a autoconsciência<sup>53</sup> (Davídov, 1988, p. 75, tradução nossa).

Por fim, tem-se a atividade profissional e de estudo<sup>54</sup>, na qual o indivíduo estabelece uma nova atividade de estudo, desta vez, dirigida ao seu futuro profissional. Davídov & Márkova (1987) explicam que o jovem desta idade já domina os meios para a atividade de estudo, ou seja, ela pode ser feita de forma autônoma, como uma atividade investigativa e criadora. Esta etapa serve como preparação para o trabalho, em que o indivíduo assumirá seu lugar na sociedade.

Conforme ressalta Pasqualini (2009) os períodos do desenvolvimento descritos pelos autores soviéticos não são imutáveis, eles estão intrinsecamente relacionados com o contexto histórico-social, que exerce influência tanto sobre o seu conteúdo, quanto sobre o curso de seu processo como um todo. Dessa forma, os períodos estudados, referem-se às condições histórico-sociais vividas na antiga União Soviética, mais precisamente, no início do século XX, “sendo incoerente com os próprios pressupostos da obra dos autores transferi-los de modo linear e imediato para nossa realidade” (Pasqualini, 2009 p. 39). Desse modo, compreende-se que os trabalhos dos autores auxiliam-nos a compreender nossa realidade, contudo coloca-se como desafio a tarefa de verificar no atual momento histórico como ocorre o processo do desenvolvimento infantil.

Apoiando-se nas premissas apresentadas nesta seção, aborda-se em seguida a compreensão e as investigações dos psicólogos soviéticos acerca da atividade de estudo, levando em conta a íntima relação existente entre o desenvolvimento do psiquismo e o papel da educação.

---

<sup>53</sup> Original: la aspiración a participar en cualquier trabajo socialmente necesario, la tendencia a organizar la comunicación en diferentes colectivos teniendo en cuenta las normas de interrelaciones en ellos aceptadas, la reflexión sobre el propio comportamiento, la capacidad de evaluar las posibilidades de su “Yo”, es decir, la autoconsciencia.

<sup>54</sup> Indica-se a leitura de Leal e Mascagna (2016) para aprofundamento.

### Seção 3

#### O desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade de estudo

Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas.

José Saramago

A entrada na escola é um período de viragem essencial na vida da criança, ela começa a ter novas obrigações e cobranças por parte dos adultos, passa a assimilar o que há de mais desenvolvido pela humanidade, como as ciências, a moral, as artes, etc. A assimilação destas formas de consciência social pressupõe ao mesmo tempo uma mudança na atividade da criança, segundo Davídov (1988), trata-se da adequação de sua atividade às formas de atividade humana que foram historicamente encarnadas nestes conhecimentos, tal atividade é a atividade de estudo.

A atividade de estudo é uma atividade específica que não deve ser confundida com a aprendizagem ou a assimilação, nas palavras de Davídov e Márkova (1987b),

ainda que exista uma relação entre a assimilação e a atividade de estudo, seus conteúdos não coincidem. A assimilação da experiência socialmente elaborada (conhecimentos, capacidades) pode ter lugar não apenas no estudo, senão também em outros tipos de atividade (no jogo, no trabalho, na comunicação, etc.); mas, pelo visto, apenas no estudo aparece o objeto específico de assimilar, enquanto que nos outros tipos de atividade a assimilação é um produto derivado<sup>55</sup> (Davídov & Márkova, 1987b, p. 323, tradução nossa).

---

<sup>55</sup> Original: Aunque existe una relación entre la asimilación y la actividad de estudio, sus contenidos no coinciden. La asimilación de la experiencia socialmente elaborada (conocimientos, capacidades) puede tener lugar no sólo en el estudio, sino también en otros tipos de actividad (en el juego, el trabajo, la comunicación, etc.); pero, por lo visto, sólo en el estudio aparece el objetivo específico de asimilar, mientras que en los otros tipos de actividad la asimilación es un producto derivado.

Isso porque a atividade de estudo possui um conteúdo e uma estrutura especial, que garante a sua particularidade, podendo ela ser realizada em qualquer período da vida de um ser humano, contudo no período denominado idade escolar primária, segundo os psicólogos soviéticos, ela passa a ser a atividade que guia o desenvolvimento da criança, ou seja, ela é responsável pelo surgimento das principais neoformações do desenvolvimento psíquico deste período, bem como da formação da personalidade (Davídov, 1988).

Elkonin (1987), ao falar sobre a idade escolar primária, sintetiza:

O estudo, quer dizer, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante nesse período. Durante este, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam<sup>56</sup> (...) (p.119, tradução nossa).

Em atividade de estudo, as crianças além de reproduzirem os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos e formas da consciência social, elas também reproduzem as capacidades historicamente surgidas que estão na base da consciência e do pensamento teórico, ou seja, os procedimentos mentais que dão suporte à formação dos conhecimentos, sendo eles, a reflexão, a análise e o experimento mental ou planejamento. Dessa forma, o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos (Davídov, 1988).

Contudo, vale destacar que a atividade de estudo nem sempre foi a atividade guia da idade escolar. Ao se realizar uma análise histórica do processo de formação da sociedade é possível compreender que esta adquiriu uma importância social a partir da necessidade de se criar, conservar e transmitir os conhecimentos, as habilidades e as normas de comportamento social às futuras gerações. Dessa forma, este é o conteúdo do primeiro item desta seção, uma análise histórica dos processos educativos que culminou

---

<sup>56</sup> Original: El estudio, es decir, aquella actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza es la actividad rectora en este período. Durante ella tiene lugar una intensa formación de las nuevas intelectuales y cognoscitivas del niño, La importancia primordial de la actividad de estudio está determinada, además, por que a través de ella se mediatiza todo el sistema de relaciones del niño con los adultos que lo circundan (...)

no ensino escolar e, portanto, na formação da atividade de estudo. Em seguida, apresenta-se o histórico das pesquisas realizadas pelos psicólogos soviéticos, em que foca-se, principalmente, nos procedimentos metodológicos utilizados nas investigações. A partir disto, inicia-se a compreensão ontológica da atividade de estudo na vida da criança, o período de transição da brincadeira de papéis para o estudo, a atividade de estudo propriamente dita, em que analisa-se seu conteúdo e estrutura, bem como as neoformações do período, finalizando assim a seção destacando as principais atividades acessórias que ocorrem simultaneamente na idade escolar inicial.

### **3.1 Movimento histórico de formação da atividade de estudo**

Inicialmente, nas comunidades tribais, as crianças recebiam sua educação apenas participando da vida comunitária, contudo os processos de ensino e aprendizagem adquiriram certa autonomia quando os anciãos se encarregaram de transmitir aos jovens a história da tribo, seus rituais e tradições (Davídov, 1988).

Foi apenas nas sociedades escravistas que a educação, realmente, ganhou autonomia. Na Grécia antiga, mais especificamente no Estado Espartano, as crianças dos 7 aos 18 anos viviam em estabelecimentos especiais, nos quais aprendiam a ler, escrever, calcular, além de receberem preparações físicas e militares. Em Atenas, as crianças da mesma faixa etária iam às escolas e os filhos de donos de escravos ainda podiam dar continuidade aos estudos nos ginásios, onde ainda aprendiam filosofia e literatura. De modo semelhante funcionava o ensino na Roma antiga (Davídov, 1988).

Durante o período feudal, o clero, os artesãos e os comerciantes mantinham escolas, nas quais uma pequena parte da população menos privilegiada aprendia a leitura, a escrita e o cálculo. Já os filhos de senhores feudais e da nobreza recebiam uma educação que incluía teologia, gramática, aritmética, astronomia, entre outras áreas de conhecimento (Davídov, 1988).

Cada um dos períodos históricos mencionados possui conteúdos e hábitos culturais particulares, o que culmina em diferentes métodos de ensino e, portanto, específicas formas de desenvolvimento infantil, que ainda sujeitam-se às diferenças existentes entre as classes sociais.

Davídov (1988) avalia que no mundo antigo o ensino possibilitava o desenvolvimento do pensamento teórico para as classes privilegiadas, porém tratava-se de um pensamento teórico peculiar, que pode ser considerado dialético e reflexivo, mas que se encontrava em uma forma de reflexão imediata, em que as conexões universais da natureza eram compreendidas de modo desmembrado. Já nos séculos XVII-XX, ocorreu uma troca no conteúdo e nas formas do pensamento teórico, nesta época, apesar de conservar seu caráter dialético, ele se fez profundamente mediado e analítico, atingindo uma forma abstrato-conceitual.

Já no modelo de educação burguesa, institui-se o pensamento empírico como modelo proeminente, resultando em uma formação na qual o pensamento teórico encontra-se reduzido. Davídov (1988) explica que

As atitudes e os hábitos culturais gerais estão tão profundamente ligados em suas origens com o pensamento teórico que a importância deste se mostra de uma ou outra forma nos diferentes procedimentos de ensino de determinadas capacidades. Por isso, ainda que de forma não esclarecida, a atividade de estudo era característica também para as crianças que se educavam na escola primária burguesa<sup>57</sup> (p.162, tradução nossa).

Deste modo, ao entrar na escola, as crianças iniciam a atividade de estudo ao entrar em contato com os conhecimentos teóricos, de modo que ao se apropriarem de tais conhecimentos e habilidades, ligados ao pensamento teórico da época, elas estabelecem uma nova relação com a realidade. Segundo Davídov (1988), ao estabelecer uma relação teórica diante da realidade, o ser humano ganha a possibilidade de “sair” dos limites da vida cotidiana observada diretamente; o introduz em um amplo círculo de acontecimentos representados de forma mediada que ocorrem no mundo e também nas relações das pessoas<sup>58</sup> (p. 162, tradução nossa).

À época do autor, a escola burguesa possuía três etapas: o ensino primário, médio incompleto e médio completo. O ensino primário corresponde ao ensino

---

<sup>57</sup> Original: La aptitudes y los hábitos culturales generales están tan profundamente ligados por sus orígenes con el pensamiento teórico que la importancia de éste se pone al descubierto de una u outra forma en los diferentes procedimientos de enseñanza de dichas capacidades. Por eso, aunque em forma no desplegada, la actividad de estudio era característica también para los niños que se educaban en la escuela primaria burguesa.

<sup>58</sup> Original: “salir” de los límites de la vida cotidiana observada diretamente; lo introduce em el amplio círculo de los acontecimientos mediatizadamente representados que transcurren en el mundo y también en las relaciones de las personas.

massificado, no qual predomina um método de ensino que prioriza o pensamento empírico, já as demais etapas correspondem ao ensino com conteúdos teóricos, contudo este conteúdo fica limitado às classes mais privilegiadas, não alcançam os filhos dos trabalhadores. Davídov (1988) explica que essa seleção social entre os escolares é justificada com uma “teoria”, na qual o índice de crianças que possuem uma constituição conceitual de inteligência que possibilita a assimilação com êxito dos ensinamentos da escola é de apenas uma minoria, entre 25 e 30%. Ele conclui, então, que o conteúdo do ensino escolar burguês possui dois níveis diferentes, um primeiro ligado a uma série de hábitos e aptidões culturais gerais, os quais apesar de conter certos conhecimentos teóricos, está vinculado à preparação utilitária e prática das crianças de classes mais baixas da população; já o segundo nível diz respeito aos conhecimentos das ciências e das artes, que direcionam uma preparação teórica dos alunos pertencentes às classes privilegiadas, “na diferença entre estes dois níveis se manifesta o interesse classista direto de determinados setores”<sup>59</sup> (Davídov, 1988, p. 164, tradução nossa).

Apesar dessa diferença entre as classes, Davídov (1988) aponta uma contradição presente na educação capitalista. O modo de produção, circulação e troca existente sobre essa base econômica gera a necessidade de instrução à classe operária, podendo esta ser comparada, até mesmo, à necessidade de alimentos, vestimentas, etc. Esse fator impulsiona os trabalhadores em uma luta social para que eles mesmos e seus filhos possam receber uma educação plena.

Davídov (1988) comenta que, em relação a URSS, a partir da instalação do regime socialista e da aplicação dos ideais lenistas, ocorreu a implementação da escola única, laboral e politécnica, que em pouco tempo conseguiu diminuir drasticamente o analfabetismo da população, melhorando o nível de educação geral da juventude, complementada com a instrução profissional. Isso porque, na tentativa de formar um novo homem, correspondente aos ideais da revolução, “era indispensável que o homem não se educasse simplesmente como portador de uma determinada soma de conhecimentos, senão antes de tudo como um cidadão da sociedade socialista, que ocupa uma posição vital ativa”<sup>60</sup> (Davídov, 1988, p. 165, tradução nossa).

---

<sup>59</sup> Original: En la diferencia entre estos dos niveles se manifiesta el interés clasista directo de dichos sectores.

<sup>60</sup> Original: Es indispensable que el hombre no se eduque simplemente como portador de una determinada suma de conocimientos, sino ante todo como un ciudadano de la sociedad socialista, que ocupa una posición vital activa.

Lênin teve papel determinante na política de educação do governo soviético, foi graças ao seu prestígio que ocorreu a implantação da instrução geral e politécnica, gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes até os 17 anos, no ano de 1919. O líder estava convencido de que se não ocorresse uma mudança qualitativa na educação, a revolução seria falha, dessa forma foi realizada uma campanha, que, apesar das enormes dificuldades encontradas no percurso, como a fome, frio e até mesmo a resistência da população, conseguiu alfabetizar a população até o final da década de 1940 (Bittar; Ferreira Junior, 2017).

Contudo, Davídov (1988) expõe que foram necessárias diversas reformas para que fosse efetiva a elevação da qualidade do ensino escolar. Segundo o autor, até os anos 1950 a educação primária ainda estava ligada ao ensino vinculado ao pensamento empírico, que, portanto, pouco contribuía para a formação da atividade de estudo e do pensamento teórico.

As investigações psicológicas da época concluíram que a experiência cognitiva do escolar primário era limitada, caracterizada pela sua concreticidade, ou seja, apenas desvelava as relações superficiais dos fenômenos reais, de modo que o ensino pautando-se nesta forma já constituída de pensamento infantil, limitava-se à dissecação das qualidades externas dos objetos e em seus agrupamentos, o que, na opinião de Davídov (1988), restringe o desenvolvimento das crianças.

Para o autor, o erro desta lógica de ensino está na análise das peculiaridades do pensamento das crianças em idade escolar sem a compreensão do pensamento formado ao longo da idade pré-escolar, este último constitui-se através dos jogos e da prática cotidiana, é o pensamento concreto em imagens, que opera em raciocínios com representações concretas, nesta fase, há apenas o gérmen do pensamento discursivo verbal. Dessa forma, o problema está no fato de que o ensino primário se apoiava nesta forma de pensamento já existente nos pré-escolares e sobre esta base tenta transmitir os conteúdos específicos, como a aritmética e a gramática. Esta compreensão de que o ensino possui uma relação de dependência com o desenvolvimento de uma função psíquica trata-se de uma visão maturacionista. Visão esta, já comentada anteriormente, que foi duramente criticada por Vigotski e pelos demais psicólogos soviéticos que postularam a necessidade do processo de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento das funções psíquicas.

Nos anos 1960, ocorreu uma nova reestruturação do ensino primário, visando à elevação do desenvolvimento psíquico das crianças. Isso foi conquistado por meio do

aumento do nível teórico no ensino e da ampliação do material de estudo, cuja assimilação pelos alunos contribuiu para a formação da capacidade de estudar. Essas mudanças no sistema de ensino da URSS influenciaram também nas pesquisas e investigações experimentais acerca das relações entre ensino e o desenvolvimento psíquico, estes trabalhos buscaram averiguar questões importantes como a essência psicopedagógica da atividade de estudo, problemas do ensino primário desenvolvente, etc.

Davídov (1988) ressaltava também outro aspecto que já à época chamava a atenção dos soviéticos que se dedicavam ao estudo da didática. Ao analisarem a experiência social que a escola transmite às jovens gerações destacam a atividade criativa, de busca à solução de novos problemas, como um elemento fundante para a apropriação de conhecimentos, desenvolvimento das capacidades e para as relações do indivíduo perante o mundo. Isso significa que em cada disciplina deveriam ser incluídas tarefas nas quais os alunos assimilassem a experiência da atividade criativa das pessoas.

Essa prática vincula-se ao posicionamento ético político do ensino na antiga URSS, de formação do novo homem socialista. Tal posicionamento deixa claro que o papel da escola não se dirige apenas à transmissão de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento da personalidade. Evidencia-se isso em um dos textos presentes na última reforma do ensino da antiga URSS, anterior a reforma econômica (perestroika) e política (glasnost), realizada no ano de 1984, que define uma das tarefas do ensino primário:

A escola primária (graus I-IV) está convocada a lançar as bases para o desenvolvimento omnilateral das crianças, a garantir a formação de hábitos firmes de leitura rápida, compreensiva e expressiva, de cálculo, de escrita correta, de linguagem desenvolvida, de conduta culta. Deve educar uma atitude honesta diante do estudo e diante do trabalho socialmente útil, o amor à Pátria<sup>61</sup> (Sobre a reforma da escola de ensino geral e profissional, 1984 citado por Davídov, 1988, p. 170, tradução nossa).

---

<sup>61</sup> Original: La escuela primaria (grados I-IV) está llamada a poner las bases del desarrollo omnilateral de los niños, a garantizar la formación de hábitos firmes de lectura rápida, comprensiva, y expresiva, de cálculo, de escritura correcta, de lenguaje desarrollado, de conducta culta. Debe educar una actitud honesta hacia el estudio y hacia el trabajo socialmente útil, el amor a la Patria.

Fica claro por essa citação e pelas ações concretas relatadas pelos psicólogos da Psicologia Histórico-Cultural, que a educação na antiga URSS tornou-se qualitativamente melhor após a revolução, na busca de coerência com seus ideais, colhendo inclusive estes frutos até os dias de hoje.

Por causa de tais mudanças, ocorreram grandes avanços nas pesquisas sobre o ensino escolar e também sobre o desenvolvimento humano. Apesar da análise dos psicólogos soviéticos, acerca da atividade de estudo e do desenvolvimento do psiquismo na idade escolar primária, ocorrer em um momento muito específico da história da humanidade, seus conhecimentos ainda se mostram valiosos e importantes na atualidade. Isso porque o modelo de ensino em voga ainda é o ensino escolar burguês, portanto, o mesmo modelo analisado e criticado pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como função a mera adaptação do sujeito à realidade imposta. Além disso, a relação intrínseca, estabelecida pelos psicólogos soviéticos, do ensino enquanto promotor do desenvolvimento do psiquismo auxilia-nos a aspirarmos e idealizarmos um modelo de ensino condizente com tais pressupostos.

Mostra-se, portanto, indispensável compreender a atividade de estudo e as condições adequadas para sua formação, que segundo Davídov (1988, p. 171, tradução nossa), “pode ser a base para o desenvolvimento omnilateral”<sup>62</sup>. Para isso, foram realizados inúmeras investigações a fim de verificar tal processo de formação, que consequenciaram em um conteúdo extenso acerca de procedimentos metodológicos à pesquisa, dessa forma, o próximo item da seção tem como objetivo apresentar o histórico das pesquisas realizadas pelo psicólogos soviéticos.

### **3.2 Movimento histórico de surgimento das pesquisas sobre a atividade de estudo na URSS**

Apesar de já existirem pesquisas, no contexto da Psicologia Histórico-Cultural, acerca das transformações psíquicas ocorridas por meio do estudo e da compreensão de que esta atividade guia o desenvolvimento na idade escolar primária, os experimentos psicopedagógicos e as reestruturações de programas escolares, tendo em vista a

---

<sup>62</sup> Original: puede ser la base de su desarrollo omnilateral.

investigação da atividade de estudo, só ocorreram a partir do final dos anos 1950. Segundo Davídov e Márkova (1987a), a atividade de estudo foi objeto dos pesquisadores por mais de 20 anos, na tentativa de desvelar as particularidades do estudo no desenvolvimento dos escolares.

Foi por meio da análise dos defeitos encontrados no sistema primário de ensino, que os autores formularam hipóteses acerca da presença de grandes reservas nas possibilidades cognitivas dos alunos de menor idade. Com a finalidade de avaliar tal hipótese, foram realizadas investigações que buscavam “estruturar um ciclo de programas experimentais para a escola primária segundo novos princípios psicológicos” (Davídov & Márkova, 1987a, p. 319). A estruturação do programa foi realizada para diversas disciplinas e, por meio da verificação experimental, tornou-se possível averiguar a dinâmica existente entre a atividade de estudo e o desenvolvimento psíquico da criança.

Para isso, foi elaborado o método experimental-genético de investigação, também chamado, por Davídov e Márkova (1987a;1987b), de genético-causal, genético-modelador ou experimento formativo. Nas palavras dos autores, este método

é umas das realizações particulares do método geral genético-causal (ou genético-modelador) de estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, cujas bases se encontram nos trabalhos de L. Vigotski e que logo foram multilateralmente ampliadas nos trabalhos de A. Leontiev, A. Luria, P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin e seus colaboradores. A essência deste método se expressa no estudo dos processos de trânsito a novas formas da psique, no estudo das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e na criação experimental das condições necessárias para que surjam. Tal investigação transcorre como projeção e modelação do processo de desenvolvimento<sup>63</sup> (Davídov & Márkova, 1987a, p. 326, tradução nossa).

---

<sup>63</sup> Original: es una de las realizaciones particulares del método general genético-causal (o genético-modelador) de estudio del desarrollo de la psiquis del niño, cuya bases se encuentran en los trabajos de L. Vigotski y que luego fueron multilateralmente ampliadas en los trabajos de A. Leóntiev, A. Luria, P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin y sus colaboradores. La esencia de este método se expresa en el estudio de las condiciones de surgimiento de uno u otro fenómeno psíquico y en la creación experimental de las condiciones necesarias para que surjan. Tal investigación transcorre como proyección y modelación del proceso de desarrollo.

Este método tem como pressuposto programas escolares experimentais, que são estruturados e reestruturados de modo a formar ativamente nos estudantes um novo nível de capacidades necessárias à assimilação integral dos conteúdos. Desta forma, o método experimental-genético atua, ao mesmo tempo, como uma investigação e como ensino, que exerce influência no desenvolvimento.

O diferencial deste tipo de investigação está no fato de que o ensino experimental se diferencia substancialmente do ensino tradicional, tanto por seu conteúdo, quanto por seu método. Ao se criar um programa de estudos experimental, torna-se possível verificar: o grau e nível de apropriação do estudante, as peculiaridades de sua atividade, o caminho percorrido ao longo das mudanças ativas do conteúdo, a atividade de uma mesma criança em vários anos, as tendências gerais do desenvolvimento psíquico do escolar e de novas estruturas evolutivas (Davídov & Márkova, 1987b).

Dessa forma, a fim de garantir a qualidade dos dados obtidos, os autores levam em consideração

fatores educativos cuja introdução sistemática cria as condições para a gênese de alguns aspectos do fenômeno psíquico estudado; se analisa a troca da atitude dos escolares frente ao estudo durante o experimento educativo que abarca vários anos; surge o problema de considerar os fatores não-controláveis (a personalidade do professor, a possibilidade de um ensino complementar em outras disciplinas escolares); se discutem os meios adequados para elaborar o material no experimento psicopedagógico formativo<sup>64</sup> (Davídov & Márkova, 1987b, p. 175, tradução nossa).

Segundo os autores, são várias as vantagens desta forma de investigação. Em primeiro lugar, um experimento com disciplinas escolares, que não compartimentaliza os temas, torna possível verificar a função de diferentes fatores do ensino sobre o desenvolvimento e as condições em que as neoformações psicológicas se transformam. Em segundo, torna-se possível também compreender o desenvolvimento do psiquismo

---

<sup>64</sup> Original: factores educativos cuya introducción sistemática crea las condiciones para la gènesis de algunos aspectos del fenómeno psíquico estudiado; se analiza el cambio de la actitud de los escolares hacia el estudio durante el experimento educativo que abarca varios años; se plantea el problema de considerar los así llamados factores no controlables (la personalidad del maestro, la posibilidad una enseñanza complementaria en otras disciplinas escolares); se discuten los medios adecuados para elaborar el material en el experimento psicopedagógico formativo.

de forma integral, “das tendências de seu desenvolvimento, dos trânsitos de uma neoformação a outra e também seguir a dinâmica das relações do escolar com as pessoas circundantes”<sup>65</sup> (Daviđov & Márkova, 1987a, p. 327, tradução nossa).

Ou seja, por meio do método experimental-genético torna-se possível verificar o fenômeno estudado em seu curso de formação e não apenas em sua manifestação circunstancial. Permite, assim, a compreensão do desenvolvimento da atividade de estudo, bem como das mediações necessárias à sua constituição.

Desta forma, foi possível aos autores realizar um grande trabalho de sistematização das capacidades e hábitos de estudo que devem obter os alunos ao final dos anos escolares. Para avaliar os resultados utilizava-se como critério qualitativo

a geração de capacidades, sua transferência a novas disciplinas, o caráter consciente, a plasticidade, a capacidade de modificação e outras. Avaliando, em grande medida, este trabalho, assinalaremos que as capacidades e os hábitos também são apenas um dos nexos da atividade integral de estudo dos escolares; junto com as capacidades e os hábitos (e os procedimentos, ações, operações dos alunos com o material didático, que estão por trás daqueles) o estudo inclui também a admissão da tarefa escolar pelos alunos, o cumprimento de diferentes tipos de autocontrole, auto avaliação, etc. Para avaliar qualitativamente a eficácia do trabalho de estudo é importante enfocá-la como atividade integral<sup>66</sup> (Daviđov & Márkova, 1987a, p. 316-317, tradução nossa).

A compreensão da atividade de estudo enquanto atividade integral mostra-se ponto essencial à pesquisa, haja vista que não basta apenas verificar a eficácia das ações de estudo, mas também da motivação da atividade, da compreensão de suas tarefas, os objetivos das ações, os procedimentos utilizados pelas crianças, as formas de controle e avaliação, autorregulação do próprio comportamento, entre outras particularidades. Além disso, tal avaliação não pode reduzir-se às transformações ocorridas no

---

<sup>65</sup> Original: de las tendencias de su desarrollo, de los tránsitos de una neoformación a otra y también seguir la dinámica de las relaciones del escolar con las personas circundantes.

<sup>66</sup> Original: a generación de las capacidades, sutransferencia a nuevas disciplinas, el carácter consciente, la plasticidad, la capacidad de modificación y otras. Valorando altamente este trabajo, señalaremos que las capacidades y los hábitos también son uno de los eslabones de la actividad integral de estudio de los escolares; junto con las capacidades y los hábitos (y los procedimientos, acciones, operaciones de los alumnos con el material didático, que están detrás de aquéllos) el estudio incluye también la asunción de la tarea escolar por los alumnos, el cumplimiento de diferentes tipos de autorcontrol, autoevaluación, etc. Para valorar cualitativamente la eficacia de la labor de estudio es importante como actividad integral.

desenvolvimento intelectual dos escolares, mas também deve abarcar as mudanças morais e na personalidade. Neste sentido, os autores afirmam que

as características qualitativas do processo de estudo podem descobrir-se analisando quais são os verdadeiros motivos da conduta escolar da criança, qual é o sentido que tem para ele o estudo, qual é sua posição no trabalho escolar e nas inter-relações com outras pessoas, que se estabelecem durante o mesmo, quais são os traços da personalidade ativa harmonicamente desenvolvida do jovem pertencente a sociedade comunista, que se formam no processo de estudo<sup>67</sup> (Daviđov & Márkova, 1987a, p. 317, tradução nossa).

Com essa análise, tornou-se possível aos autores a formulação de novas hipóteses acerca da falta de uma relação direta entre “a experiência pessoal na atividade objetual e o desenvolvimento psíquico da criança”<sup>68</sup> (Daviđov & Márkova, 1987a, p. 320, tradução nossa). Isso significa que a atividade de estudo não pode ser compreendida a partir de uma visão mecanicista, trata-se um reducionismo não levar em conta características pessoais, como a motivação, a compreensão da finalidade da atividade, etc.. Dessa forma, torna-se indispensável que na formação da atividade de estudo se criem condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, convertendo-se em “fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social”<sup>69</sup> (Daviđov & Márkova, 1987a, p. 320, tradução nossa). Sobre isso os autores expõem que

orientando-se ao “amanhã do desenvolvimento”; o ensino se organiza levando em conta a presença das peculiaridades individuais do aluno, mas não sobre a base da adaptação a elas, senão como projeção de novos tipos de atividade, de novos níveis de desenvolvimento dos educandos; o ensino não pode ser reduzido a transmissão de conhecimentos, a elaboração e aperfeiçoamento das ações e operações, senão que é, fundamentalmente, a formação da personalidade do

---

<sup>67</sup> Original: las características cualitativas del proceso de estudio pueden descubrirse analizando cuales son los verdaderos motivos de la conducta escolar del niño, cual es el sentido que tiene para él el estudio, cual es su posición en el trabajo escolar y en las interrelaciones con otras personas, que se establecen durante el mismo, cuales son los rasgos de la personalidad activa armónicamente desarrollada del joven perteneciente a la sociedad comunista, que se forman en el proceso de estudio.

<sup>68</sup> Original: la experiencia personal en la actividad objetual y el desarrollo psíquico del niño.

<sup>69</sup> Original: fuente del atodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la consición de su inclusión en la práctica social.

aluno, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos, etc.)<sup>70</sup> (Daviđov & Márkova, 1987a, p. 333, traduao nossa).

Junto a isso, percebeu-se que  na relaao ativa com o objeto que a criana se converte em sujeito de seu próprio comportamento, ou seja, adquire domínio de sua própria conduta, de modo que torna-se capaz de assumir um posicionamento ativo perante a realidade, sobre si mesma e os outros. Com isso, os autores concluem que assumir o direcionamento do processo de desenvolvimento psíquico da criana, por meio da atividade, torna-se a tarefa principal da psicologia pedagógica e evolutiva.

Desta forma, compreendida a tarefa proposta pelos autores, bem como o movimento das pesquisas soviéticas acerca da atividade de estudo, inicia-se a apresentaao geral do desenvolvimento ontogenético da atividade de estudo.

### **3.3 O início da formaao ontogenética da atividade de estudo**

Conforme já apresentado na seao 2, Vigotski foi quem iniciou os estudos sobre a periodizaao do desenvolvimento humano, contudo, devido a sua morte prematura, seus estudos possuem um caráter inacabado, de modo que sua continuidade ficou a cargo, principalmente, de Leontiev, Elkonin, Daviđov, entre outros autores que trouxeram importantes contribuoes e atualizaoes ao assunto. Apesar disso, todos estes afirmam a existência de uma crise no momento de transiao entre a idade pré-escolar e escolar inicial.

Vygotski (2012) denominou de crise dos sete anos este momento de viragem do psiquismo infantil e, em suas análises, focou na perda da espontaneidade e na introduao do fator intelectual nas vivências infantis. Já Leontiev, Elkonin, e também, Daviđov, debatem sobre a mudana de atividade-guia, ou seja, a passagem da atividade de jogo de papéis para a atividade de estudo. Todos os autores afirmam que esta transiao ocorre por meio da mudana na situaao social de desenvolvimento da

---

<sup>70</sup> Original: orientándose al “mañana del desarrollo”; la enseñanza se organiza teniendo en cuenta la presencia de las peculiaridades individuales del alumno, pero no sobre la base de la adaptacion a ellas, sino como proyección de nuevos tipos de actividad, de nuevos níveles del desarrollo de los educandos; la enseñanza no puede ser reducida a la transmisión de conocimientos, a la elaboración y perfeccionamiento de las acciones y operaciones, sino que es, fundamentalmente la formación de la personalidad del alumno, el desarrollo de la esfera que determina su comportamiento (valores, motivos, objetivos, etc.)

criança, da nova organização de sua vida e de suas relações pessoais, causada, principalmente, pela entrada da criança na escola.

Segundo Vygotski (2012), na crise dos sete anos a criança não é um pré-escolar e tampouco um escolar, trata-se, de um período em que ocorrem bruscas e fundamentais mudanças na personalidade da criança, já que ela perde o interesse naquilo que até então guiava a sua atividade. A crise, portanto, possui um caráter negativo, no qual se perde o que conquistou antes de adquirir algo novo, devido ao caráter revolucionário do desenvolvimento humano.

A crise dos sete anos distingue-se, em primeiro lugar, pela perda da espontaneidade infantil. Vygotski (2012) explica que a espontaneidade infantil caracteriza-se pela indiferenciação da vida interior e a vida exterior,

as vivências da criança, seus desejos, a manifestação dos mesmos, quer dizer, a conduta e a atividade não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos essa diferença é muito grande e por isso o comportamento dos adultos não é tão espontâneo e ingênuo como da criança<sup>71</sup> (p. 377, tradução nossa).

Além disso, neste período também ocorrem mudanças físicas na criança, como a troca de dentes, o estirão e alterações na personalidade, em que a criança se comporta de modo artificial, burlesco, teatral. Apesar dessa evidente característica, Vygotski (2012) considera que o traço mais importante da crise dos sete anos é a “diferenciação incipiente da faceta interior e exterior da personalidade da criança”<sup>72</sup> (p. 378, tradução nossa).

A ingenuidade e a espontaneidade mostram que a criança manifesta em seu comportamento aquilo que se passa em seu interior, a ingenuidade interna se reflete em uma conduta espontânea. Dessa forma, perder a espontaneidade significa que a criança incorporou o fator intelectual em sua vivência interna e em seu ato direto. Vygotski (2012) salienta que a perda da espontaneidade não ocorre de uma hora para outra, não se

---

<sup>71</sup> Original: Las vivencias del niño, sus deseos, la manifestación de los mismos, es decir, la conducta y la actividad no constituyen en el preescolar un todosuficientemente diferenciado. En los adultos esa diferencia es muy grande y por ello el comportamiento de los adultos no es tan espontáneo e ingenuo como la del niño.

<sup>72</sup> Original: la diferenciación incipiente de la faceta interior y exterior de la personalidad del niño.

trata de uma passagem brusca, mas de uma progressiva mudança em que é possível notar momentos intelectuais nas ações da criança.

Nessa idade portanto, a criança começa a compreender de forma consciente as suas próprias vivências, ou seja, ela compreende o significado dos momentos em que se encontra feliz, triste, cansada, etc<sup>73</sup>. Isso se deve ao desenvolvimento da percepção, que proporciona atribuição de sentido pelas próprias crianças às suas vivências. O autor explica que o diferencial da percepção humana é o fato de ela ser atribuída de sentido, “tomamos consciência de nossas impressões, de seu conjunto e, ao mesmo tempo, estamos a par de nossas impressões externas”<sup>74</sup> (p. 378, tradução nossa).

Considera-se relevante esclarecer neste momento, que segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a percepção, enquanto função psíquica superior está intrinsecamente relacionada com o pensamento visual-direto. Este tipo de pensamento, por sua vez, diz respeito a denominação semântica dos objetos, ou seja, vincula-se a um processo de generalização, de modo que ao dizer que uma percepção está atribuída de sentido significa que se trata de uma percepção generalizada. A fim de explicar esta relação, Vygotski (2012) exemplifica descrevendo uma situação de um jogo de xadrez, no qual uma das crianças sabe jogar e a outra não conhece as regras do jogo. A criança que não sabe jogar pode se divertir com as peças, dividi-las em cores, movimentá-las do modo que desejar, já a criança que conhece as regras se portará de uma maneira diferente, para ela as peças do jogo compreendem um todo, pois “o traço essencial da percepção é sua estrutura, quer dizer, a percepção não se forma de átomos isolados, senão que constitui uma imagem, dentro da qual existem diversas partes”<sup>75</sup> (Vygotski, 2012, p. 379, tradução nossa).

Realizando uma analogia, pode-se dizer que um adulto tem a possibilidade de ver a realidade da mesma forma que um enxadrista vê um tabuleiro, percebe-se não apenas os objetos isolados, mas sim todos seus vínculos com a realidade e as relações semânticas. Aqui, nota-se a requalificação feita pela linguagem nas demais funções psíquicas superiores, pois ela não apenas denomina os objetos, como também exprime seus significados.

---

<sup>73</sup> Vale ressaltar que não se trata de uma mudança repentina, mas sim do início de um processo de conscientização.

<sup>74</sup> Original: Tomamos consciencia de nuestras impresiones, de su conjunto al mismo tiempo y a la par de las impresiones externas.

<sup>75</sup> Original: El rasgo esencial de la percepción es su estructura, es decir, la percepción no se forma de átomos aislados, sino que constituye una imagen, dentro de la cual existen diversas partes.

A criança desde muito pequena não apenas deve expressar na linguagem os significados dos objetos, senão também suas próprias ações, os dos outros, assim como seus estados internos (“quero dormir”, “quero comer”, “tenho frio”). A linguagem como meio de comunicação nos obriga a designar e expressar verbalmente nossos estados internos. O nexos verbal não significa nunca que se formou uma simples relação associativa, significa sempre uma generalização; a palavra não designa um objeto isolado. Se dissermos que agora faz frio e repetimos o mesmo um dia depois, significa que toda sensação isolada de frio também é generalizada. Desse modo, se produz a generalização do processo interno<sup>76</sup> (Vygotski, 2012, p. 379, tradução nossa).

Essa reestruturação no psiquismo infantil ocorre na entrada da idade escolar, em que as vivências adquirem sentido, o que proporciona uma nova relação da criança consigo mesma, ao mesmo tempo em que possibilita a reestruturação das próprias vivências. Além disso, generalizam-se pela primeira vez as vivências, os afetos e a lógica dos sentimentos.

A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, quer dizer, quando uma situação se repete muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a lembrança. Por exemplo, a criança pré-escolar carece de autoestima, de amor próprio. Justamente na crise dos sete anos é quando surge a própria valorização: a criança julga seus êxitos, sua própria posição<sup>77</sup> (Vygotski, 2012, p. 380, tradução nossa).

---

<sup>76</sup> Original: El niño ya muy temprano no sólo debe expresar en el lenguaje los significados de los objetos, sino también sus propias acciones, las ajenas, así como sus estados internos (-quiero dormir-, -quiero comer-, -tengo frío-). El lenguaje como medio de comunicación nos obliga a designar y expresar verbalmente nuestros estados internos. El nexos verbal no significa nunca que se há formado una simple relación asociativa, significa siempre una generalización; la palabra no designa um objeto aislado. Si decimos que ahora hace frío y repetimos lo mismo um día después, significa que toda sensación aislada de frío está también generalizada. De este modo se produce la generalización del proceso interno.

<sup>77</sup> Original: El niño de edad escolar generaliza los sentimientos, es decir, cuando una situación se ha repetido muchas veces nasce una formación afectiva que tiene la misma relación com la vivencia aislada o el afecto, que el concepto com la percepción aislada o el recuerdo. Por ejemplo, el niño preescolar carece de autoestimación, de amor propio. Justamente em la crisis de los siete años es cuando surge la propia valoración: el niño juzga sus éxitos, su propia posición.

Como são comuns aos períodos críticos, algumas novas formações se mantêm, enquanto outras são transitórias. Na crise dos sete anos, permanece o amor próprio e a autoestima, já as palhaçadas e os trejeitos burlescos são passageiros.

Essas mudanças ocorridas no período de transição à idade escolar, como a diferenciação do interior e do exterior e a atribuição de sentido às vivências, originam uma luta entre as vivências. Essas lutas fazem com que possam ocorrer típicos casos de dificuldades escolares, incluem-se nisso conflitos, vivências opostas, contradições insolúveis. Para Vygotski (2012), são estes conflitos que possibilitam a diferenciação da idade pré-escolar e, portanto, a entrada para a idade escolar, já que se modifica a posição em que a criança se encontra, bem como suas vivências, em suas palavras “dizer que na crise dos sete anos as vivências pré-escolares apenas se transformam em escolares, equivale a dizer que se formou uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais que tornam possível uma nova etapa do desenvolvimento, quer dizer, a idade escolar”<sup>78</sup> (Vygotski, 2012, 381, tradução nossa).

Portanto, se a relação da criança com o meio se modificou, o meio já não é mais o mesmo e nem o curso de desenvolvimento da criança, o que possibilita a entrada desta a uma nova etapa do desenvolvimento. “Todo avanço no desenvolvimento infantil modifica a influência do meio sobre ele. Quando a criança passa de uma idade a outra, o meio, desse ponto de vista do desenvolvimento, troca radicalmente”<sup>79</sup> (Vygotski, 2012, p. 382, tradução nossa), ou seja, muda-se a situação social de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, Leontiev (2004) defende ideia semelhante, segundo este autor, não é apenas a aprendizagem de novos conhecimentos que leva a criança a passagem da idade pré-escolar à escolar, mas sim a nova organização social e as novas relações pessoais. Ele explica:

A criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil. Todavia, se as relações vitais fundamentais da criança sofrerem uma reorganização, se tiver

---

<sup>78</sup> Original: Decir que en la crisis de los siete años las vivencias preescolares se transforman tan sólo en escolares, equivale a decir que se ha formado una nueva unidad de elementos situacionales y personales que hacen posible una nueva etapa del desarrollo, es decir, la edad escolar.

<sup>79</sup> Original: Todo avance en el desarrollo infantil modifica la influencia del medio sobre él. Cuando el niño pasa de una edad a otra, el medio, desde el punto de vista del desarrollo, cambia radicalmente.

uma irmãzinha, por exemplo, e a mãe lhe dirigisse como a uma auxiliar, participando na vida adulta, então o mundo abre-se-lhe de maneira funcionalmente diferente (Leontiev, 2004, p. 307).

Leontiev (2004, p.307) ainda afirma, que “nos casos normais, a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola”. Contudo, Davídov (1988) alerta que a necessidade para atividade de estudo é gestada desde o período pré-escolar, conforme o desenvolvimento da atividade de jogo de papéis. Durante o cumprimento da brincadeira, junto ao desenvolvimento da imaginação e função simbólica, neoformações do período, a criança passa a sentir a necessidade de novos conhecimentos sobre o mundo e sobre os adultos, ou seja, ao brincar e assumir um papel social, a criança se vê sem a totalidade de informações necessárias para exercer tal função, surgindo assim um interesse cognitivo. Para suprir essa necessidade, inicialmente, a criança comunica-se com o adulto, questionando-o sobre o mundo que a rodeia, além de recorrer a outros meios que estão em suas possibilidades.

Apesar disso, essa busca vinculada à vida cotidiana não se mostra suficiente, de modo que se desenvolve na criança o desejo de ocupar a posição de escolar. Surge, assim, a motivação para a transição da atividade-guia, do jogo de papéis à atividade de estudo.

O ingresso na escola permite a criança sair dos limites do período infantil de sua vida, ocupar uma nova posição e passar ao cumprimento da atividade de estudo, socialmente significativa, a qual o oferece um rico material para satisfazer seus interesses cognitivos. Estes interesses atuam como premissas psicológicas para que surja na criança a necessidade de assimilar conhecimentos teóricos<sup>80</sup> (Davídov, 1988, p. 177-178, tradução nossa).

Vale aqui a ressalva de que, no começo da idade escolar, a necessidade dos conhecimentos teóricos ainda não atua como base para a atividade de estudo, a necessidade surge apenas durante o processo de assimilação real dos conceitos, em

---

<sup>80</sup> Original: El ingreso a la escuela permite al niño salir de los límites del período infantil de su vida, ocupar una nueva posición y pasar al cumplimiento de la actividad de estudio, socialmente significativa, la cual le ofrece un rico material para satisfacer sus intereses cognoscitivos. Estos intereses actúan como premisas psicológicas para que en el niño surja la necesidad de asimilar conocimientos teóricos.

atuação conjunta com o professor, na qual a criança realiza ações de estudo com a intencionalidade de resolver as tarefas de estudo. Isso porque o desenvolvimento de uma base psicológica que possibilite o ensino, não se realiza anteriormente a este, há uma relação ininterrupta entre ambos no curso de seu movimento progressivo. Dessa forma, no momento inicial da atividade de estudo, é possível que a criança se interesse mais pelo processo do que pelos próprios conhecimentos, isso porque deseja parecer-se com o adulto e obter sua aprovação, ainda não compreendendo a importância dos conteúdos. Essa atitude vai modificando-se apenas em atividade, quando percebe que estudar lhe traz enormes possibilidades e descobertas.

Pode-se afirmar, portanto, que o jogo, pouco a pouco, cede lugar à atividade de estudo, pois não se trata de uma sucessão linear, em que um deixa de existir com a entrada do outro. Mesmo que de modo embrionário, a atividade de estudo já se encontra na idade pré-escolar, seus motivos e capacidades iniciam seu processo de formação desde este período, da mesma forma, a brincadeira não deixa de existir na idade escolar.

### **3.4 Conteúdo e estrutura da atividade de estudo**

Ao ingressar na escola, muda-se, fundamentalmente, a situação da criança na sociedade, além do conteúdo e caráter de sua atividade. Tornando-se escolar a criança começa a realizar uma atividade socialmente valorizada, importante e séria, de modo que suas relações interpessoais passam a depender da forma como cumpre suas obrigações. Altera-se até mesmo sua relação com o restante da família, conforme explica Elkonin (1978)

as novas obrigações criam novos direitos para ele. Os pais e os demais membros da família facilitam as condições indispensáveis para que as crianças cumpram suas obrigações de estudo. Estas novas obrigações e como as cumprem começam a determinar, em grande medida, a atitude frente à criança dentro da família. Se o escolar estuda e se porta bem, estão contentes com ele, o

recompensam, o valorizam, se orgulham dele, e caso contrário, o censuram e o estimulam para que corrija os defeitos no estudo<sup>81</sup> (p. 523, tradução nossa).

A escola torna-se o centro da vida da criança, e é por meio da atividade que lá realiza, que todo o seu sistema de relações se mediatiza, sejam as relações com os familiares, demais adultos e, até mesmo, com outras crianças. Este motivo leva Davídov (1988) a afirmar que apesar das crianças realizarem várias atividades

a principal e que governa o desenvolvimento é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menos idade, a formação de sua personalidade em conjunto<sup>82</sup> (p. 159, tradução nossa).

Conforme relato de Davídov e Márkova (1987b), no começo dos anos 1960, Elkonin formulou a ideia de que a unidade fundamental da atividade de estudo é a tarefa de estudo. A diferença desta para as demais tarefas consiste em sua finalidade e resultado, “é a transformação do próprio sujeito atuante e não a transformação das coisas com que atua o sujeito” (Davídov; Márkova, 1987b, p. 324). Ou seja, a importância da realização das tarefas de estudo não está na produção de novos saberes, no investigação dos objetos, mas sim na apropriação pelo escolar daquilo que foi produzido historicamente, na intenção de transformar e requalificar seu próprio psiquismo.

É, portanto, a partir da assimilação dos conceitos científicos e dos procedimentos de ação com estes conceitos, que ocorre o desenvolvimento do escolar. A atividade de estudo é, antes de tudo, uma atividade na qual o produto de sua realização são as transformações do sujeito, é uma atividade de autotransformação, este fato consiste em sua principal particularidade. A partir disso, os autores concluem que

---

<sup>81</sup> Original: Las nuevas obligaciones crean nuevos derechos para él. Los padres e los demás miembros de la familia facilitan las condiciones indispensables para que los niños cumplan sus obligaciones de estudio. Estas nuevas obligaciones y como las cumple comienzan a determinar, em gran medida, la actitud hacia el niño dentro de la familia. Si el escolar estudia y si porta bien, estan contentos con él, lo recompensan, lo valoran, se enorgullecen de él; en el caso contrario, lo censuran y lo estimulan para que corrija los defectos em el estudio.

<sup>82</sup> Original: la rectora y que principal es la de estudio: ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad em conjunto.

O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base (Daviđov; Márkova, 1987b, p. 324).

Ao assimilar as formas de consciência social requalifica-se o psiquismo infantil, de modo que não apenas os conteúdos são apropriados, mas também as operações mentais que lhe dão base. Dessa forma, a fim de pensar um ensino que promova o desenvolvimento, Daviđov (1988) postula como tese que a base de determinado ensino é o seu conteúdo. Isso porque é a partir do conteúdo delineado que se deriva o método ou procedimento que organiza o ensino. Tal ideia baseia-se nos estudos de Vigotski, que afirma o papel essencial dos conteúdos científicos ao desenvolvimento do psiquismo, desse modo, a atividade de estudo possui um caráter desenvolvente graças ao seu conteúdo, os conhecimentos científicos. Para explicar esta relação Daviđov (1988) afirma a existência de dois fundamentos

O primeiro se apoia nos resultados da análise da história da instrução massiva. O segundo está ligado ao exame das peculiaridades com que se expõe o conteúdo das formas ‘elevadas’ da consciência social como objeto de assimilação por parte do indivíduo<sup>83</sup> (Daviđov, 1988, p. 172, tradução nossa).

O autor esclarece esta afirmação por meio da análise do processo de assimilação dos conhecimentos científicos. No momento histórico em que vivemos, o homem já não toma conhecimento da realidade circundante de forma imediata, o objeto do conhecimento já está mediado pela ciência, pela sua história e pela experiência do indivíduo, ou seja, no próprio objeto já existem determinados aspectos na forma de conteúdos generalizados que estabelecem a relação deste com o indivíduo, por meio de abstrações de seu pensamento. Isso fica claro ao se analisar a diferenciação entre o método de investigação de um objeto e de seu método de exposição, Daviđov (1988) recorre a Marx (n.d.) para explicar tal relação

---

<sup>83</sup> Original: El primero se apoya en los resultados del análisis de la historia de la instrucción masiva. El segundo está ligado con el examen de las peculiaridades con que se expone el contenido de las formas “elevadas” de la consciencia social como objeto de asimilación por parte do individuo.

Claro está que o método de exposição deve distinguir-se formalmente do método de investigação. A investigação deve tender a assimilar em detalhe a matéria investigada, a analisar suas diversas formas de desenvolvimento e a descobrir seus nexos internos. Apenas depois de feito este trabalho, pode o investigador expor adequadamente o movimento do real. E se sabe fazê-lo e consegue refletir idealmente na exposição a vida da matéria, cabe sempre a possibilidade de que se tenha a impressão de estar diante de uma construção *a priori*<sup>84</sup> (p. 173, tradução nossa, grifo no original).

Os conhecimentos científicos, no momento da investigação, partem do concreto caótico, no qual ocorre um exame da diversidade sensorial das particularidades do movimento do objeto, em que, por meio das abstrações, manifestam a sua base interna universal, chegando ao concreto pensado, ou seja, ao concreto refletido idealmente no pensamento do pesquisador. Já na exposição dos conhecimentos científicos o procedimento ocorre da ascensão do abstrato em direção ao concreto, através das abstrações, generalizações substanciais e de conceitos teóricos, nas palavras de Davidov (1988, p. 173, tradução nossa) “a exposição dos resultados da investigação, tendo o mesmo conteúdo objetivo, começa a desdobrar-se desde essa base universal, já encontrada, diante da reprodução mental de suas manifestações particulares, conservando a unidade interna destas (o concreto)”<sup>85</sup> .

A partir disso, ao se pensar na estrutura da atividade de estudo, pode-se perceber uma semelhança desta com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, no qual ocorre a ascensão do abstrato ao concreto. Vale ressaltar que, além dos conhecimentos científicos, outras formas “elevadas” de consciência social como o pensamento estético/artístico, moral, jurídico, etc. também alcançam a reprodução no pensamento à mesma maneira, pois também se tratam de conhecimentos teóricos.

Davidov (1988) faz a analogia de que o pensamento dos alunos em atividade de estudo é semelhante à dos pesquisadores ao exporem os resultados de suas

---

<sup>84</sup> Original: Claro está que el método de exposición debe distinguirse formalmente del método de investigación. La investigación há de tender a asimilar detalle la materia investigada, analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos. Sólo después de coronada esta labor, puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real. Y si sabe hacerlo y consigue reflejar idealmente en la exposición la vida de la materia, cabe siempre la posibilidad de que se tenga la impresión de estar ante una onstrucción *a priori*.

<sup>85</sup> Original: la exposición de los resultados de la investigación, teniendo el mismo contenido objetivo, comienza a desplegarse desde esa base universal, ya encontrada, hacia la reproducción mental de sus manifestaciones particulares, conservando la unidad interna de éstas (lo concreto).

investigações por meio das abstrações e generalizações, contudo diferenciam-se substancialmente quanto ao processo de investigação. Ele explica:

O pensamento dos escolares, ainda que tenham alguns traços comuns, não é idêntico ao pensamento dos cientistas, artistas, teóricos da moral e do direito. Os escolares não criam os conceitos, as imagens, os valores e as normas da moral social, senão que os assimilam no processo de atividade de estudo. Mas neste processo os escolares realizam ações mentais, adequadas àquelas por meio das quais se elaboram historicamente estes produtos da cultura espiritual<sup>86</sup> (Davídov, 1988, p. 174, tradução nossa).

Em atividade de estudo, os escolares reproduzem o processo pelo qual a humanidade produziu seu legado histórico. A partir disso, pode-se afirmar que o método de ensino deve ser estruturado de modo a reproduzir, de forma concisa e abreviada, o processo histórico real de geração dos conhecimentos. Nas palavras do autor

Na atividade de estudo as jovens gerações reproduzem em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou em formas ideais da cultura espiritual. Como em outros tipos de atividade reprodutiva das crianças, a de estudo, conforma uma das vias de realização da unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana<sup>87</sup> (Davídov, 1988, p. 174-175, tradução nossa).

O conhecimento produzido pela humanidade possui uma unidade com a atividade cognitiva que a gerou, ou seja, os conhecimentos surgem das ações mentais e, portanto, são seus produtos, ao mesmo tempo, são partes do processo que gerou tal resultado. Dessa forma, o termo conhecimento pode tanto designar o resultado do pensamento (reflexo da realidade), quanto o seu processo de obtenção (ações mentais),

---

<sup>86</sup> Original: El pensamiento de los escolares, aunque tiene algunos comunes, no es idéntico al pensamiento de los científicos, artistas, teóricos de la moral y de derecho. Los escolares no crean los conceptos, las imágenes, los valores y las normas de la moral social, sino que los asimilan en el proceso de la actividad de estudio. Pero en esse proceso los escolares realizan acciones mentales, adecuadas a aquellas por medio de las cuales se elaboraron historicamente estos productos de la cultura espiritual.

<sup>87</sup> Original: En la actividad de estudio las jóvenes generaciones reproducen en su conciencia las riquezas teóricas que la humanidad acumuló y expresó en las formas ideales de la cultura espiritual. Como otros tipos de actividad reproductiva de los niños, la de estudio conforma una de las vías de realización de la unidad de lo histórico y lo lógico en el desarrollo de la cultura humana.

“o conceito constitui simultaneamente o reflexo do ser e o procedimento da operação mental”<sup>88</sup> (Daviđov, 1988, p. 174, tradução nossa). Neste sentido, Elkonin (1978) salienta que em atividade de estudo o escolar não apenas assimila os conteúdos, mas também as operações mentais que estão à base destes, este fato traz implicações pedagógicas que serão abarcadas na seção seguinte.

Em síntese, a essência da atividade de estudo está no movimento de assimilação das ações gerais com os conceitos científicos, em que, por meio desta atividade, transformam o psiquismo da criança, requalificando-o. Com a definição da unidade de análise, tornou-se possível estabelecer com precisão o enfoque dado ao estudo, já que não se trata, meramente, de uma aquisição de conhecimentos ou ações, mas sim de uma atividade que reestrutura e enriquece o desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança. Além disso, a unidade ainda estabelece um modelo para análise da atividade de estudo dos sujeitos, superando visões mecanicistas e inatistas.

Tendo isso em vista, Daviđov (1988) ressalta que a atividade de estudo apenas ocorre quando os alunos realizam determinadas ações. Conforme já comentado anteriormente, na Psicologia Histórico-Cultural o psiquismo não é uma mera representação mecânica do que há na realidade, de modo que para seu desenvolvimento são necessárias diversas mediações, existentes na vida coletiva, que ao serem apropriadas pelos indivíduos provocam mudanças revolucionárias que requalificam o psiquismo. Ou seja, por meio das mediações, ocorre uma passagem do que está no intersíquico para o intrapsíquico, que, por sua vez, demandam que o sujeito esteja em atividade. Desse modo, para que o sujeito consiga dominar as ações mentais, necessárias ao processo de apropriação do legado humano, é indispensável que ele realize, em um primeiro momento, ações de estudo.

Assim, pode-se afirmar que o processo de assimilação das objetivações humanas e, portanto, dos conteúdos escolares, pelas crianças, possui caráter ativo, sendo as ações de estudo a base fundamental para que ocorra tal processo.

A assimilação dos conteúdos escolares, porém, é apenas mais um dos ganhos desenvolvidos durante a atividade de estudo, junto a isso se desenvolvem também a consciência, o pensamento teórico. Nas palavras de Daviđov (1988)

---

<sup>88</sup> Original: el concepto constituye simultaneamente el reflejo del ser y el procedimiento de la operación mental.

Na idade escolar inicial, a atividade de estudo é guia e principal entre os outros tipos de atividade realizados pelas crianças. No curso de formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica, as bases da consciência, o pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento)<sup>89</sup> (p. 176, tradução nossa).

Tendo isso em vista, o autor afirma que para compreender a totalidade da atividade de estudo nos escolares torna-se necessário uma série de esclarecimentos, são eles:

1) a especificidade de seus componentes estruturais, quer dizer, de suas necessidades, motivos, tarefas, ações e operações; 2) o surgimento de sua realização individual a partir das formas coletivas de trabalho escolar; 3) a dinâmica de inter-relação de seus componentes, quando, por exemplo, a finalidade do estudo pode converter-se em motivo e a ação de estudo pode transformar-se em operação, etc. 4) as etapas de seu desenvolvimento no curso da infância escolar (no começo é guia, logo se desenvolve sobre a base de outras atividades-guias); 5) sua inter-relação com outros tipos de atividade infantil<sup>90</sup> (Davióv, 1988, p. 176-177, tradução nossa).

Dessa forma, um primeiro passo à compreensão da atividade de estudo é desvelar seus componentes estruturais, que segundo Davióv e Márkova (1987a), são:

1) A compreensão das tarefas de estudo pelo escolar, que dizem respeito as generalizações teóricas assimiladas pelos escolares, por meio das quais torna-se possível “dominar as relações generalizadas na área de conhecimento estudada, a dominar novos

---

<sup>89</sup> Original: En la edad escolar inicial la actividad de estudio es rectora y principal entre los otros tipos de actividad realizados por los niños. En el curso de la formación de la actividad de estudio, en los escolares de menor edad se constituye y desarrolla una importante neoestructura psicológica las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos y las capacidades psíquicas a ellos vinculados (reflexión, análisis, planificación).

<sup>90</sup> Original: 1) la especificidad de sus componentes estructurales, es decir, de sus necesidades motivos, tareas, acciones y operaciones; 2) el surgimiento de su realización individual a partir de las formas colectivas de trabajo escolar; 3) la dinámica de interrelación de sus componentes, cuando, por ejemplo, la finalidad de estudio puede convertirse en el motivo y la acción de estudio puede transformarse en operación, etc. 4) las etapas de su desarrollo en el curso de la infancia escolar (al comienzo es rectora; luego se desarrolla sobre la base de otras actividades rectoras); su interrelación con otros tipos de actividad infantil.

procedimentos de ação”<sup>91</sup> (Davídov; Márkova, 1987b, p. 324, tradução nossa). A isto vincula-se a motivação do escolar ao estudo, ao desenvolvimento de sua autonomia e a transformação em sujeito da atividade.

2) A realização das ações de estudo que, ao serem organizadas de maneira correta, possibilita que os alunos se orientem “a individualizar as relações gerais, os princípios guias, as ideias chave da área dada de conhecimentos, a modelar estas relações, a dominar os procedimentos de passagem das relações gerais a sua concretização e o inverso, os procedimentos de passagem do modelo ao objeto e o inverso, etc.”<sup>92</sup> (Davídov; Márkova, 1987b, 325, tradução nossa).

3) Realizar ações de controle e avaliação a partir do que foi anteriormente apreendido, todavia vale ressaltar que, no princípio, estas ações são realizadas em conjunto, com o auxílio de um professor, colega de sala, etc.

Considera-se necessário ressaltar que acerca dos componentes estruturais notou-se que Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987a) apenas exploram a compreensão das tarefas de estudo, as ações de estudo e as ações de controle e avaliação, contudo, chama-se a atenção para o fato de que a estrutura geral da atividade, relatada no item 2.1, engloba também a necessidade e os motivos, desta forma, avalia-se como necessário que estes elementos também sejam considerados na estrutura da atividade de estudo de modo a não se perder de vista a unidade afetivo-cognitiva. Deste modo, salienta-se que estes elementos encontram-se explicados no item 4.2 da dissertação.

Assim, evidencia-se que todos estes elementos em unidade caracterizam a atividade de estudo como atividade integral, muito diferente de compreensões que entendem que qualquer tipo de aquisição de conhecimento, resolução de exercício, etc. pode ser considerado estudo.

A atividade de estudo dos escolares em unidade e inter-relação de todos os seus componentes deve estar presente no processo de estudo. Se deste se excluem, por exemplo, as tarefas e as ações de estudo, nos escolares pode se deformar a atividade de estudo, embota-se o interesse diante dela e a assimilação de conhecimentos se converte no manejo de ideias cotidianas durante o

---

<sup>91</sup> Original: dominar las relaciones generalizadas en el área de conocimientos estudiada, a dominar nuevos procedimientos de acción.

<sup>92</sup> Original: a individualizar las relaciones generales, los principios rectores, las ideas clave del área dada de conocimientos, a modelar estas relaciones, a dominar los procedimientos de pasaje de las relaciones generales a su concretización y a la inversa, los procedimientos de pasaje del modelo al objeto y a la inversa, etc.

cumprimento de hábitos utilitários<sup>93</sup> (Daviđov; Márkova, 1987b, p. 325, tradução nossa).

Para formar a atividade de estudo necessita-se que cada uma destas ações seja aperfeiçoada, aos poucos, pelos escolares, de modo que elas se inter-relacionem, interajam e que a criança vá adquirindo autonomia, torne-se sujeito de sua atividade.

Daviđov (1988) postula a tarefa de estudo como unidade do objeto de ação e das condições objetivas para alcançá-lo, desse modo, esta pode ser considerada a unidade de análise<sup>94</sup> da atividade de estudo, pois abarca as propriedades fundamentais que caracterizam o fenômeno, sendo parte indivisível de sua totalidade. Ou seja, a tarefa de estudo expressa o conteúdo e a forma no ensino, sendo organizada pelo professor, a partir de um problema de aprendizagem, problema este que busca a reprodução do movimento lógico-histórico do conceito, de modo que o aluno consiga se apropriar das ações mentais que estão à sua base. O autor descreve o processo que ocorre quando um professor solicita aos alunos a resolução de uma tarefa de estudo:

1) a análise do material fático com a finalidade de descobrir nele certa relação geral que apresenta uma vinculação sujeita a lei com as diferentes manifestações deste material, quer dizer, a construção da abstração e da generalização substanciais; 2) a dedução, sobre a base da abstração e generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em certo objeto integral, quer dizer, a construção de sua “célula” e do objeto mental concreto; 3) o domínio neste processo analítico-sintético, do procedimento geral de construção do objeto estudado<sup>95</sup> (Daviđov, 1988, p. 178-179, tradução nossa).

---

<sup>93</sup> Original: La actividad de estudio de los escolares en la unidad e interrelación de todos sus componentes debe estar presente en el proceso de estudio. Si de éste se excluten, por ejemplo, las tareas y las acciones de estudio, en los escolares puede deformarse la actividad de estudio, en los escolares puede deformarse la actividad de estudio, se embota el interés hacia ella y la asimilación de conocimientos se convierte en el manejo de ideas cotidianas durante el cumplimiento de hábitos utilitarios.

<sup>94</sup> A explicação da unidade de análise encontra-se na página 46 do primeiro capítulo.

<sup>95</sup> Original: 1) el análisis del material fáctico con el fin de descubrir en él cierta relación general que presenta una vinculación sujeta a ley con las diferentes manifestaciones de este material, es decir, la construcción de la abstracción y de la generalización sustanciales; 2) la deducción, sobre la base de la abstracción y la generalización, de las relaciones particulares del material dado y su unión (síntesis) en cierto objeto integral, es decir, la construcción de su “célula” y del objeto mental concreto; 3) el dominio, en este proceso analítico-sintético, del procedimiento general de construcción del objeto estudiado.

Diferente da resolução de tarefas particulares, nas quais os escolares dominam procedimentos particulares de resolução, o que os levam apenas a uma assimilação na qual o pensamento segue do particular para o geral, nas tarefas de estudo, os escolares dominam inicialmente o procedimento geral de solução das tarefas particulares, de modo que o pensamento se move do geral para o particular. Isso porque a solução da tarefa não é importante apenas para o caso particular dado, mas sim para todos os casos do mesmo tipo. Por isso, é importante que o escolar descubra a origem da “célula”, elemento que garante a unidade do objeto. A partir destes elementos torna-se possível afirmar que a assimilação dos conhecimentos teóricos ocorre no processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Davídov (1988) explica que por meio do procedimento de assimilação pelas tarefas particulares, os alunos realizam inúmeras tarefas particulares, até identificar uma relação geral no procedimento de solução das mesmas. Por esta razão, é comum encontrar modelos de ensino em que os alunos realizam vinte ou mais tarefas análogas, até formar um procedimento geral. Este modelo vincula-se a um ensino escolar que prioriza o desenvolvimento do pensamento empírico.

A proposta do autor difere deste modelo, para ele é possível que apenas com a resolução de uma tarefa concreta, o aluno consiga compreender um modelo geral de solução, de modo a aplicá-lo nas demais tarefas do mesmo tipo dado. Trata-se de uma generalização de caráter teórico, “essa tarefa concreta, em cuja resolução os escolares parecem resolver todas as tarefas do tipo dado, é a tarefa de estudo que requer uma ação mental de análise e de generalização teórica (ou substancial)”<sup>96</sup> (Davídov, 1988, tradução nossa, p. 180). Por meio deste modelo, seria possível desenvolver nos escolares meios analíticos para a resolução de tarefas sobre a base da generalização de caráter teórico, possibilitando, por sua vez, uma atividade de estudo plena.

A tarefa de estudo é resultado, portanto, de uma série de ações:

transformação dos dados da tarefa com a finalidade de descobrir a relação universal do objeto estudado;

modelação da relação diferenciada em forma objetal, gráfica ou por meio de letras;

---

<sup>96</sup> Original: esa tarea concreta, en cuya resolución los escolares parecen resolver todas las tareas del tipo dado, es la tarea de estudio que requiere una acción mental de análisis y de generalización teórica (o sustancial).

transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;  
 construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral;  
 controle sobre o cumprimento das ações anteriores;  
 avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada;<sup>97</sup> (Davióv, 1988, p.181, tradução nossa).

Estas ações estão vinculadas com a finalidade da tarefa, as operações necessárias a sua realização e as condições concretas que possibilitam ou não sua efetiva operação. No início do desenvolvimento da atividade de estudo, os escolares ainda não sabem realizar estas ações autonomamente, de modo que é necessária a ajuda do professor ou do coletivo infantil, desse modo, aos poucos os alunos adquirem as capacidades necessárias à formação da atividade de estudo (Davióv, 1988). Ou seja, até mesmo a capacidade de aprender de forma autônoma é ensinada.

Neste processo, ainda que sob orientação do professor, as ações de estudo são resolvidas pelo grupo de escolares, são distribuídas coletivamente, de modo que, posteriormente, ocorre a interiorização individual das tarefas de estudo. Pode-se afirmar, portanto, que a atividade de estudo é uma atividade coletiva por excelência.

Vale destacar que Davióv (1988) realizou uma análise de cada uma das peculiaridades das ações de estudo. Conforme já dito anteriormente, o primeiro passo é a transformação dos dados da tarefa de estudo tendo em vista a descoberta da relação geral do objeto de estudo. A transformação dos dados não ocorre de forma aleatória, ela deve estar orientada a finalidade da tarefa, de modo a realizar a análise do objeto. Os dados coletados neste processo de transformação constituem a base genética do objeto, ou seja, contém as peculiaridades do objeto que revelam a sua relação universal.

Esse primeiro momento da formação do conceito tem como base a análise mental, que molda o conteúdo dos dados, ou seja, transforma-os. Desse modo, por se

---

<sup>97</sup> Original: transformación de los datos de la tarea con el fin de poner al descubierto la relación universal del objeto estudiado;  
 modelación de la relación diferenciada en forma objetual, gráfica o por medio de letras;  
 transformación del modelo de la relación para estudiar sus propiedades en “forma pura”;  
 construcción del sistema de tareas particulares a resolver por un procedimiento general;  
 control sobre el cumplimiento de las acciones anteriores;  
 evaluación de la asimilación del procedimiento general como resultado de la solución de la tarea de estudio dada.

tratarem de dados objetais, pode-se afirmar que a ação mental realizada, estrutura-se sob a forma objetual-sensorial.

A próxima ação de estudo consiste na modelação da relação diferenciada da forma objetual, seja ela gráfica ou por meio de letras. O modelo de estudo consiste na ligação entre o processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos processos generalizados de ação a eles correspondentes, apesar disso, nem toda representação pode ser considerada um modelo, mas apenas aquelas que fixam a relação universal do objeto de modo a garantir a sua posterior análise. Davídov (1988) explica que

no modelo de estudo se representa certa relação universal, encontrada e diferenciada no processo de transformação dos dados da tarefa, o conteúdo deste modelo fixa as características internas do objeto, não observáveis de maneira direta. O modelo de estudo, como produto de análise mental, pode, então, ser um meio especial da atividade mental do homem<sup>98</sup> (p. 182-183, tradução nossa).

A ação de estudo seguinte diz respeito à mudança do modelo tendo em vista a compreensão de suas propriedades. A grande diversidade de traços particulares do objeto oculta, muitas vezes, a sua relação universal, tornando mais difícil sua análise, porém com a formação do modelo é possível a obtenção do objeto em sua forma pura, de modo a facilitar a identificação da relação universal. Dessa forma, ao transformar e reconstruir o modelo, as propriedades da relação universal se fazem ainda mais claras, já que se torna possível estudar as propriedades da generalização substancial.

Apesar disso, as particularidades do objeto também são relevantes para a compreensão de sua totalidade, por isso, a próxima tarefa consiste em estabelecer um sistema de tarefas particulares com a finalidade de descobrir o procedimento geral de resolução. Nas palavras de Davídov (1988)

A orientação dos escolares diante da relação universal do objeto integral estudado serve de base para formar neles certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo e assim formar o conceito sobre a “célula” inicial

---

<sup>98</sup> Original: el modelo de estudio se representa cierta relación universal, hallada y diferenciada en el proceso de transformación de los datos de la tarea, el contenido de este modelo fija las características internas del objeto, no observables de manera directa. El modelo de estudio, como producto del análisis mental, puede ser luego un medio especial de la actividad mental del hombre.

deste objeto. No entanto, a adequação da “célula” ao seu objeto se descobre quando dela se extraem as diversas manifestações particulares do objeto. Na relação com a tarefa escolar isto significa deduzir sobre sua base um sistema de diferentes tarefas particulares, durante cuja resolução os escolares concretizam o procedimento geral anteriormente falado e, com ele, o conceito correspondente (a “célula”). Por isso, a seguinte ação de estudo consiste na dedução e a construção de um determinado sistema de tarefas particulares<sup>99</sup> (p. 183, tradução nossa).

Por meio desta sequência de ações é possível que o escolar forme um procedimento geral de resolução, que utiliza, posteriormente, nas tarefas particulares. Em essência, ao realizarem tais ações os escolares descobrem as condições de surgimento do conceito, e ao realizarem este desvelamento, mesmo que inicialmente com a orientação do professor, vão adquirindo certo grau de autonomia sobre o procedimento de resolução.

Por fim, as últimas duas ações são as de controle e avaliação. O controle diz respeito à determinação da “correspondência de outras ações de estudo às condições e exigências da tarefa de estudo”<sup>100</sup> (Davióv, 1988, p. 184, tradução nossa), ou seja, trata-se da verificação da resolução utilizada com o resultado obtido, de modo a assegurar a correta resolução da tarefa. Já a avaliação consiste no exame qualitativo substancial do resultado, que objetiva verificar tanto o procedimento geral da ação quanto o conceito, tendo em vista a finalidade da tarefa. Desse modo, permite analisar se o procedimento e o resultado da ação foram ou não assimilados e em que medida.

Davióv (1988) ressalta a importância da reflexão, ação na qual os escolares tomam consciência de suas próprias ações, para a realização do controle e da avaliação. A reflexão é uma condição essencial para que estas ações se estruturam e ocorram de forma correta.

---

<sup>99</sup> Original: La orientación de los escolares hacia la relación universal del objeto integral estudiado sirve de base para formar en ellos cierto procedimiento general destinado a resolver la tarea de estudio y así formar el concepto sobre la “célula” inicial de este objeto. Sin embargo, la adecuación de la “célula” a su objeto se descubre cuando de ella se extraen las diversas manifestaciones particulares del objeto. En relación con la tarea escolar esto significa deducir sobre su base un sistema de diferentes tareas particulares, durante cuya resolución los escolares concretizan el procedimiento general anteriormente hallado y, con ello, el concepto correspondiente (la “célula”). Por eso, la siguiente acción de estudio consiste en la deducción y la construcción de un determinado sistema de tareas particulares.

<sup>100</sup> Original: correspondencia de otras acciones de estudio a las condiciones y exigencias de la tarea de estudio.

Tendo em vista a compreensão do conteúdo e estrutura da atividade de estudo, torna-se possível pensar um processo educativo que vise as neoformações do período. Segundo Davídov (1988), conforme já exposto anteriormente, trata-se das bases da consciência, do pensamento teórico e das capacidades psíquicas vinculadas, sendo elas a reflexão, a análise e o planejamento. O próximo tópico tem em vista detalhar como ocorre tal formação a partir da realização da atividade de estudo.

### **3.5 O desenvolvimento do pensamento teórico**

No processo de formação da atividade de estudo, ocorre a conversão da atividade realizada pelo escolar em seus produtos subjetivos, são as neoformações do período. Haja vista que o conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo, afirma-se que é por meio de sua apropriação que se desenvolve a consciência e o pensamento teórico, bem como as capacidades psíquicas vinculadas (reflexão, análise e planejamento). Dessa forma, antes de explanar sobre o desenvolvimento do pensamento teórico, necessita-se de uma pequena incursão acerca das diferenças entre conceitos espontâneos e científicos.

Em termos gerais, um conceito é um ato de generalização, é mais do que uma simples soma de vínculos associativos, trata-se de representações da realidade expressas por signos. Por meio deles os seres humanos conhecem a realidade, na tentativa de descobrir os nexos internos dos fenômenos e objetos. Vigotski (2009) explica, acerca do processo de desenvolvimento dos conceitos, que

os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo

cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (p.246).

Dessa forma, afirma-se que o ensino consciente dos conceitos é fonte de desenvolvimento do psiquismo. A fim de compreender de que modo se processa tal desenvolvimento no psiquismo infantil, Vigotski (2009) postula como necessária a distinção entre os conceitos espontâneos e científicos, estes transcorrem por vias diferentes, inversas entre si.

Os conceitos espontâneos, formados no cotidiano da criança mediante uma relação empírica com a realidade, estabelecida por meio da comunicação com o outro ou em sua própria experiência prática com objetos, desenvolvem-se de baixo para cima. Já os científicos desenvolvem-se de cima para baixo, pois são constituídos a partir da colaboração original, sistemática, entre o educador e a criança e guardam em si as características essenciais do objeto ou fenômeno que diz respeito. Vigotski (2009) explica essa analogia

Se designássemos convencionalmente como inferiores as propriedades do conceito mais simples, mais elementares, que amadurecem mais cedo, designando como superiores aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e a arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científicos e espontâneos com o objeto (p. 347-348).

Assim, afirma-se que os conceitos espontâneos ascendem às generalizações, enquanto os científicos descendem ao concreto. A razão para esta diferença, está no fato de que o desenvolvimento do conceito científico inicia-se pelo trabalho com o próprio conceito, pela sua definição verbal e por operações que aplicam o conceito de forma arbitrária e consciente, já o espontâneo inicia seu percurso pela experiência, generalizando-se posteriormente. Apesar disso, o conceito espontâneo abre caminho ao teórico, já que cria várias estruturas necessárias ao crescimento do conceito científico.

Ao mesmo tempo, os conceitos científicos também abrem caminho ao desenvolvimento dos espontâneos, a partir do momento em que criam uma série de formações estruturais indispensáveis à assimilação superior de conceitos (Vigotski, 2009). Com isto, Vigotski (2009) afirma que a força de um é a fraqueza de outro e vice-versa. Nas palavras do autor

Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência social e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade (p. 350).

Dessa maneira, conclui-se que na apropriação dos conceitos científicos, cria-se uma nova estrutura de generalização, na qual a criança tem a possibilidade de que seu pensamento opere por um plano mais elevado de operações lógicas. Davídov (1988), em sua análise acerca da atividade de estudo, parte deste pressuposto estabelecido por Vigotski (2009) e busca compreender quais são as implicações que a aprendizagem de cada um deles possui no desenvolvimento do pensamento, ou seja, na formação do pensamento empírico e do pensamento teórico.

O pensamento empírico constitui-se com base no que Davídov (1988) denomina de repetibilidade abstrata, isso porque a partir da experiência sensorial forma-se a universalidade abstrata, que caracteriza o pensamento pela formação e utilização de palavras-denominações, ou seja, trata-se da “forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, ligados com a vida real; é o derivado direto da atividade objetal-sensorial das pessoas”<sup>101</sup> (Davídov, 1988, p. 123, tradução

---

<sup>101</sup> Original: forma transformada y expresada verbalmente de la actividad de los órganos de los sentidos, enlazada con la vida real; es el derivado directo de la actividad objetal-sensorial de las personas.

nossa). O autor explica que o pensamento empírico, portanto, não apenas tem um caráter direto, mas também imediato da realidade.

Ainda assim, o pensamento empírico gera uma diversidade de possibilidades cognitivas, já que “assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designação das propriedades do objeto e suas relações, inclusive as que em um momento determinado não são observáveis, senão que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios”<sup>102</sup> (Davídov, 1988, p. 124, tradução nossa).

Diferente disso, o pensamento teórico é caracterizado pela existência mediada, refletida e essencial. Nele, a partir da atividade objetual-prática, ocorre a idealização da universalidade dos objetos. Isso porque ele já não opera com representações, mas com os verdadeiros conceitos, ou seja, ocorre a reprodução do objeto idealizado, bem como de seu sistema de relações, na qual a unidade reflete a essência do movimento do objeto (Davídov, 1988).

Para Davídov (1988), ter um conceito sobre determinado objeto significa a reprodução mental de seu conteúdo, sendo que a “ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”<sup>103</sup> (p. 126, tradução nossa). Isto torna-se possível por meio de símbolos que garantem a existência mediada do que é captado sensorialmente, tornando possível, assim, a relação teórica com a realidade.

Uma das características mais importantes do pensamento teórico é o fato dele constituir-se como um sistema integral. Diferente do pensamento empírico em que um fenômeno ou objeto é visto de forma isolada, no pensamento teórico estes manifestam-se dentro do todo, em dependência com ele.

Desse modo, por causa da sua diferença de conteúdo, o pensamento empírico e o teórico apresentam também diferenças de forma. Como o empírico limita-se à descrição, classificação, esquematização e exposição do que o sujeito percebe, das manifestações externas do objeto, as propriedades gerais da realidade captadas por ele são: a repetição externa, a similaridade e a desmembração. Em contraposição,

---

<sup>102</sup> Original: Asegura a las personas un amplio campo en la discriminación y designación de las propiedades de los objetos y sus relaciones, incluso las que en un momento determinado no son observables, sino que se deducen indirectamente sobre la base de razonamientos.

<sup>103</sup> Original: acción d construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación , el descubrimiento de su esencia.

as dependências internas, essenciais, não podem ser observadas diretamente, porque na existência presente, formada, resultante e desmembrada elas já não estão dadas. O interno se descobre nas mediações, em um sistema, dentro do todo, em sua formação. Dito com outras palavras, aqui o presente e observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e com as potências do futuro: nestes trânsitos está a essência da mediação, da formação do sistema, do todo a partir das diferentes coisas interatuantes. O pensamento teórico ou o conceito, deve reunir as coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas, não coincidentes e assinalar o peso específico nesse todo<sup>104</sup> (Davióv, 1988, p. 130-131, tradução nossa)

Ante o exposto, pode-se dizer que o conceito teórico estabelece a relação entre o universal e o singular, já que possibilita a descoberta das inter-relações dos objetos dentro do todo, em seu percurso de formação. Tal relação de integridade denomina-se concreto na perspectiva materialista dialética que,

segundo K. Marx, é “a unidade do diverso”. Em sua exterioridade, como algo formado, está dado na contemplação na representação, que capta o momento de inter-relação geral de suas manifestações. Mas a tarefa consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediação, porque apenas determinado processo conduz a completa diversidade das manifestações do todo. Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, no qual podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com isso, as relações do singular e o universal<sup>105</sup> (Davióv, 1988, p. 131, tradução nossa).

---

<sup>104</sup> Original: las dependencias internas, esenciales no pueden ser observadas directamente, por cuanto en la existencia presente, formada, resultante y desmembrada ellas ya no están dadas. Los interno se descubre en las mediatizaciones, en un sistema, dentro del todo, en formación. Dicho con otras palabras, aqui lo presente y observable debe ser correlacionado mentalmente con lo pasado y con las potencias del futuro; en estos tránsitos está la esencia de la mediatización, de la formación del sistema, del todo a partir de las diferentes cosas interactuantes. El pensamiento teórico o el concepto deben reunir las cosas desejantes, diferentes multifacéticas, no coincidentes y señalar su peso específico en eso todo.

<sup>105</sup> Original: según C. Marx, es “la unidad de lo diversidad”. En su exterioridad, como algo formado, está dado en la contemplación, en la representación, que capta el momento de la interrelación general de sus manifestaciones. Pero la tarea consiste en representar esto concreto como algo en formación, en el proceso de su origen y mediatización, porque sólo dicho proceso conduce a la completa diversidad de las conexiones internas del sistema y, con ello, las relaciones de lo singular y lo universal.

Sobre esta mesma base se porta o pensamento teórico, ainda que sempre ligado a realidade em sua forma sensorial, este abre ao ser humano uma gama de possibilidades ao realizar o experimento cognitivo, inicialmente, na forma objetual-sensorial e, posteriormente, passando ao experimento mental, realizado em forma e por meio de conceitos.

Davídov (1988), então, assinala que o meio de alcance à formação do pensamento teórico é a modelação. Inicialmente, o pensamento teórico não possui uma diversidade imediata da realidade, trata-se de um processo no qual, por meio da objetivação idealizada, operada por símbolos e signos, ocorre a reprodução mental do objeto investigado de modo que torna-se possível a descoberta de suas conexões internas, essenciais por meio da ação cognitiva. O autor definiu o modelo dizendo que

não são simples substitutos dos objetos. As condições de criação, por exemplo, de um modelo material são tais que “em seus elementos e nas relações entre eles estão separadas e fixadas as vinculações essenciais e necessárias que formam uma estrutura completamente determinada”. Os modelos são uma forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão fixadas em enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas de elementos materiais ou semióticos. Trata-se de uma peculiar unidade do singular e o geral, em que em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial<sup>106</sup> (Davídov, 1988, p. 134, tradução nossa).

O pensamento teórico, portanto, desvela os vínculos internos e o desenvolvimento do objeto investigado, para isso, não basta o apoio da experiência sensorial, deve também sustentar-se em ações cognitivas, que nas palavras de Davídov (1988, p. 138, tradução nossa), são “a verdadeira base dos conceitos que possuem forma simbólica-semiótica. Os conceitos, apoiando-se nestas ações, expõem o conteúdo

---

<sup>106</sup> Original: no son simples sustitutos de los objetos. Las condiciones de creación, por ejemplo, de un modelo material son tales que “en sus elementos y en las relaciones entre ellos están separadas y fijadas las vinculaciones esenciales y necesarias que forman una estructura completamente determinada”. Los modelos son una forma peculiar de abstracción, en la que las relaciones esenciales del objeto están fijadas en enlaces y relaciones visualmente perceptibles y representadas de elementos materiales o semióticos. Se trata de una peculiar unidad de lo singular y lo general, en la que en primer plano se presenta lo general, lo esencial.

universal dos objetos, sistematizados e formam uma teoria que corresponde-se com o conteúdo interno dos objetos.”<sup>107</sup>

Não é possível separar as vinculações existentes entre as ações objetivas cognitivas e os conceitos, pois estes representam a unidade do sensorial e do racional no conhecimento teórico da realidade. Além disso, também é indispensável o pensamento dialético, que garante que a lógica da realidade seja aplicada ao pensamento, ou seja, compreender o objeto em seu movimento.

Com isso, Davídov (1988) afirma que a reprodução teórica do real no pensamento ocorre pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Este é o processo pelo qual o pensamento reproduz o concreto real, tornando-o concreto pensado. Dessa forma, afirma-se que o concreto aparece duas vezes no processo de desvelamento da realidade, inicialmente como forma de contemplação, que por meio das abstrações, conduzem o pensamento na elaboração do concreto pensado.

Para isso, torna-se necessária a abstração inicial ou substancial, que corresponde a conexão historicamente simples e essencial do sistema estudado, que reflete suas contradições. Esta é a fonte pela qual se desenvolvem os demais elementos do sistema, mas de que forma ocorre tal processo? Davídov (1988) explica que o primeiro passo é a análise, na qual o sujeito separa, dentro das relações peculiares, aquilo que há de universal no objeto, a sua base genética.

Nisto consiste fundamentalmente a tarefa de análise: na redução das diferenças existentes dentro do todo, a base única que a gera, a sua essência: “...A análise – escreveu Marx – constitui a premissa necessária da interpretação genética, da compreensão do autêntico processo de formação em suas distintas fases”<sup>108</sup> (Davídov, 1988, p. 147, tradução nossa).

Essa separação da abstração substancial denomina-se “célula”, a qual diz respeito ao elemento fundamental para a dedução de sua base genética. Já o segundo passo, corresponde a síntese, processo pelo qual ocorre a recriação do concreto e a

---

<sup>107</sup> Original: la verdadera base de los conceptos que poseen forma simbólico-semiótica. Los conceptos, apoyandose en estas acciones, ponen al descubierto el contenido universal de los objetos, los sistematizan y forman una teoría, la que se corresponde con el contenido interno de los objetos.

<sup>108</sup> Original: En esto consiste fundamentalmente la tarea de análisis: en la reducción de las diferencias existentes dentro del todo a la base única que las genera, a su esencia: “El análisis – escribió C. Marx – constiye la premisa necesaria de la interpretación genética, de la comprensión del autêntico proceso de formación en sus distintas fases.

revelação das contradições existentes na abstração substancial. Com isso, o autor conclui

o pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais: 1) sobre a base da análise dos dados fáticos e sua generalização se separa a abstração substancial, que fixa a essência do objeto concreto estudado e que expressa nele o conceito de sua “célula”; 2) logo por via de revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão desde a essência abstrata e da relação universal não desmembrada a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto<sup>109</sup> (Davídov, 1988, p. 150, tradução nossa).

Tendo isso em vista, entende-se o conceito teórico como expressão da abstração e da generalização substanciais, e, por isso seu conteúdo são os processos de desenvolvimento de sistemas integrais, que como já abordado anteriormente refletem os “processos de desenvolvimento, da relação entre o universal e o singular (...); por sua forma aparece como procedimento da dedução do singular a partir do universal, como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto”<sup>110</sup> (Davídov, 1988, p. 152, tradução nossa). O pensamento teórico, portanto, permite que a realidade seja compreendida por meio da descoberta das vinculações de suas relações internas, essenciais.

A partir do exposto, questiona-se: será possível, já nos escolares dos graus primários formar um conhecimento teórico e sobre esta base, o pensamento teórico, uma relação teórica com a realidade? As pesquisas de Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987a; 1987b) respondem a estas perguntas afirmativamente.

Sobre a base do experimento formativo tornou-se possível fundamentar o papel determinante do ensino no desenvolvimento psíquico das crianças e identificar quais condições psicopedagógicas concretas que desenvolvem a atividade de estudo. Além disso, Davídov (1988) relata que foi possível verificar as peculiaridades e o nível de

---

<sup>109</sup> Original: el pensamiento teórico se realiza en dos formas fundamentales: 1) sobre la base del análisis de los datos fáticos y su generalización se separa la abstracción sustancial, que fija la esencia del objeto concreto estudiado y que se expresa en el concepto de su “célula”; 2) luego por vía de la revelación de las contradicciones en esta “célula” y de la determinación del procedimiento para su solución práctica, sigue la ascención desde la esencia abstracta y de la relación universal no desmembrada a la unidad de los aspectos diversos del todo en desarrollo, a lo concreto.

<sup>110</sup> Original: procesos de desarrollo, de la relación entre lo universal y lo singular, de la esencia y los fenómenos; por su forma aparece como procedimiento de la deducción de lo singular a partir de lo universal, como procedimiento de ascención de lo abstrato a lo concreto.

formação dos componentes fundamentais da consciência teórica, quais sejam: a reflexão substancial, a análise, o planejamento (experimento mental). Segundo o autor, o objetivo era caracterizar o nível de desenvolvimento psíquico que os escolares primários alcançaram a partir da assimilação dos conhecimentos teóricos em atividade de estudo. Para isso, salienta que as

ações mentais, realizadas no processo de reflexão, análise e planejamento, têm duas formas fundamentais: a empírico-discursiva e a teórico-substancial. Determinadas formas das ações mentais estão, respectivamente, na base da abstração e generalização empírica e teórica (substancial)<sup>111</sup> (Davídov, 1988, p. 230-231, tradução nossa).

As ações mentais de caráter teórico caracterizam-se pelas vinculações com o reflexo das relações essenciais dos objetos do mundo circundante. Primeiro, a reflexão relaciona-se ao exame dos fundamentos essenciais das próprias ações, a análise dirige-se a busca da relação substancial em determinado objeto integral, bem como de suas particularidades, por fim o planejamento consiste na estruturação do sistema das possíveis ações e na definição de uma ação ótima para a resolução da tarefa, tendo em vista as condições objetivas apresentadas. Todas estas ações encontram-se inter-relacionadas (Davídov, 1988). O cumprimento, portanto, das ações de estudo pelas crianças pressupõe a presença de tais ações mentais, Davídov (1988) conclui que

A assimilação, pelos escolares de menor idade, dos conhecimentos teóricos no processo de solução das tarefas de estudo mediante as correspondentes ações, exige a orientação frente as relações essenciais dos objetos estudados. A realização de tal orientação está ligada com a reflexão, a análise e o planejamento de caráter substancial. Por isso, durante a assimilação pelos escolares de menor idade dos conhecimentos teóricos, surgem condições que

---

<sup>111</sup> Original: Las acciones mentales, realizadas en el proceso de reflexión, análisis y planificación, tienen dos formas fundamentales: la empírico-discursiva y la teórico-sustancial. Dichas formas de las acciones mentales están, respectivamente, en la base de la abstracción y generalización empírica y teórica (sustancial).

favorecem a constituição destas neoformações psicológicas<sup>112</sup> (p. 231, tradução nossa).

O autor relata algumas ações de estudo em que cada uma das ações mentais são necessárias, cita-se, por exemplo, ao transformar os dados da tarefa e realizar a modelação, torna-se necessária a análise substancial do material objetal, na ação de construção do sistema de tarefas particulares sobre a base do procedimento geral, pressupõe-se o planejamento substancial e o controle da tarefa implica a reflexão substancial (Daviđov, 1988).

Assim, afirma-se que a neoformação da idade escolar inicial é o pensamento teórico, que representa um novo tipo de relação estabelecida pela criança com a realidade, passa a avaliar aspectos dos objetos a partir de critérios elaborados socialmente. Além disso, ao longo da idade escolar inicial, conforme os estudantes buscam compreender a origem e desenvolvimento dos conceitos, ao mesmo tempo, ocorre a reflexão sobre a própria atividade de construção destes conceitos. Tal reflexão é o pontapé inicial do caráter voluntário da própria conduta, que, posteriormente, desenvolver-se-á na escola média (Daviđov e Márkova, 1987b).

Daviđov e Márkova (1987b), em seus estudos, tentaram identificar a relação entre as transformações objetais no processo de formação de novos conceitos e sua relação com o desenvolvimento do caráter voluntário da atividade desde a idade escolar inicial até a média. Com “mediações especiais”, ou seja, mediações vinculadas a um ensino organizado, sistematizado e teleológico, percebeu-se que há uma conexão entre as ações objetais e o autocontrole, o que confirmou a tese de Vigotski de que a tomada de consciência e o domínio dos próprios processos psíquicos estão vinculados a apropriação dos conceitos científicos. Deste modo, Daviđov e Márkova (1987b, p 189, tradução nossa) afirmam que “a troca do tipo de pensamento na idade escolar inicial produz peculiaridades qualitativamente novas no desenvolvimento intelectual na idade adolescente”<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Original: La asimilación, por los escolares de menor edad, de los conocimientos teóricos en el proceso de solución de las tareas de estudio mediante las correspondientes acciones, exige la orientación mediante las correspondientes acciones, exige la orientación hacia las relaciones esenciales de los objetos estudiados. La realización de tal orientación está ligada con la reflexión, el análisis y la planificación de carácter sustancial. Por eso, durante la asimilación por los escolares de menor edad de los conocimientos teóricos, surgen condiciones que favorecen la constitución de estas neoformaciones psicológicas.

<sup>113</sup> Original: el cambio del tipo de pensamiento en la edad escolar temprana produce peculiaridades cualitativamente nuevas del desarrollo intelectual en la edad adolescente.

A mudança de atitude do escolar para com sua própria atividade possui um caráter ativo. Apropriar-se da experiência socialmente elaborada não significa que ocorra uma mera projeção da prática social para a prática individual, de forma passiva. Mas sim, justamente, o contrário, é em atividade que o sujeito relaciona conceitos, avalia-os, reelabora-os, etc. O mesmo vale quando reflete sobre sua própria atividade, já que a transforma e reconstrói de maneira ativa. Sobre isso os autores afirmam que

O caráter ativo do processo de apropriação da experiência socialmente significativa constitui a condição essencial para o surgimento de neoformações no desenvolvimento intelectual tanto na idade escolar inicial como na média. O escolar passa das transformações objetais a análise ativa de sua experiência prática, assimila as relações entre os fins, os meios e as condições da atividade. A atividade de direção do próprio comportamento se ‘desprende’ da experiência das transformações objetais ativas na idade escolar média, assimiladas no elo inicial da escola<sup>114</sup> (Daviđov; Márkova, 1987b, p. 189-190).

Além da mudança de visão dos adolescentes sobre sua própria atividade, outras mudanças podem ocorrer caso o ensino esteja vinculado a formação da atividade de estudo desde a idade escolar inicial. Por exemplo, ocorrem mudanças no processo cognitivo, como o estabelecimento de motivos estritamente ligados ao conteúdo da atividade de estudo, de modo que esta adquira caráter estável no seu processo.

Além disso, com o estudo das particularidades individuais no ensino experimental foi possível notar que a orientação da atividade de estudo não nivelou as diferenças individuais dos estudantes, mas sim que as fez mais proeminentes. Isso porque, ao dominar os meios e procedimentos da atividade, o escolar torna-se sujeito autêntico de sua própria atividade, adquirindo, assim, a possibilidade de construir e reconstruir sua própria experiência individual.

Considerando os conteúdos assinalados acerca da formação da atividade de estudo, bem como do desenvolvimento de sua neoformação, o pensamento teórico, pode-se reafirmar o estudo como atividade-guia do desenvolvimento na idade escolar

---

<sup>114</sup> Original: El carácter del proceso mismo de apropiación de la experiencia socialmente significativa constituye la condición esencial para el surgimiento de neoformaciones en el desarrollo intelectual tanto en la edad escolar inicial como en la media. El escolar pasa de las transformaciones objetales al análisis activo de su experiencia práctica, asimila las relaciones entre los fines, los medios y las condiciones de la actividad. La actividad de dirección del propio comportamiento se ‘desprende’ de la experiencia de las transformaciones objetales activas en la edad escolar media, asimiladas en el eslabón inicial de la escuela.

inicial. Contudo, conforme já explicitado anteriormente, esta não é a única atividade que ocorre durante o período, desta forma, no último tópico da seção apontamos a existência de duas atividades acessórias comumente encontradas no período.

### **3.6 Atividades acessórias ao estudo na idade escolar primária**

As principais atividades acessórias, segundo Elkonin (1978), são o jogo e o trabalho, estas também ocupam um lugar importante na vida do escolar, já que sua vida não se resume ao estudo. Sobre a brincadeira, Elkonin (1978) explica que

no aluno da escola primária o jogo perde a significação de atividade principal. Em seu lugar ocupa o estudo. Mas, apesar de tudo, o jogo segue tendo uma influência fundamental em seu desenvolvimento psíquico, já que no tempo livre das ocupações escolares os estudantes jogam muito e com entusiasmo<sup>115</sup> (p. 527, tradução nossa).

Ao entrar na idade escolar, as crianças não param de brincar, esta ainda é uma atividade presente em suas vidas. De acordo com Elkonin (1978), as crianças gostam, especialmente, de jogos de movimento, com regras, que, em sua grande maioria, são coletivos. Nestes jogos além dos desafios de agilidade, força, domínio dos movimentos, etc. também se desenvolvem outros traços, como o autodomínio, a engenhosidade, capacidade de observação, capacidade para orientar-se, subordinação da conduta da criança às regras do jogo, ajuda mútua, disciplina, entre outros.

Na idade escolar primária mudam-se certas características dos jogos, como seu conteúdo e a forma, aparecem jogos coletivos ou em que as crianças formam grupos, de modo que seus interesses individuais subordinam-se aos coletivos. Além disso, iniciam-se, também, os jogos intelectuais, como o xadrez, damas, etc.

---

<sup>115</sup> Original: En el alumno de la escuela primaria el juego pierde la significación de actividad principal. Su lugar lo ocupa el estudio. Pero, a pesar de todo, el juego sigue teniendo una influencia fundamental en su desarrollo psíquico, ya que en el tiempo libre de las ocupaciones escolares los estudiantes juegan mucho y con entusiasmo.

Nos primeiros anos da idade escolar, os jogos ainda são parecidos aos jogos realizados pelos pré-escolares, a partir da segunda metade da idade escolar primária mudam-se as temáticas dos jogos. É muito comum que neste período as brincadeiras de papéis assumam temáticas heroicas, em que as crianças se passam por pessoas com qualidades admiráveis, de modo que ao protagonizar tais heróis, as crianças manifestam suas qualidades, ideais e sentimentos (Elkonin, 1978).

Estes jogos são valiosos para o desenvolvimento infantil, já que são um meio para a educação moral da criança, em que ela aprende de forma prática a conduta e as exigências advindas da sociedade. Isso ocorre, pois estas cobranças se apresentam à criança no próprio jogo e depois fora dele, de modo que a criança internaliza-as em sua própria conduta. Tendo isso em vista, compreende-se a importância do jogo na vida dos escolares, de modo que, semelhante a idade pré-escolar, os jogos não devem ser entendidos de forma naturalizada, comum às crianças, em que não deve ocorrer interferência por parte dos adultos, pelo contrário, os pais e educadores podem contribuir nos jogos infantis, ampliando suas temáticas, conteúdos e formas, de modo a possibilitar o enriquecimento do jogo.

Além do jogo, Elkonin (1978) também comenta sobre o aparecimento do trabalho como atividade acessória à idade escolar. Trata-se de uma proposta vinculada a educação comunista, muito específica ao momento de produção de sua obra. Segundo esse autor, “o trabalho da criança na família é um elo importante da educação comunista” (p. 528, tradução nossa), no entanto, faz a ressalva, de que a sua possibilidade enquanto fator educativo está vinculado ao seu conteúdo e a forma como é organizado.

Enquanto na idade pré-escolar, o trabalho dado à criança para ajudar a família tem, meramente, uma função pedagógica, na idade escolar é possível que a criança ajude de forma efetiva, de modo que ao realizar um trabalho útil, adquire-se uma significação educativa ainda maior, nas palavras do autor, ao dar a criança pequena responsabilidades do convívio familiar “se educa na criança uma atitude responsável frente a suas obrigações. Aprende a levar em conta as necessidades dos demais, se sente membro do grupo familiar e coloca sua parte no trabalho geral da família”<sup>116</sup> (Elkonin, 1978, p. 528, tradução nossa).

---

<sup>116</sup> Original: se educa en el niño una actitud responsable hacia sus obligaciones. Aprende a tener en cuenta las necesidades de los demás, se siente miembro del grupo familiar y pone su parte en el trabajo general de la familia.

O trabalho no ambiente familiar pode ser de pequenas obrigações, como arrumar o quarto, comprar pão, etc. Este tipo de atividade exige da criança dever e responsabilidade frente as suas tarefas, que ela mostre iniciativa, organização e que se empenhe em realizar as tarefas da melhor maneira possível. Além disso, Elkonin (1978) cita estudos de Slavina, que afirmam o trabalho dos escolares na família vinculado a melhores desempenhos nos estudos, isso porque, o estudo também pode ser considerado um trabalho, que exige, da mesma forma, determinadas qualidades, como a subordinação da conduta às tarefas sociais, organização da atividade, etc.

Bozhovich (1985) referindo-se a mesma pesquisa, afirma que na idade escolar primária não apenas o estudo, mas também o trabalho é responsável pela promoção do caráter voluntário do comportamento. Segundo a autora, o compromisso com o trabalho permanente, e não com obrigações isoladas, exige da criança uma organização de seu próprio comportamento, já que a faz preocupar-se com o tempo em que realizará as tarefas escolares e as obrigações perante sua família, o que resulta na voluntariedade.

Com tais colocações, finaliza-se esta seção salientando que a formação da atividade de estudo é dependente de um processo de ensino organizado, sistemático, teleológico, que tenha como conteúdo conceitos científicos, na intenção de que desenvolva-se o pensamento teórico. Ou seja, tem no ensino escolar o local primordial para a transmissão das produções históricas e coletivas da humanidade, desta maneira o próxima seção visa compreender as implicações que a compreensão da atividade de estudo proporciona ao processo pedagógico de ensino.

## Seção 4

### As particularidades da atividade de estudo e suas implicações ao ensino escolar

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas  
pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que  
a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que  
pense estar

Gonzaguinha

Conforme afirmado desde o começo da dissertação, a fim de propor finalidade ao ensino, é necessário saber qual é o conteúdo a ser transmitido, quem é o destinatário e quais são os possíveis métodos de ensino. Na terceira seção explicou-se as formulações gerais acerca da atividade de estudo, afirmando os conhecimentos teóricos como seu conteúdo. Dessa forma, em continuação as discussões, explicita-se agora quais são as implicações pedagógicas compreendidas pelos autores, tendo em vista a atividade de estudo enquanto atividade integral.

Em meio aos experimentos formativos, tornou-se possível formular princípios gerais da organização do ensino, tendo em vista a formação dos motivos para a aprendizagem, uma atitude responsável do escolar em face ao estudo, a formação do caráter voluntário do comportamento e dos processos psíquicos, bem como a formação dos coletivos infantis.

Esta seção busca, portanto, trazer contribuições importantes ao trabalho educativo sem perder de vista as particularidades psicológicas. Para isso, discorre-se inicialmente, de forma geral, sobre as implicações pedagógicas advindas da compreensão da atividade de estudo. Em sequência, explicita-se diversas particularidades psicológicas que não podem ser deixadas de lado no trabalho educativo, muitas dessas são, ocasionalmente, esquecidas pelos educadores ou tomadas como inatas às crianças, podendo gerar medidas coercitivas que não trazem benefício algum a

aprendizagem. A partir disso, finaliza-se o capítulo chamando atenção ao caráter coletivo da atividade de estudo, sendo este um elemento essencial a atividade de ensino.

#### **4.1 Implicações da compreensão da atividade de estudo ao processo educativo**

O processo educativo corresponde a assimilação pelos estudantes das formas superiores de consciência social, dispostas nos conteúdos das matérias escolares. Estas são determinadas de acordo com a finalidade do ensino, pelas particularidades do processo de aprendizagem, pelo caráter e possibilidades apresentadas pelas crianças, etc. A matéria escolar, portanto, conjuga em si os conteúdos e as aptidões ou habilidades que pretendem ser assimiladas, e é a partir desta definição que determina-se o método de transmissão do conteúdos e seu caráter (Davídov, 1988).

Davídov (1988) postula que o mais essencial deste processo é que a partir dele torna-se possível projetar o tipo de pensamento formado nos estudantes durante o processo de ensino/aprendizagem, concluindo assim que a determinação dos conteúdos é um problema radical do sistema de ensino, já que a formação de um programa escolar deve abarcar a relação entre os conteúdos e aptidões a serem formados junto da compreensão de desenvolvimento psíquico infantil.

Com isso, o autor afirma que os conteúdos selecionados devem favorecer a formação do pensamento teórico, que se forma nos escolares na realização da atividade de estudo, dessa forma, torna-se “indispensável elaborar o conteúdo das disciplinas escolares em correspondência com as particularidades e a estrutura da atividade de estudo” (Davídov, 1988, p. 193, tradução nossa), já que o ensino dessas matérias cria condições favoráveis à formação da atividade de estudo e os conteúdos assimilados em tais disciplinas formam, por sua vez, o pensamento teórico (Davídov, 1988).

Com base nestas formulações, Davídov (1988) estabelece uma série de teses lógico-psicológicas que podem ser utilizadas na determinação dos conteúdos, levando em conta a ascensão do abstrato ao concreto, são elas:

1. A assimilação dos conhecimentos que têm um caráter geral e abstrato precede a familiarização dos alunos com conhecimentos particulares e concretos; estes últimos são deduzidos pelos próprios escolares do geral e abstrato como de seu sistema unitário.

2. Os conhecimentos que constituem a disciplina escolar dada a suas principais partes são assimiladas pelos alunos no processo de análise das condições de seu surgimento, graças as quais determinados conhecimentos se tornam indispensáveis.
3. Na revelação das fontes objetais de uns e outros conhecimentos, os alunos devem, antes de tudo, saber descobrir no material a estudar a relação geneticamente inicial, essencial, universal, que determina o conteúdo e a estrutura do objeto dos conhecimentos dados.
4. Os alunos reproduzem esta relação em especiais modelos objetais, gráficos e de letras, os quais permitem estudar suas propriedades de forma pura.
5. Os escolares devem saber concretizar relação geneticamente inicial, universal, do objeto estudado, no sistema de conhecimentos particulares sobre ele, os quais, simultaneamente, devem manter-se em uma unidade que assegure os trânsitos mentais do universal ao particular e vice-versa.
6. Os alunos devem saber passar do cumprimento das ações no plano mental a sua realização no plano externo e o inverso<sup>117</sup> (Davióv, 1988, p. 193, tradução nossa).

Estas teses mostram que não apenas os conhecimentos fazem parte do programa escolar, mas também as aptidões ou habilidades<sup>118</sup>. Davióv (1988) explica que apesar de nem todas as aptidões possuírem um caráter objetal, elas se concretizam nas ações de estudo e no processo de assimilação com os conhecimentos. Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987) explicam que o conhecimento dos objetos é formado como resultado das ações realizadas com os mesmo. Tais ações convertem-se em capacidades e, na medida

---

<sup>117</sup> Original: 1) La asimilación de los conocimientos que tienen un carácter general y abstracto precede a la familiarización de los alumnos con conocimientos más particulares y concretos; estos últimos son deducidos por los propios escolares de lo general y abstracto como de su sistema unitario. 2) Los conocimientos que constituyen la disciplina escolar dada a sus principales partes son asimilados por los alumnos en el proceso de análisis de las condiciones de su surgimiento, gracias a las cuales dichos conocimientos se vuelven indispensables. 3) En la revelación de las fuentes objetales de unos u otros conocimientos, los alumnos deben, ante todo, saber descubrir en el material a estudiar la relación genéticamente inicial, esencial, universal, que determina el contenido y la estructura del objeto de los conocimientos dados. 4) Los alumnos reproducen esta relación en especiales modelos objetales, gráficos y de letras, los que permiten estudiar sus propiedades en forma pura. 5) Los escolares deben saber concretizar relación genéticamente inicial, universal, del objeto estudiado en el sistema de conocimientos particulares sobre él, los que, simultáneamente, deben mantenerse en una unidad que asegure los tránsitos mentales de lo universal a lo particular y a la inversa. 6) Los alumnos deben saber pasar del cumplimiento de las acciones en el plano mental a su realización en el plano externo y a la inversa.

<sup>118</sup> Chama-se atenção ao fato de que os termos aptidões e habilidades não se igualam ao seu entendimento vinculado ao senso comum, que equivalem à vocações ou dom, mas sim a compreensão de habilidades que são desenvolvidas por meio da atividade.

em que se automatizam, tornam-se hábitos. Esse processo mostra a transformação das ações, inicialmente, externas, materiais em internas, ideais, é a “organização da atividade objetal do aluno, que assegura tal transformação, é o princípio fundamental pelo qual deve guiar-se a direção racional do processo de estudo”<sup>119</sup> (Galperin, Zaporózhets, Elkonin, 1987, p. 302, tradução nossa). Por isso, conclui-se que é “indispensável incluir no programa da disciplina escolar as aptidões requeridas para a assimilação de seu conteúdo, sinalizando os prazos necessários a sua formação”<sup>120</sup> (Davídov, 1988, p. 194, tradução nossa).

O método, por sua vez, é determinado pelo conteúdo e pelo programa da disciplina, deste modo se o conteúdo estrutura-se a partir do princípio de ascensão do abstrato ao concreto, o método de ensino deve assegurar que na atividade de estudo os escolares assimilem o conteúdo desta mesma forma. Davídov (1988) exemplifica

O professor emprega um método semelhante quando, por exemplo, introduz no processo de ensino o sistema de tarefas de estudo, durante cuja solução tem lugar nos escolares a formação das correspondentes ações de estudo. O método em questão permite aos alunos assimilar os conhecimentos teóricos segundo o princípio de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto”<sup>121</sup> (p. 194, tradução nossa).

Vale lembrar como se caracteriza o processo de ascensão do abstrato ao concreto que ocorre no pensamento das crianças em atividade de estudo. Os estudantes assimilam qualquer conteúdo, com a ajuda do professor, e, inicialmente, fazem uma análise do material didático, nesta análise, descobrem uma generalização inicial do conteúdo, junto a outras relações particulares também existentes no material. Por meio dos signos, fixam a generalização inicial e constroem a partir dela uma abstração substancial do objeto estudado, ou seja, ao dar continuidade na análise, descobrem vinculações regulares da primeira generalização com as demais manifestações do objeto e, neste movimento, conseguem obter a generalização substancial do mesmo (Davídov, 1988).

---

<sup>119</sup> Original: organización de la actividad objetal externa del alumno, que asegura tal transformación, es el principio fundamental por el que debe guiarse la dirección racional del proceso de estudio.

<sup>120</sup> Original: es indispensables incluir en el programa de la disciplina escolar las aptitudes requeridas para la asimilación de su contenido, señalándose los plazos necesarios para su formación.

<sup>121</sup> Original: El maestro emplea un método semejante cuando, por ejemplo, introduce en el proceso de enseñanza el sistema de tareas de estudio, durante cuya solución tiene lugar en los escolares la formación de las correspondientes acciones de estudio. El método en cuestión permite a los alumnos asimilar los conocimientos teóricos según el principio de ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto.

A partir da generalização substancial, as crianças, ainda com a ajuda do professor, conseguem identificar outras abstrações mais particulares, que permitem a conversão das estruturas mentais iniciais em conceitos, de modo a fixarem o que Davídov (1988) chama de “célula” do objeto estudado, ou seja, o elemento que dá unidade ao objeto. Posteriormente, a célula serve como princípio geral que orienta os escolares na análise da diversidade do material fático.

Desse modo, pode-se dizer que a assimilação do conhecimento possui traços característicos. Primeiro, o pensamento dos escolares se orienta do geral para o particular, eles fixam a célula inicial do conteúdo estudado e a partir dela deduzem as demais particularidades do objeto. Em segundo lugar, no processo de assimilação os escolares orientam suas ações no sentido de descobrir as condições de origem do conteúdo estudado, nas palavras de Davidov (1988),

Os alunos primeiramente descobrem a relação geral inicial em certa área, constroem sobre sua base a generalização substancial e, graças a isso, determinam o conteúdo da célula do objeto estudado, convertendo-a em meio para deduzir relações mais particulares, quer dizer, em conceito<sup>122</sup> (p. 175, tradução nossa).

Isso porque os estudantes não conhecem a priori o conteúdo a ser estudado, dessa forma um primeiro passo é mostrar as crianças os aspectos da realidade que o constituem (Galperin, Zaporózhets, Elkonin, 1987). Inicia-se, portanto, o trabalho com o conteúdo a partir da sua relação geral ou de suas “unidades finais”, que depois são decompostas nas suas particularidades ou nas unidades da realidade que revelam o nível atual dos conhecimentos sobre determinado objeto (Davídov, 1987; Galperin, Zaporózhets, Elkonin, 1987). Dessa forma, orienta-se as ações realizadas pelos escolares na intenção de que ocorra uma assimilação qualitativa dos conteúdos. Conforme já dito anteriormente, a atividade de estudo assemelha-se ao modo de exposição da investigação, já que conserva as situações e ações inerentes ao processo de desvelamento do objeto, indo das relações gerais às particulares.

---

<sup>122</sup> Original: Los alumnos primeramente descubren la relación general inicial en cierta área, construyen sobre su base la generalización sustancial y, gracias a ello, determinan el contenido de la “célula” del objeto estudiado, convirtiéndola en medio para deducir relaciones más particulares, es decir, en concepto.

Para que esse processo ocorra, mostra-se indispensável a figura do professor, Elkonin (1978) explica que é por meio das orientações e exemplos do professor que os estudantes começam a se apropriar dos métodos de resolução das tarefas. Tendo isso em vista, o autor sintetiza como ocorrem estas etapas de formação no processo de ensino/aprendizagem: na primeira etapa, com a explicação inicial do professor, forma-se na criança uma ideia incompleta sobre o que deve aprender, trata-se de uma orientação inicial, na qual o aluno tem contato pela primeira vez com o que deve fazer. Na segunda etapa, ocorre a execução prática, na qual se utilizam objetos reais ou imagens substitutivas. Dando sequência, a terceira etapa diz respeito a operação que se realiza sem a atuação prática com os objetos, mas em que os estudantes podem utilizar a linguagem em voz alta. Na quarta etapa, realiza-se mentalmente a operação, utilizando-se apenas a linguagem interna. Por fim, na quinta e última etapa, estabelece-se em definitivo a operação mental, de modo que os recursos anteriores desaparecem, pois se tornam desnecessários. Elkonin (1978) exemplifica este processo

Suponhamos que os estudantes devem aprender a somar unidades de duas cifras com um total superior a dez. Depois que o professor lhes explicou a operação e já deu exemplos, as crianças começam a somar utilizando objetos concretos. De uma maneira prática, ou seja, operando com objetos, completam uma das somas até a dezena, depois estabelecem o que ficou na segunda soma e, finalmente, a isto adicionam a dezena que haviam obtido antes. Tudo o que fazem, com jogos, pedrinhas e outros objetos.

Depois que foi aprendido a operar com os objetos, as crianças começam a atuar sem eles, mas dizendo em voz alta como vão operar. Verbalmente, reproduzem com exatidão o que antes faziam com os objetos. Enquanto foi aprendido este método de operar, os estudantes começam a realizar as operações mentalmente, utilizando apenas a linguagem interna, a linguagem para si. Ao mesmo tempo já não prestam atenção aos objetos concretos com que operavam antes, nem suas representações, e operam com números abstratos. No começo, esta operação mental repete os traços fundamentais de tudo o que se fazia antes em voz alta, mas depois desaparecem alguns de seus traços, a operação se reduz e se realiza com mais rapidez. Aparece uma operação mental reduzida que corresponde a

uma regra determinada, ou seja, “uma operação de acordo com uma fórmula”<sup>123</sup> (p. 526, tradução nossa).

Formadas as operações mentais, os estudantes podem realizá-las de várias formas, e caso ocorra algum equívoco no resultado, têm base para resolvê-las utilizando-se dos recursos anteriormente aprendidos, ou seja, podem repetir o caminho percorrido no momento de formação da operação. Assim sendo, no ensino primário, as crianças não apenas aprendem determinados conhecimentos, como também as operações mentais relacionadas a eles, ou seja, métodos gerais de estudo, por este motivo, “o professor organiza o trabalho do estudante até em seus pequenos detalhes, dirige a execução de cada uma das etapas, controla a exatidão com que se realiza e ajuda a vencer todas as dificuldades que se apresentam ao aluno”<sup>124</sup> (Elkonin, 1978, p. 527, tradução nossa).

Com este direcionamento dos professores, já nos primeiros anos escolares, é possível que a criança aprenda a trabalhar cada vez mais de maneira independente. Assim, Elkonin (1978) alerta que o trabalho do professor deve ser feito com intencionalidade, pois

Se este trabalho se realiza sem um fim determinado, isto indica que não tem havido uma direção suficiente por parte do professor. Assim, por exemplo, a conhecida tendência dos escolares dos primeiros anos a aprender de memória o material de estudo, por meio de uma leitura muito repetida, não é resultado de uma particularidade própria desta idade, senão que está motivada porque a

---

<sup>123</sup> Original: Supongamos que los estudiantes deben aprender a sumar unidades de dos cifras con un total superior a diez. Después que el maestro les ha explicado la operación y ha puesto los ejemplos, los niños empiezan a sumar utilizando objetos concretos. De una manera práctica, o sea operando con objetos, completan uno de los sumados hasta la decena, después establecen lo que ha quedado en el segundo sumado y, finalmente, esto lo añaden a la decena que habían obtenido antes. Todo lo hacen, por ejemplo, con cerillos, piedrecitas u otros objetos.

Después que han aprendido a operar con los objetos, los niños comienzan a actuar sin ellos, pero diciendo em voz alta cómo van operar. Verbalmente reproducen con exactitud lo eu antes hacían con los objetos. Em cuanto han aprendido este método de operar, los estudiantes comienzan a realizar las operaciones mentalmente, utilizando sólo el lenguaje interno, el lenguaje para sí. Al mismo tiempo ya no prestan atención a los objetos concretos con que operaban antes, ni a sus representaciones, y operan con números abstractos. Al comienzo, esta operación mental repite los rasgos fundamentales de todo lo que se hacía antes en voz alta, pero después desaparecen algunos de sus eslabones, la operación se reduce y se realiza con más rapidez. Aparece una operación mental reducida que corresponde a una regla determinada, o sea “una operación según una fórmula”.

<sup>124</sup> Original: El maestro organiza el trabajo del estudiante hasta en sus más pequeños detalles, dirige la ejecución de cada una de las etapas, controla la exatitud con que se realiza y ayuda a vencer todas las dificultades que se presentan al alumno.

criança não conhece outros métodos mais racionais para fixar na memória o que tem que aprender<sup>125</sup> (Elkonin, 1978, p. 527, tradução nossa).

Neste sentido, pode-se afirmar que com o direcionamento do professor, é possível que, ao final da idade escolar primária, as crianças dominem, em grande medida, os métodos de trabalho mental e consigam organizar de forma independente sua atividade de estudo. Para que isso ocorra, não basta apenas a formação das ações de estudo, também mostra-se necessário que no processo educativo haja a devida atenção a formação dos motivos e necessidades da atividade, bem como do sentido pessoal do estudo para o escolar, tal discussão é tema do próximo item.

#### **4.2 Necessidade, motivação e sentido do estudo**

Ao entrar na escola as crianças, comumente, apresentam o desejo de estudar, possuem vontade de conhecer o novo. O estudo é compreendido por elas como uma atividade séria, socialmente importante, fato este que, segundo Bozhovich (1985), explica a atitude dedicada e aplicada dos alunos frente ao estudo. É possível notar que há um grande interesse, por parte das crianças, em que as atividades lá realizadas sejam valorizadas, demonstrando isso no esforço para tirarem boas notas e cumprirem com exatidão as tarefas dadas pelo professor (Bozhovich, 1985).

É comum ver que as crianças ingressam na escola com disposição diante das obrigações, chegam à escola antes da hora, sentem-se tristes quando faltam às aulas, enfadam-se quando não os dão tarefas escolares, encarando isto como sinal de que suas obrigações não são tão sérias (Elkonin, 1978). Existe, portanto, uma motivação socialmente formada nas crianças em vista do cumprimento de suas obrigações escolares.

Uma das particularidades desta motivação está na relação que o escolar estabelece com o professor. Segundo Bozhovich (1985, p. 203), “eles amam e respeitam

---

<sup>125</sup> Original: Si este trabajo se realiza sin un fin determinado, esto indica que no ha habido una dirección suficiente por parte del maestro. Así, por ejemplo, la conocida tendencia de los escolares de las primeras clases a aprenderse de memoria el material de estudio, por medio de una lectura muy repetida, no es resultado de una particularidad propia de esta edad, sino que está motivada porque el niño no conoce otros más racionales para fijar en la memoria lo que tiene que aprender.

o professor, antes de tudo porque ele é professor, porque ele ensina, além disso, eles desejam que ele seja exigente e severo, já que isto sublinha a seriedade e importância de sua atividade”<sup>126</sup>.

A fim de demonstrar a força da motivação social no início da formação da atividade de estudo, foi realizado um experimento em uma escola de Moscou. Conforme relato de Bozhovich (1985), a investigação consistiu em oferecer uma aula complementar aos alunos de primeiro, segundo e terceiro grau, na qual participaram todos os alunos do primeiro e segundo e muitos do terceiro. Nesta aula lhes foi solicitado que escrevessem os elementos das letras latinas, tarefa esta considerada entediante e desnecessária. Com exceção dos alunos do terceiro grau, o restante cumpriu a tarefa e ainda que o experimentador os tenha advertido da possibilidade de que tais conhecimentos poderiam não ser utilizados no futuro, acharam-nos importantes, até mesmo pedindo para que lhes dessem tarefas para a casa. Desta forma, Bozhovich (1985) explica que

Esta experiência confirmou, uma vez mais, que no sistema dos motivos que impulsionam a atividade docente dos escolares pequenos, os de tipo social ocupam um lugar um tanto maior, porque eles são capazes de determinar uma atitude positiva das crianças, inclusive diante de uma atividade carente para eles de interesse cognitivo direto<sup>127</sup> (p. 204).

Esta atitude é de extrema importância para a organização do trabalho docente com os escolares pequenos, pois tornar-se-ia complicado explicar aos estudantes a importância de cada tarefa para sua formação geral e, ainda que fosse possível, seria de difícil compreensão aos alunos. Apesar disso, Bozhovich (1985) considera um erro atribuir apenas a este fato o interesse dos alunos ao estudo, pois, ao mesmo tempo, opera também nas crianças o interesse pela assimilação de novos conhecimentos, hábitos e habilidades.

Sobre esta relação, Elkonin (1978) explica que:

---

<sup>126</sup> Original: Ellos aman y respectan al maestro, ante todo, porque él es maestro, porque él ensina, además, ellos desean que él sea exigente y severo, ya que esto subraya la seriedad y la importancia de su actividad.

<sup>127</sup> Original: Esta experiencia confirmó una vez más que en el sistema de los motivos que impulsan la actividad docente de lo escolares pequeños, los de tipo social ocupan un lugar tanto mayor, por cuanto son capaces de determinar la actitud positiva de los niños, incluso hacia una actividad carente para ellos de interés cognoscitivos directos.

Existem mudanças marcadas nos interesses do escolar para o estudo. Como mostram as investigações (dados de Morosov), no começo do estudo a criança se interessa por qualquer ocupação que ela considera uma atividade séria e que seja capaz de satisfazer suas necessidades neste sentido<sup>128</sup> (p. 525, tradução nossa, grifos no original).

Apesar disso, Elkonin (1978) chama a atenção para o fato de que, ainda que a maioria das crianças chegue a este período com vontade de estudar, nem todas estão igualmente preparadas para o estudo. Em casos isolados, as crianças são atraídas à escola por outros motivos, como, por exemplo, os prédios, a decoração da escola, a quantidade de crianças, etc. Elkonin (1978) explica que estas crianças, provavelmente, não receberam anteriormente uma educação suficiente para que tenham uma atitude adequada perante o estudo, desse modo, é o professor quem deve cumprir esta deficiência, prestar-lhe uma assistência especial. O professor pode, por meio de recompensas, “induzi-los aos trabalhos gerais da classe, criar o desejo de realizar o que fazem todas as crianças (...) e, sobre esta base, despertar neles uma atitude mais responsável diante do estudo, ensiná-los a diferenciar o estudo do jogo”<sup>129</sup> (Elkonin, 1978, p. 524, tradução nossa).

Outra possibilidade para a falta de motivação, segundo Elkonin (1978), são crianças que não conseguem realizar as tarefas de estudo, pois na idade pré-escolar não lhes foi ensinado a fazer esforços mentais, elas apenas realizam tarefas intelectuais se estas estão incluídas em jogos ou tarefas práticas. Estas crianças, muitas vezes, não empregam os métodos de resolução que o professor os ensina, mas sim métodos próprios, não verdadeiros, que não podem ser generalizados em todas as tarefas, por exemplo, ao realizar um cálculo, adivinham ou contam nos dedos, de modo que não aprendem as operações matemáticas necessárias a tais resoluções. Além de outros artifícios, como copiar dos colegas, fixar na memória apenas o necessário, etc.

---

<sup>128</sup> Original: Hay cambios *marcados en los intereses del escolar para el estudio*. Como lo muestran las investigaciones (dados de Morosov), al comienzo del estudio el niño se interesa por cualquier ocupación que él considera una actividad seria y que sea capaz de satisfacer sus necesidades en este sentido. Para el niño aún no tienen significación fundamental el contenido de las asignaturas y los distintos tipos de trabajos que hace. Los escolares que empiezan a estudiar se interesan por igual en la lectura, escritura y el cálculo.

<sup>129</sup> Original: inducirles al trabajo general de la clase, crear el deseo de realizar lo que hacen todas los niños (...) y, sobre esta base, despertar en ellos una actitud más responsable hacia el estudio, enseñarles a diferenciar el trabajo de estudio del juego.

A eles não foram ensinados a pensar, por isto não sabem e não gostam de fazê-lo; mas tudo o que não exige um trabalho mental ativo o realizam com cuidado igual os demais, e adquirem, com bastante facilidade, alguns hábitos técnicos<sup>130</sup> (Elkonin, 1978, p. 524, tradução nossa).

Mostra-se então, a necessidade de um método individual de ensino para estas crianças, em que o professor tem como função criar condições que os estimulem a realizar o trabalho mental ativo. Sua atenção não pode estar voltada apenas para os resultados das tarefas feitas pelos alunos, mas sim por todo o procedimento pelo qual os alunos chegaram a tais resultados.

Posteriormente, ao longo da idade escolar primária, inicia-se a diferenciação da atitude do escolar frente aos diferentes tipos de tarefas, em que ocorre uma atração àquelas que mais os desafiam e exigem maior tensão mental. Elkonin (1978) exemplifica, descrevendo que em uma aula de língua materna, a criança prefere escrever seu próprio texto a escrever um ditado, neste sentido, afirma que o que se modifica é a atitude frente às tarefas. Em síntese, pode-se afirmar que os estudantes interessam-se por todo tipo de tarefa de estudo séria, mas possuem uma preferência por aquelas em que são desafiados, que exigem uma tensão mental maior, de modo a lhes proporcionar novos conhecimentos e habilidades (Bozhovich, 1985).

Davídov (1988) explica esta relação esclarecendo que, apesar da necessidade para a atividade de estudo já ser gestada desde o período anterior, esta não é suficiente para atuar como base à atividade de estudo. Conforme já explicitado anteriormente, a necessidade aparece apenas no próprio processo de assimilação dos conceitos, em que a criança realiza ações de estudo na intenção de resolver as tarefas de estudo. Isso ocorre, pois as ações mentais necessárias ao processo de ensino/aprendizagem se formam em atividade, e não anteriormente a esta. Neste processo, modifica-se a motivação da criança para com o estudo.

Leontiev (1978) explica que a motivação do período inicial da idade escolar é caracterizada pelos motivos estímulos, que tem como função impulsionar a atividade, estes relacionam-se com as vivência imediatas e nem sempre são conscientizados pelos sujeitos. Espera-se, no entanto, que ao longo da idade escolar estes se modifiquem e

---

<sup>130</sup> Original: A ellos no les ha enseñado a pensar, por esto no saben y no les gusta hacerlo; pero todo lo que no exige um trabajo mental activo lo realizan con cuidado, igual que los demás, y adquieren, con bastante facilidad, algunos hábitos técnicos, como, por ejemplo, la escritura.

tornem-se motivos geradores de sentido, que não só estimulam a atividade, como também atribuem um sentido pessoal a ela. Desse modo, no processo de formação da atividade de estudo objetiva-se transformar a curiosidade infantil (motivos estímulos) em motivos para a aprendizagem (motivos geradores de sentido).

O motivo que impulsiona a atividade é elemento fundamental à compreensão do estudo, já que seu desenvolvimento não pode ser reduzido ao mero domínio dos conhecimentos, aptidões e hábitos. Leontiev (1978) postula a motivação e, portanto, o sentido como parte essencial da atividade de estudo, sendo assim o desenvolvimento dos processos psíquicos e o sentido são processos dependentes. A fim de compreender esta relação será retomada a compreensão de significado e sentido, na intenção de estabelecer sua relação com a motivação.

O significado é descrito por Leontiev (1978) como o reflexo da realidade historicamente formado pelo conjunto da humanidade, este existe independentemente das relações individuais e é apropriado pelo ser humano ao longo de sua vida, deste modo, pode-se afirmar que é responsável pela mediação das relações entre o ser humano e a realidade. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que os significados encontram-se também nas consciências individuais, neste processo, a forma como o significado é assimilado e o grau em que chega a ser parte da personalidade do indivíduo, depende do sentido pessoal que tenha para ele.

O sentido, portanto, é sempre o sentido de alguma significação, ele é responsável pela unidade afetivo-cognitiva, que estabelece a relação entre o que incita a atividade, portanto o motivo, e para o que a atividade se dirige, sua finalidade (Leontiev, 1978a). Ainda que sentido e significados aparentem estar fusionados na consciência individual, estes possuem uma origem distinta, isso porque o sentido não “surge” na consciência a partir do significado, mas é engendrado na vida. Leontiev (1978) explica que

o desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos próprios motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida<sup>131</sup> (p. 217, tradução nossa).

---

<sup>131</sup> Original: el desarrollo de los sentidos es un producto del desarrollo de los motivos de la actividad; a su vez, el desarrollo de los motivos de la actividad está determinado por el desarrollo de las relaciones reales que el hombre tiene con el mundo que dependen de las condiciones históricas objetivas de su vida.

Dito isto, pode-se afirmar que para compreender o sentido necessita-se da compreensão de seu motivo vinculado, nas palavras do autor

aquilo que tomo consciência neste momento, como o faço, que sentido tem para mim essa tomada de consciência, determina o motivo da atividade na qual está incluída essa minha ação. Por isso, o problema do sentido é sempre o problema do motivo<sup>132</sup>. (Leontiev, 1978a, p. 217, tradução nossa)

Se o motivo muda, o sentido modifica-se também, ainda que a ação objetiva continue sendo a mesma. Portanto, uma mera análise do comportamento investigado não se mostra eficiente, já que não capta o conteúdo interno do desenvolvimento da atividade. Um exemplo dado por Leontiev (1978) é de um estudante lendo um livro científico, no qual seu objetivo é se apropriar do conteúdo da obra, porém o autor questiona: “qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde?” (p. 97, tradução nossa). O autor responde que isso dependerá do sentido que a atividade tem para o estudante, caso seja para prepará-lo para sua futura profissão, vincula-se a determinado sentido, caso seja para passar em uma prova, o sentido é outro.

Com isso, Leontiev (1978) conclui que a compreensão do sentido é o meio autêntico de investigação psicológica concreta da consciência, já que não vincula-se as leis da consciência em si, mas sim à existência concreta do ser. Retorna-se assim, a tese de que o desenvolvimento do pensamento não se reduz a apropriação dos conhecimentos, aptidões e hábitos mentais, já que tais processos são dependentes do sentido que o sujeito os atribui. Dessa forma, afirma-se que a aprendizagem e a conscientização dos conceitos são dependentes do sentido.

Leontiev (1978) explica que apenas através dos motivos estritamente cognitivos

é possível chegar ao domínio verdadeiro, e não somente formal, das operações do pensamento teórico. Em caso contrário, estas operações, assim como os

---

<sup>132</sup> Original: aquello de lo que tomo consciencia en neste momento, como lo hago, qué sentido tiene para mí esa toma de consciencia lo determina el motivo de la actividad en la cual está incluida esa acción mia. Por eso el problema del motivo.

conhecimentos teóricos com os quais está vinculada sua formação, seguem sendo assimiladas de um modo formal<sup>133</sup> (p.225, tradução nossa).

Dessa forma, conclui que o nascimento de novos motivos, junto à formação de novos sentidos, oferece também novas possibilidades ao intelecto. São os motivos que impulsionam o estudo e determinam a forma como os conhecimentos serão assimilados e conscientizados.

Suponhamos que a criança estude a lição de história porque até que não termine de preparar suas tarefas não a deixarão ir ao cinema; suponhamos agora que não o faz por isso, senão porque quer obter nota mais alta; suponhamos além disso que o conteúdo do manual o atrai; por último, suponhamos que vê no estudo da história o caminho para sua futura profissão e isso o faz esforçar-se nessa matéria. Serão iguais os resultados do estudo em todos estes casos? É evidente que não. As diferenças se centram não apenas no êxito que se conquista na assimilação, senão também em seu grau de consciência, quer dizer, em que significaram para a criança os conhecimentos que foram assimilados, que lugar ocuparam na vida de sua personalidade, que sentido adquiriram para ele<sup>134</sup> (p. 225-226, tradução nossa).

O problema da conscientização do estudo está, portanto, intrinsecamente ligado ao sentido que o mesmo tem para a criança. A partir disso, Leontiev (1978) observa que este fato liga-se ao papel do interesse no estudo, segundo ele, quanto mais interessante é o material de estudo para a criança, torna-se mais fácil de assimilá-lo, sendo este um importante elemento para a prática pedagógica. Dito isto, o autor questiona: “se o êxito

---

<sup>133</sup> Original: es posible llegar al dominio verdadero, y no solo formál, de las operaciones del pensamiento teórico. En caso contrario, estas operaciones, así como los conocimientos teóricos con los cuales está vinculada su formación, siguen siendo asimiladas de un modo formal.

<sup>134</sup> Original: Supongamos que el niño estudia la lección de historia porque hasta que no termina de preparar sus tareas no lo dejarán ir al cine; suponga ahora que no lo hace por eso, sino porque quiere obtener la nota más alta; supongamos además que el contenido del manual lo atrae; por último, supongamos que ve en el estudio de la historia el camino para su futura profesión y ello lo hace esforzarse en esa materia. Serán iguales los resultados del estudio en todos estos casos? Es evidente que no. Las diferencias se centrarán no solo en el éxito que se logra en la asimilación, sino también en su grado de consciencia, es decir, en qué significarán para el niño los conocimientos que ha asimilado, qué lugar ocuparan en la vida de su personalidad, qué sentido adquirirán para él.

depende do interesse, que determina neste caso o próprio interesse?”<sup>135</sup> (Leontiev, 1978a, p. 226, tradução nossa)

Ao surgir o motivo, este cria à disposição a ação: isto é compreensível. No entanto, um tipo determinado de motivos, como por exemplo, os cognitivos, pressupõem sistemas muito completos de muitas ações e, portanto, a busca e compreensão de muitos fins que, por suposto, não se dão antecipadamente. Por isso, a orientação geral que é criada por este tipo de motivo é bem mais ampla que a orientação de uma ação, de um fim tomado em forma isolada. Este amplo conjunto de orientações é justamente o círculo de um interesse dado. Por conseguinte, fazer que algo seja interessante significa 1) fazer que um motivo dado seja atuante ou volte a criá-lo e 2) fazer que se busquem também os fins correspondentes<sup>136</sup> (Leontiev, 1978a, p. 229, tradução nossa).

Ou seja, a fim de despertar o interesse deve-se criar o motivo e, em seguida, possibilitar a realização do fim. Assim, o autor conclui que a investigação dos interesses não pode limitar-se a compreensão das relações estruturais da atividade, mas deve também contemplar a esfera motivacional, dos sentidos. A partir disso, afirma a relação de dependência entre os conteúdos cognitivos da consciência e a atitude frente ao cognoscível, tal relação leva o autor a afirmar que

A exigência que emana do princípio de aprendizagem consciente implica a exigência de que a criança compreenda claramente *porquê, para que*, tem que estudar. É preciso que a criança compreenda que deve estudar a fim de chegar a ser um membro valioso para a sociedade<sup>137</sup> (Leontiev, 1978a, p. 230, tradução nossa, grifos no original).

---

<sup>135</sup> Original: si el éxito depende del interés, que determina en este caso el propio interés?.

<sup>136</sup> Original: Al surgir el motivo, éste crea la disposición a la acción: esto es comprensible. Empero un tipo determinado de motivos, como por ejemplo, los cognoscitivos, presupone sistemas muy complejos de muchas acciones y, por lo tanto, la búsqueda e comprensión de muchos fines que, por supuesto, no se dan anticipadamente. Por eso, la orientación general que es creada por este tipo de motivo es bastante más amplia que la orientación de una acción, de un fin tomado en forma aislada. Este amplio conjunto de orientaciones es justamente el círculo de un interés dado. Por conseguinte, hacer que algo sea interesante significa: 1) hacer que un motivo dado sea actuada o volver a crearlo, y 2) hacer que se busquen también los fines correspondientes.

<sup>137</sup> Original: La exigencia que emana del principio del aprendizaje consciente entraña la exigencia de que el niño comprenda claramente *por qué, para qué* tiene que estudiar. Es preciso que el niño comprenda que debe estudiar a fin de llegar a ser un miembro valioso para la sociedad.

O autor ainda afirma que deve ser explicitado à criança os motivos para o estudo, até que esta os compreenda, ou seja, que adquira caráter consciente. No entanto, alerta para o fato de que o caráter consciente vincula-se ao sentido que o conteúdo tem para a criança, por conseguinte não basta que os significados dos conhecimentos sejam adquiridos pelos escolares, mas também que estes ocupem um lugar em suas vidas, que sejam parte autêntica dela. A tarefa de educar a atitude consciente frente ao estudo vincula-se a educação dos motivos do estudo, tais motivos formam-se na vida real da criança, em vinculação à totalidade da sua esfera motivacional, não segue, portanto, uma linha isolada. Dessa forma, Leontiev (1978) conclui que “para que os conhecimentos eduquem é preciso educar a atitude frente os conhecimentos. Essa é a essência do caráter consciente do estudo”<sup>138</sup> (p. 234, tradução nossa).

Estes motivos devem ser geradores de sentido, pois possibilitam a aprendizagem consciente e fazem com que os conhecimentos sejam elementos vivos na vida da criança. Tal fato leva Davídov e Márkova (1987a) a proposição de que na prática pedagógica criem-se condições para que a atividade de estudo da criança adquira um sentido pessoal, tendo em vista o desenvolvimento multilateral da criança.

Contudo, Bozhovich (1985) alerta para a existência de falhas no ensino que rompem com a lógica do desenvolvimento psíquico da criança, de modo que, na escola, a necessidade e os motivos não encontram suficiente satisfação.

Uma primeira causa a este fenômeno encontra-se nos erros de conteúdo e organização do ensino. Davídov (1987b) e Bozhovich (1985) discorrem sobre o fato de que a concreticidade do pensamento do escolar primário, formado no período pré-escolar, é utilizado como base para a organização do ensino, que perpetua tal forma de pensamento.

É claro que o desenvolvimento do pensamento concreto tem importância fundamental à criança, contudo esta forma de atividade mental pode desenvolver-se de outras formas, que não em um ensino especial, sistemático. Portanto, restringindo-se a um ensino com conteúdo utilitário e seu método correspondente, não ocorre a mudança essencial nas formas de pensamento, o que impede a criança de penetrar além das formas aparentes dos fenômenos. De modo que os conhecimentos adquiridos não satisfazem os interesses cognitivos dos estudantes.

---

<sup>138</sup> Original: para que los conocimientos eduquen es preciso educar la actitud hacia los conocimientos. Esa es la esencia del carácter consciente del estudio.

Além disso, Bozhovich (1985) complementa que nos graus primários as tarefas encontram-se cheias de exercícios em quantidade desnecessária, na intenção de formar hábitos e habilidades. Porém, apesar de um interesse inicial das crianças a tais exercícios, aos poucos, elas cansam-se deles e tendem a uma forma de memorização mecânica de tais conteúdos.

Outra possível falha no ensino ocorre quando no trabalho pedagógico não é levado em consideração a organização do coletivo infantil. Bozhovich (1985) explica que nos primeiros anos as crianças não constituem um coletivo infantil, elas ainda não diferenciaram o lugar ocupado por cada estudante entre os companheiros, o que faz com que suas relações sejam, inicialmente, mediadas pelos professores, responsáveis por esta organização. Contudo, conforme relatado anteriormente, nos anos iniciais a nova posição social serve de base para a motivação das crianças, com o passar do tempo, isto deixa de ser uma novidade, de modo que é necessária a constituição de uma nova motivação.

Para Bozhovich (1985), os coletivos infantis garantem esta nova motivação. Isso porque o adulto passa a ocupar um lugar diferente na vida da criança, já que elas se tornam cada vez mais independentes e encontram na escola um novo espaço que as proporciona novas preocupações, novos interesses e novos companheiros, dessa forma,

sob uma educação correta, durante a idade escolar pequena se formam relações de coletivos, e ao final deste período, nas crianças surge a aspiração a ocupar um posto determinado entre os companheiros. Já agora não é apenas a opinião do adulto, senão também a atitude por parte de seus colegas de turma, o que determina a posição da criança entre as outras crianças e garante uma vivência de maior ou menor satisfação emocional. Assim, as valorizações dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, convertem-se paulatinamente nos motivos fundamentais da conduta do escolar<sup>139</sup> (Bozhovich, 1985, p. 211, tradução nossa).

---

<sup>139</sup> Original: bajo una educación correcta, durante la edad escolar pequeña se forman relaciones de colectivo, y a fines de este período, en los niños surge la aspiración a ocupar un puesto determinado entre los compañeros. Ya ahora no es sólo la opinión del adulto, sino también la actitud por parte de sus condiscípulos, lo que determina la posición del niño entre los otros niños y garantiza una vivencia de mayor o menor satisfacción emocional. Así, las valoraciones de los compañeros. La opinión del colectivo infantil, se convierten paulatinamente en los motivos fundamentales de la conducta del escolar.

Vale ressaltar que neste processo o professor tem papel fundamental na formação do coletivo infantil e da opinião social dos estudantes, que caso não seja feita de forma correta pode ocasionar na perda do interesse do aluno, o que comumente leva o professor a tomar medidas coercitivas e autoritárias, na intenção de disciplinar os alunos, contudo tal medida apenas dificulta a formação de novos motivos ao estudo.

### **4.3 Formação da atitude responsável perante o estudo**

Considera-se relevante destacar inicialmente que a Psicologia Histórico-Cultural compreende que a natureza psicológica das qualidades morais são formadas pela síntese dos motivos específicos e dos modos e formas de conduta a ele relacionados, tais qualidades são apropriadas pelas crianças a partir das formas de conduta existentes em uma determinada sociedade, de modo que a estabilização de tais qualidades demanda a organização das formas de conduta e da esfera motivacional (Bozhovich, 1985).

A motivação inicia sua formação a partir do momento em que a criança sente a necessidade da conduta que constitui a base de determinada qualidade, quando tal conduta é para ele um modelo aspirado. Existe, portanto, a necessidade de incluir nas práticas pedagógicas um modelo de atividade à criança, no qual ela possa aprender determinadas formas de conduta. Sobre isso Bozhovich (1985) comenta

Nenhum professor exige jamais de um aluno a solução de um problema aritmético, que ele previamente não o ensinou a resolver. No entanto, muitos professores exigem dos alunos organização, aplicação, responsabilidade, esmero, etc., sem preocupar-se em ensiná-los previamente os hábitos, habilidades e os costumes correspondentes. A estes professores é necessário recordar-lhes que a educação inclui necessariamente o ensino de determinadas formas de conduta<sup>140</sup> (p. 224).

Segundo Bozhovich (1985), a Psicologia Histórico-Cultural atribui uma enorme importância as formas habituais de conduta, tendo em vista a formação do aspecto

---

<sup>140</sup> Original: Ningún maestro exige jamás de un alumno la solución de un problema aritmético, que él previamente no le haya enseñado a resolver. Sin embargo, muchos maestros exigen de los alumnos organización, aplicación, rsponsabilidad, smero, etc. sin preocuparse por enseñarles previamente los hábitos, habilidades y las costumbres correspondientes. A estos maestros es necesario recordarles que la educación incluye necesariamente la enseñanza de determinadas formas de conducta.

moral da personalidade da criança. Conforme a autora relata, a base para a formação das qualidades ou propriedades da personalidade encontra-se nas condutas das crianças que ao serem realizadas demasiadamente, automatizam-se. Acrescenta ainda que esta “conduta automatizada” apenas ocorre em circunstâncias em que existem motivos determinados para sua realização, ou seja, se uma conduta é realizada apenas por coação, ainda que a criança a faça sob tais exigências, esta não se realiza nos casos em que não há o controle de seu cumprimento. Desta forma, a autora conclui que uma conduta coagida não é estável, de modo que “a condição para educar as formas estáveis de conduta é, não apenas uma correta organização da conduta das crianças, senão também proporcionar os motivos pelos quais se realiza” (Bozhovich, 1985, p. 215).

Tendo isso em vista, conclui-se que é tarefa indispensável do ensino escolar a formação dos modos e formas de conduta que condicionam uma atitude positiva da criança frente ao estudo. Deve haver

um trabalho especial de educação de determinados hábitos de conduta os quais, ao serem assimilados, constituem um componente importantíssimo do que foi chamado de qualidades da personalidade ou traços de caráter. Neste aspecto, o trabalho da escola é imprescindível<sup>141</sup> (Bozhovich, 1985, p. 213, tradução nossa).

Sobre isto, cita-se a investigação realizada por L.S. Slavina, conforme relato de Bozhovich (1985), o objetivo era formar uma atitude escrupulosa e aplicada ante o estudo em crianças de primeiro grau por meio de um experimento formativo. Para isso, a investigadora analisou a atividade de estudo dos escolares e destacou formas de conduta que são necessárias ao cumprimento esforçado das tarefas e que, portanto, devem servir de base para as correspondentes qualidades da personalidade. O que se notou foi que os componentes necessários a tal formação foram os motivos da conduta e a organização da mesma.

O motivo foi obtido a partir do momento em que não apenas o conteúdo da tarefa era apresentado, mas, junto a ela, colocava-se uma tarefa de caráter educativo, como trabalhar com aplicação e cuidado. Já a organização da conduta foi feita a partir

---

<sup>141</sup> Original: un trabajo especial de educación de determinados hábitos de conducta los que, al ser asimilados, constituyen un componente importantísimo de lo que se há dado en llamar cualidades de la personalidad o rasgos del carácter. En este aspecto, el trabajo de la escuela es imprescindible .

da proposta de que os alunos que chegassem sem as tarefas ou com elas mal feitas, deveriam ficar após as aulas para o cumprimento das mesmas com a maior qualidade que eles conseguissem, além disso, foi realizado um controle do próprio coletivo infantil sobre os êxitos na assimilação das formas de conduta aplicadas.

A partir deste experimento foi possível verificar que, além do cumprimento das tarefas de estudo, os escolares mostraram o esforço em tentar realizá-las da melhor maneira. Contudo, este êxito não foi alcançado em todas as aulas, pois naquelas em que o professor deixou os alunos depois da aula como uma forma de castigo, não se formou a atitude correta para com as tarefas. Nas palavras de Bozhovich (1985)

Estes dados testemunham uma vez mais que a formação nas crianças de uma conduta estável e o surgimento, sobre sua base das correspondentes qualidades da personalidade, se efetua exitosamente apenas quando o exercício de determinadas formas de conduta se realiza por um motivo positivo e não como um meio de coação<sup>142</sup> (p. 217).

Além disso, foi possível notar que aquelas crianças que não cumpriam seus deveres de casa, na grande maioria das vezes, era porque não compreendiam e não assimilaram a essência do assunto, de modo que este não as mobilizava. Já nas crianças que realizavam as tarefas, foi observado, que desde o princípio havia a intencionalidade de cumpri-las, ou seja, já havia formado nelas as habilidades de: elaborar o plano das próprias ações, proceder o cumprimento da tarefa imediatamente depois de recebê-la, ainda que na forma de ação mental e do controle sistemático do cumprimento da tarefa (Bozhovich, 1985).

A segunda parte do experimento teve como objetivo comprovar a importância dos métodos e procedimentos da organização do cumprimento das tarefas. Desta forma, os alunos participantes do experimento foram os que já apresentavam motivos sociais suficientemente fortes para o cumprimento das tarefas, a partir disso L. S. Slavina dividiu-os em dois grupos, um em que os estudantes eram ensinados sobre os procedimentos de conduta e outro em que não ocorria tal ensinamento,

---

<sup>142</sup> Original: Estos dados testimonian una vez más que la formación en los niños de una conducta estable y el surgimiento, sobre su base, de las correspondientes cualidades de la personalidad, se efectúa exitosamente sólo cuando el ejercicio de determinadas formas de conducta se realiza por un motivo positivo y no como un medio de coacción.

Este experimento mostrou que enquanto o grupo que recebeu as indicações cumpriu as tarefas de forma responsável, o grupo controle, apesar de no início realizá-las, estas tenderam a se debilitar com o tempo. Deste modo, a partir de tais resultados, a pesquisadora pode estabelecer algumas indicações metodológicas ao trabalho pedagógico, como

de que as crianças, havendo recebido uma tarefa, imediatamente a repitam (o que os faz pensar em seu conteúdo e relacioná-la consigo mesmo) em segundo lugar, é necessário propor aos alunos planejar seu trabalho detalhadamente: assinalar o prazo de cumprimento, distribuir o trabalho por dia, fixar o tempo de trabalho. Os procedimentos assinalados ajudam a criar o propósito de cumprir a tarefa, ainda naquelas crianças que no princípio não os têm<sup>143</sup> (Bozhovich, 1985, p. 220, tradução nossa).

Além disso, observações realizadas depois de finalizados os experimentos mostram que os professores que utilizaram tais elementos em seu trabalho formaram facilmente em seus alunos uma atitude responsável ante o estudo, na qual os escolares cumpriam as tarefas nos prazos determinados e aqueles que não cumpriam sentiam-se envergonhados por tal atitude. Aos educadores, também é possível a utilização de meios externos que auxiliem os alunos nesta organização, como, por exemplo, a utilização de um relógio no controle do tempo de realização da tarefa, entre outras possibilidades (Bozhovich, 1985).

Em investigação com escolares indisciplinados e com fracasso escolar, L.S. Slavina percebeu que a exigência de uma forma de conduta complexa, faz com que torne-se necessário a divisão das ações, de modo que cada uma se converta em objeto da consciência e seja controlada e avaliada pelo estudante de modo separado (Bozhovich, 1985). Dessa forma, Bozhovich (1985) sintetiza que todas as investigações realizadas sobre a formação da atitude responsável

demonstram que naqueles casos em que o adulto (professor, investigador, educador) consegue mobilizar a própria atividade das crianças, quer dizer,

---

<sup>143</sup> Original: de que los niños, habiendo recibido una tarea, enseguida la repitan (lo que los hace pensar en su contenido y relacionarlo consigo mismo) en segundo lugar, es necesario proponer a los niños planificar su trabajo por día, fijar el tiempo de trabajo. Los procedimientos señalados ayudan a crear el propósito de cumplir la tarea, aún en aquellos niños que al principio no lo tienen.

provocar neles o impulso interno de assimilar as formas de conduta exigidas, ensinando-os a organizá-las e a exercitar-se nelas sistematicamente, finalmente nas crianças forma-se a qualidade de apoio concreto na assimilação das formas de conduta correspondente<sup>144</sup> (p.221, tradução nossa).

Deste modo, conclui-se que ao ensinar os escolares primários uma conduta responsável frente ao estudo forma-se neles qualidades psicológico-morais da personalidade, que “constituem a condição indispensável para o cumprimento exitoso pela criança de diferentes tipos de atividade (estudo, trabalho social, etc.)” (Bozhovich, 1985, p. 222). Por meio desta forma de ensino torna-se possível que já na idade escolar primária inicie-se o desenvolvimento da voluntariedade da própria conduta da criança, tema este do próximo tópico.

#### **4.4 Formação da atividade voluntária**

A idade escolar primária é um período no qual ocorre um grande desenvolvimento das formas voluntárias de conduta e da atividade da criança. Nas palavras de Bozhovich (1985, p. 225, tradução nossa), “sob influência da nova forma de vida estritamente vinculada com o ingresso na escola, a voluntariedade da conduta e da atividade se desenvolvem consideravelmente”<sup>145</sup>. Vale ressaltar, que conforme já anunciado anteriormente, não apenas o estudo promove o caráter voluntário do comportamento, mas também o trabalho, que nesta etapa consiste na ajuda em trabalhos domésticos realizados no âmbito familiar, conforme já explicitado anteriormente.

Contudo, a voluntariedade não está pronta no início da vida escolar, esta forma-se gradualmente ao longo da vida da criança. Nos primeiros anos, os escolares apresentam grande impulsividade no comportamento, comumente correm, saltam, brincam, de modo que torna-se difícil mantê-los sentados durante a aula. Bozhovich (1985) explica tal conduta pela necessidade de movimento unida a insuficiente capacidade de direção do próprio comportamento. Mas salienta que sob condições de um bom processo pedagógico isso pode ser superado.

---

<sup>144</sup> Original: demostraron que en aquellos casos en que el adulto (maestro, investigador, educador) logra movilizar la propia actividad de los niños, es decir, provocar en ellos el impulso interno de asimilar las formas de conducta exigidas, les enseña a organizarlas y a ejercitarse en ellas sistemáticamente, finalmente en los niños se forma la cualidad correspondiente.

<sup>145</sup> Original: Bajo la influencia de la nueva forma de vida, estrechamente vinculada con el ingreso en la escuela, la voluntariedad de la conducta y la actividad se desarrollan considerablemente.

É interessante que a autora não sugere que tal comportamento seja extinguido, mas sim que este seja satisfeito através de práticas pedagógicas adequadas, em suas palavras

os procedimentos metodológicos concretos podem ser variados, mas todos devem estar encaminhados a ensinar as crianças a dirigir sua própria conduta. Alguns professores, por exemplo, introduzem durante a classe (no primeiro e segundo graus) exercícios físicos breves, que aliviam a necessidade de movimento acumulado na criança. Durante os recreios, os guias das classes não proíbem simplesmente as crianças de correr e brincar, senão que organizam algum tipo de jogo que os permitem mover-se<sup>146</sup> (Bozhovich, 1985, p. 226, tradução nossa).

Desta forma, conclui-se que o controle da própria conduta das crianças deve ser qualificado como tarefa pedagógica fundamental ao ensino escolar. Bozhovich (1985) compreende que a educação da voluntariedade é, antes de tudo, o ensino às crianças da auto apresentação dos objetivos de sua atividade, a perseveração em sua obtenção e o controle deste processo.

Em investigação experimental conduzida por L. S. Slavina tornou-se possível esclarecer alguns aspectos “do mecanismo psicológico do papel mobilizador do objetivo planejado e, o que é fundamental, para encontrar as condições que facilitam à criança a apresentação do objetivo e a organização independente de seus impulsos diretos em correspondência com o mesmo”<sup>147</sup> (Bozhovich, 1985, p. 227, tradução nossa). Para isso, foi solicitado às crianças em idade escolar primária, que realizassem um exercício monótono: realizar círculos e pontos distribuídos em uma grande folha de papel, unidos em quadrados de cem círculos cada. Esta tarefa foi compreendida pelas crianças como importante, contudo após certo tempo percebeu-se que as crianças passaram a realizar mais pausas, houve mais distrações e erros. Isto significa que as crianças perderam o desejo de cumprir a tarefa, mas persistiam na tentativa de terminá-la.

---

<sup>146</sup> Original: Los procedimientos metódicos concretos pueden ser variados, pero todos deben estar encaminhados a enseñar a los niños a dirigir su propia conducta. Algunos maestros, por ejemplo, introducen durante la clase (en el primero y segundo grados) ejercicios físicos breves, que alivian la necesidad de movimiento acumulada en el niño. Durante los recreos, los guías de clases no prohíben simplemente a los niños correr y retozar, sino que organizan algún tipo de juego que les permita moverse.

<sup>147</sup> Original: el mecanismo psicológico del papel mobilizador del objetivo planteado y, lo que es fundamental, para encontrar las condiciones que faciliten al niño el planteamiento del objetiv y la organización independiente de sus impulsos directos en correspondencia con el mismo.

Quando as crianças estavam prestes a deixar de realizar a atividade, foi posto um objetivo concreto a elas, realizar uma determinada quantidade de quadrados. Este novo objetivo impulsionou as crianças de modo mais prolongado do que o primeiro exercício. Além disso, constatou-se que quando a atividade já havia se desintegrado, a reapresentação do objetivo não era suficiente para o retorno da atividade das crianças. Assim, a forma mais efetiva seria apresentar o novo objetivo no momento em que inicia-se a “saturação” da atividade das crianças. A partir disso pode-se afirmar que, com o experimento,

conseguiu-se demonstrar como o objetivo apresentado ao escolar pequeno supera seu desejo de abandonar o trabalho. Fundamentalmente, os experimentos demonstram que a apresentação do objetivo muda o signo da necessidade: de negativa (o desejo de deixar o trabalho) a positiva, quer dizer, provoca um impulso suficientemente interno de continuar até que esteja conquistado seu objetivo<sup>148</sup> (Bozhovich, 1985, p. 229, tradução nossa).

Torna-se possível delinear, a partir deste experimento, condições mais efetivas na introdução dos objetivos das tarefas, tendo em vista um ensino que direcione ao autodomínio da conduta. Dessa forma, Bozhovich (1985) relata também pesquisas realizadas em um contexto pedagógico real, no qual orientaram os professores quanto a algumas atitudes, como não corrigir a conduta de um aluno durante a aula, mas sim apresentar como objetivo anterior a ela a necessidade de uma conduta adequada, especificando quais comportamentos são esses (não gritar, levantar a mão, não andar pela sala de aula, etc.). O resultado desta mudança consistiu em uma efetividade muito maior do que quando o professor tem que corrigir a criança quando ela já está prestes a realizar um ato de indisciplina.

Além disso, foi possível compreender algumas formas de organização das tarefas que auxiliam os estudantes no seu cumprimento. Isso porque, entre a criação de um propósito e sua ação, deve transcorrer um curto período de tempo, já que, caso contrário, sua força impulsora “se esfria”. Outra conclusão foi de que quando ocorrer o

---

<sup>148</sup> Original: se logró demostrar cómo el objetivo planteado al escolar pequeño supera su deseo de abandonar el trabajo. Fundamentalmente, los experimentos demuestran que el planteamiento del objetivo cambia el signo de la necesidad: de negativa (el deseo de dejar el trabajo) a positiva, es decir, provoca un impulso suficientemente interno de continuar hasta que esté logrado su objetivo.

“saturamento” do cumprimento de uma tarefa por uma criança, a melhor opção seria realizar a divisão de pequenas tarefas isoladas.

Além desses estudos acerca da formação da voluntariedade na idade escolar inicial, foram também realizadas pesquisas sobre o destino de tais formações na adolescência. Davídov e Márkova (1987b) relatam investigações realizadas, em uma escola de Moscou, em que os alunos já haviam estudado em programas experimentais durante o grau primário, ou seja, programas em que haviam sido trabalhados conceitos teóricos. O ensino experimental na escola média se prolongou por mais de dez anos, possibilitando uma série de dados acerca do desenvolvimento psíquico do adolescente. Davídov e Márkova (1987b, p. 187, tradução nossa) destacam os seguintes:

- 1) A organização, por parte dos próprios escolares de sua atividade de estudo, que se expressa no domínio de todos os elos (planejamento da tarefa, realização das transformações objetivas ativas, cumprimento das ações de autocontrole e autoqualificação) e a passagem autônoma do aluno de uma etapa a outra e também a passagem de um tipo de atividade a outra.
- 2) Os motivos cognitivos de estudo que se manifestam como uma permanente orientação autônoma dos alunos não apenas frente ao resultado da atividade, senão também frente os procedimentos para realizá-la.
- 3) Diferenças individuais, claramente expressas, da atividade de estudo, que se manifestam no distinto nível de formação dos meios e procedimentos para realizá-los, na estruturação ativa, por parte da criança, de novas combinações de meios e procedimentos e também na utilização, na atividade, de meios e procedimentos que não foram especialmente formados.<sup>149</sup>

As características levantadas pelos autores estão vinculadas à cognição dos adolescentes. Tais características foram denominadas de “novo tipo de atitude perante a atividade própria”, elas constituem as neoformações psicológicas da idade e determinam

---

<sup>149</sup> Original: la organización, por parte de los propios escolares, de su actividad de estudio, que se expresa en el dominio de todos los eslabones (planteo de la tarea realización de las transformaciones objetivas activas, cumplimiento de las acciones de autocontrol y autocalificación) y en el pasaje autónomo del alumno de una etapa a otra y también el paso de un tipo de actividad a outro; los motivos cognoscitivos de estudio que se manifiestan como una permanente orientación autónoma de los alumnos no sólo hacia el resultado de la actividad, sino también hacia los procedimientos para realizarla; diferencias individuales, claramente expresadas, de la actividad de estudio, que se manifiestan en el distinto nivel de formación de los medios y procedimientos para realizarla, en la estructuración activa, por parte del niño, de nuevas combinaciones de medios y procedimientos que no han sido especialmente formados.

as reservas de seu desenvolvimento. Segundo Davídov e Márkova (1987b), fica claro que os escolares passam a dirigir as ações e operações de sua própria atividade, desenvolvendo habilidades para separar seus aspectos, modificar seus componentes, passar de uma ação à outra, tendo em vista a finalidade da atividade. Sobre esta base, forma-se a capacidade dos escolares de hierarquizar o sistema de suas próprias ações de estudo, subordiná-las entre si, etc., neste processo, desenvolvem-se formas cada vez mais complexas de autocontrole. Com isso, concluem que já na adolescência, é possível a estruturação de formas suficientemente acabadas de auto-organização da atividade intelectual, o que diverge das ideias comumente encontradas na psicologia evolutiva sobre as dificuldades de regulação voluntária da conduta nesta idade.

Ante ao exposto, pode-se afirmar, portanto, que uma das novas conquistas na adolescência é a formação do caráter voluntário da atividade intelectual, contudo tal formação possui como premissa o desenvolvimento do pensamento teórico na idade escolar. Davídov e Márkova (1987b) explicam que, ao longo da idade escolar inicial, conforme os estudantes buscam compreender a origem e desenvolvimento dos conceitos, ao mesmo tempo, ocorre a reflexão sobre a própria atividade de construção destes conceitos. Esta reflexão é o início do caráter voluntário da própria conduta, que, posteriormente, desenvolver-se-á na escola média.

Conforme já relatado anteriormente, existe uma relação entre o desenvolvimento do caráter voluntário da atividade e a apropriação dos conceitos científicos, dessa forma é por meio das mediações realizadas em um processo educativo que forma-se a autorregulação da própria conduta, sendo esta mudança um processo ativo.

Com isso, afirma-se a gestação do autodomínio da conduta desde o início dos anos escolares. Contudo, nesta idade, não apenas a voluntariedade da conduta é gestada, mas também o caráter voluntário dos processos psíquicos, ou seja, o próprio processo de assimilação dos conhecimentos passa a ser dirigido pela própria criança. Tal mudança será explicada no próximo tópico.

#### **4.5 Formação do caráter voluntário dos processos psíquicos a partir da atividade de estudo**

As investigações dos psicólogos soviéticos (Vigotski, 2009; Davídov, 1988; Davídov e Márkova, 1987a; Davídov e Márkova, 1987b) demonstram as enormes possibilidades que a atividade intelectual das crianças em idade escolar primária podem alcançar, segundo eles, estas possibilidades encontram-se em uma relação de dependência com os conteúdos e métodos do ensino escolar.

Na entrada da idade escolar, os processos psíquicos cognitivos caracterizam-se por ações não premeditadas, que se realizam em atividades práticas ou de jogo, mas que ao longo do desenvolvimento, transformam-se em atividades que possuem motivos, objetivos e os meios necessários ao seu cumprimento, de modo a transformar radicalmente as funções psíquicas das crianças. Tais mudanças, no entanto, ocorrem se o ensino for corretamente organizado (Bozhovich, 1985).

Bozhovich (1985) chama a atenção para o fato de que muitos escolares chegam aos graus médios com um insuficiente desenvolvimento dos processos cognitivos, a psicóloga explica que

Isso ocorre devido a que no momento de ensino, até o presente, foi preservada uma regra que há muito tempo perdeu vigência na psicologia infantil e pedagógica: até agora muitos professores consideram que se para os escolares pequenos é característica a atenção involuntária, então é necessário preparar a classe de tal maneira que esta seja diretamente atrativa para ele; se as crianças possuem concreção de pensamento, então é necessário fazê-los chegar ao material docente da forma mais concreta possível. No entanto, com este enfoque, o ensino apenas se adapta as particularidades presentes, já formadas nas crianças. Mas estas particularidades pertencem apenas ao presente e ao passado e não ao futuro<sup>150</sup> (Bozhovich, 1985, p. 233, tradução nossa).

A pedagogia deve basear-se no novo, desta forma, se o pensamento é empírico, é necessário dar-lhe elementos para que ele desenvolva-se, modifique-se tendo em vista a formação do pensamento teórico. Isso não significa que o professor deva deixar de levar

---

<sup>150</sup> Original: Esto ocurre debido a que en la metódica de la enseñanza, hasta el presente, se ha conservado una regla que desde hace tiempo perdió vigencia en la psicología infantil y pedagógica: hasta ahora muchos maestros consideran que si para los escolares pequeños es características la atención involuntaria, entonces es necesario preparar la clase de tal manera que ésta sea directamente atractiva para ellos; si los niños poseen concreción de pensamiento, entonces es necesario hacerles llegar el material docente en la forma má concreta posible. Sin embargo, con este enfoque, la enseñanza sólo se adapta a las aptricularidades presentes, ya formadas en el niño. Pero estas particularidades pertenecen sólo al presente y al pasado y no al futuro.

em conta as possibilidades da criança, seu trabalho consiste em criar formas e condições para o desenvolvimento psíquico (Bozhovich, 1985).

Elkonin e colaboradores, conforme relato de Bozhovich (1985), buscavam compreender a influência do processo de ensino sobre o caráter voluntário dos processos psíquicos das crianças. Para eles,

a assimilação dos conhecimentos deve realizar-se na forma de ações da criança, conforme um modelo. Tais ações exigem necessariamente a conscientização. Em segundo lugar é necessário um constante autocontrole dos alunos, quer dizer, a comparação – realizada por eles mesmos – de suas ações com o modelo, o estabelecimento da correlação do resultado obtido e a regulação de suas próprias ações, de acordo com os dados de autocontrole<sup>151</sup> (Bozhovich, 1985, p. 231-232).

Evidencia-se neste processo que o caráter do processo de estudo exige da criança a intencionalidade de suas ações e organização de suas próprias atividades cognitivas. Assim, segundo Bozhovich (1985), a percepção no início da idade escolar caracteriza-se pela involuntariedade, contudo ao longo do processo pedagógico transforma-se em uma atividade de observação com um fim determinado. A autora explica que, de início, as crianças percebem apenas aquilo que lhes chama a atenção, não possuindo ainda habilidades para observar de modo sistemático e organizado, tendo em vista a demanda da tarefa solicitada.

Inicialmente, se as aulas são monótonas e não possuem um interesse direto às crianças, elas distraem-se facilmente, pois a atenção ainda não se tornou voluntária. Dessa forma, perguntas realizadas pelos professores em salas de aula correspondem a um importante recurso pedagógico, já que demandam a atenção do aluno diante do objeto da percepção. Nesta situação, a criança tem que lidar com tal objeto apoiando-se apenas em sua representação mental, sem demais recursos. Elkonin (1978) exemplifica

---

<sup>151</sup> Original: la asimilación de los conocimientos debe realizarse en forma de acciones del niño, conforme a un modelo. Tales acciones exigen necesariamente la conscientización y la voluntariedad de su organización. En segundo lugar, es necesario un constante autocontrol de los alumnos, es decir, la comparación – realizada por ellos mismos – de sus acciones con el modelo, el establecimiento de la corrección del resultado obtenido y la regulación de sus propias acciones, de acuerdo a los datos del autocontrol.

Como ilustração disto se podem indicar as dificuldades que aparecem ao estudar mapas e ter que responder as perguntas sobre os aspectos que neles se representam. A princípio parece que os olhos do escolar “saltam” pelo mapa, detendo-se unicamente nos detalhes que por seu colorido ou forma destacam sobre o fundo geral. Isto obriga o professor a ajudá-lo a orientar-se no mapa por meio de um ponteiro, o que o permite seguir com a vista a direção dos rios, dos mares, das montanhas, das fronteiras dos países; fixar o olhar em objetos determinados, distinguir os afluentes dos rios, as penínsulas, os golfos, etc. No entanto, a orientação no mapa se liberta pouco a pouco destas ações auxiliares externas que a apoiam e começa a submeterem-se as indicações verbais do professor. O escolar começa a olhar o mapa sujeitando-se unicamente a perguntas formuladas verbalmente pelo professor: encontrar um ponto entre outros, determinar a situação de um ponto com respeito a outro, etc. Posteriormente, ao estudante se exige uma nova tarefa: responder as perguntas sem apoiar-se na percepção do mapa, senão na representação do que nele foi desenhado. O escolar aprende a representar os pontos geográficos, assim como comparar e encontrar mentalmente os detalhes necessários. De acordo com isto, a orientação nos objetos e fenômenos percebidos se transforma na orientação nos objetos unicamente representados. A atenção começa a dirigir-se não apenas aos objetos percebidos diretamente, senão também a suas imagens mentais, a suas representações<sup>152</sup> (Elkonin, 1978, p. 531, tradução nossa).

Em relação à memória, Bozhovich (1985) explica que, no início da idade escolar, não são os conteúdos mais essenciais que causam uma maior impressão nas

---

<sup>152</sup> Original: Como ilustración de esto se pueden indicar las dificultades que aparecen al estudiar los mapas y tener que responder a las preguntas sobre los aspectos que en ellos se representan. Al principio parece que los ojos del escolar “saltan” por el mapa, deteniéndose únicamente en los detalles que por su colorido o forma destacan sobre el fondo general. Esto obliga al maestro a ayudarlo a orientarse en el mapa por medio de un puntero, lo que permite seguir con la vista la dirección de los rios, de los mares, de las montañas, de las fronteras de los países; fijar la mirada en objetos determinados, distinguir los afluentes de los rios, las penínsulas, los golfos, etc. Sin embargo, la orientación en el mapa se libera poco a poco de estas acciones auxiliares externas que la apoyan y comienza a someterse a las indicaciones verbales del maestro. El escolar empieza a mirar el mapa sujetándose únicamente a preguntas formuladas verbalmente por el maestro: encontrar un punto entre otros, determinar la situación de un punto con respecto a otro, etc. Posteriormente, al estudiante se le exige una nueva tarea: contestar a las preguntas sin apoyarse en la percepción del mapa, sino en la representación de lo que él ha dibujado. El escolar aprende a representarse los puntos geográficos, así como a comparar y encontrar mentalmente los detalles necesarios. De acuerdo con esto, la orientación en los objetos y fenómenos percibidos se transforma en la orientación en los objetos únicamente representados. La atención comienza a dirigirse no sólo a los objetos percibidos directamente, sino también a sus imágenes mentales, a sus representaciones.

crianças, mas sim aqueles que mais consideram interessante, que as geram mais emoção. Gradualmente este caráter modifica-se, adquirindo um caráter premeditado, nas palavras da autora, “converte-se em uma atividade independente, teórica, de aprendizagem”<sup>153</sup> (p. 232).

Ao se aprender a ler e escrever aumenta-se a exigência em relação à fixação, conservação e reprodução dos conhecimentos na memória. O escolar passa a fixar e recordar objetos e fenômenos muito mais complexos, que são expressos por meio de palavras. Este aumento de complexidade, exigido por meio das tarefas, faz com que o escolar desenvolva métodos especiais para fixar na memória o material de estudo (Elkonin, 1978).

Elkonin (1978) cita investigações realizadas por Smirnov e Zinchenko, nas quais, estes autores, relatam a dificuldade dos escolares menores de trabalharem com o material de estudo. Isto porque, não conseguem organizá-lo por seu sentido, não estabelecem conexões entre eles e não destacam suas diferenciações, o que dificulta o processo de fixação na memória. Desse modo, como nas demais operações mentais, é o professor o responsável por dirigir os alunos à utilização de métodos, que os auxiliem na fixação e posterior reprodução dos conhecimentos, Bozhovich (1985) alerta que caso não ocorra o direcionamento por parte do educador, a criança pode desenvolver apenas uma memorização mecânica.

O sistema para realizar esta apreensão, ocorre, sob orientação do professor, na divisão do texto segundo seu sentido, em que cada aluno deve denominar cada um destes fragmentos com um título. Além disso, podem ser utilizados outros recursos como representações gráficas que expressem as conexões entre as distintas partes do texto, desenhos representando os conteúdos de cada parte, etc. Pouco a pouco, ao realizar tais ações, pode-se afirmar que os alunos aprendem a reproduzir o texto, inicialmente, utilizando-se do recurso da linguagem falada, e posteriormente, apenas com a linguagem interna.

Outra técnica auxiliar a memória é a repetição da leitura, em que o escolar lê e relê diversas vezes o mesmo texto, de modo a apreendê-lo e desvelá-lo. Apesar de o texto permanecer o mesmo em todas as leituras, cada uma delas se mostra diferente. A princípio, lê-se o texto com a finalidade de fixá-lo na memória, posteriormente, com a intenção de controlar sua reprodução. Desse modo, ao final da idade escolar, a criança

---

<sup>153</sup> Original: se convierte en una actividad independiente, teórica, de aprendizaje.

já tem domínio suficiente sobre as diferentes funções de cada leitura que realizará. Por exemplo, a criança pode realizar uma leitura geral, para ter uma ideia do conjunto do texto, uma leitura seletiva, em que verificará dúvidas, leitura por partes, etc. (Elkonin, 1978).

Sobre a formação da repetição da leitura, Elkonin (1978) comenta,

A utilização conveniente de diferentes métodos de repetição está ligada estritamente com o desenvolvimento (no curso da idade escolar primária) do controle por si mesmo do processo de fixação na memória, ou seja, com o desenvolvimento do auto controle ao fixar na memória. Os escolares mais jovens ainda não sabem controlar o processo de fixação na memória, nem seus resultados. Para fazer este controle se dirigem aos adultos ou aos companheiros de mais idade. Posteriormente aparece um controle independente dos resultados da aprendizagem e depois do próprio processo de fixação na memória<sup>154</sup> (p. 532, tradução nossa, grifos no original).

É importante ensinar aos escolares diferentes métodos de trabalho com o material de estudo, de modo que facilite a sua fixação na memória. Com frequência os escolares primários não se utilizam de tais métodos, justamente, porque não lhes foi ensinado, neste sentido, a fim de conseguir melhores resultados deve-se ensinar a dirigir de maneira consciente sua memória, ensinar a regular a fixação e a reprodução do que foi fixado, o que exige o conhecimento dos métodos com os quais se podem conseguir tal direcionamento.

Nessa idade, para dominar os processos psíquicos, dirigi-los de forma consciente, ainda é necessário o auxílio de meios externos, que organizam o processo educativo. Segundo Bozhovich (1985), a linguagem é um dos principais meios pelos quais as crianças organizam seu pensamento.

Elkonin (1978) também atribui grande relevância à aquisição da linguagem, sobretudo a linguagem escrita, pois segundo o autor, no desenvolvimento intelectual dos

---

<sup>154</sup> Original: La utilización conveniente de diferentes métodos de repetición está ligada estrechamente con el desarrollo (en el curso de la edad escolar primaria) del control por sí mismo del proceso de fijación en la memoria, o sea con el desarrollo del autocontrol al fijar en la memoria. Los escolares más jóvenes aún no saben controlar el proceso de fijación en la memoria ni sus resultados. Para hacer este control se dirigen a los adultos o a los compañeros de más edad. Posteriormente, aparece un *control independiente de los resultados* del aprendizaje y después del propio *proceso de fijación* en la memoria.

escolares primários, quando a criança aprende a ler e escrever ampliam-se as suas possibilidades de adquirir conhecimento. Isso porque a linguagem escrita é muito mais complexa e abstrata do que a oral, além de possuir suas regras próprias. A oral tem sua apropriação muito mais facilitada, já que a criança tem contato desde que nasceu e faz parte de seu cotidiano (Vigotski, 2014).

Apesar disso, a linguagem oral, adquirida no processo de comunicação imediata com os adultos, faz com que a criança ingresse na escola com uma boa reserva de vocabulário e uma noção da estrutura gramatical. A partir disso, na escola, o idioma materno é visto como um objeto de estudo, em que a própria linguagem da criança torna-se objeto de organização consciente (Elkonin, 1978).

Ao aprender a ler e escrever o escolar tem conhecimento da estrutura sonora do idioma: aprende a dividir as palavras nos sons que as compõe, a comparar os sons entre si; estabelece como troca a significação das palavras ao modificar seu som. No curso do ensino de leitura e escrita tem lugar uma abstração da forma sonora do idioma. Tudo isto constitui a aprendizagem fundamental da linguagem escrita<sup>155</sup> (Elkonin, 1978, p. 530, tradução nossa).

Além disso, ao estudar gramática e ortografia, o escolar

aprende a utilizar mentalmente a forma gramatical das palavras. Inclusive quando estuda regras elementares como a da escrita correta das consoantes sonoras e surdas, aprende a trocar a forma sonora das palavras, e quando estuda a declinação e conjugação aprende a trocar sua forma gramatical. Saber utilizar as formas gramaticais das palavras conduz a que os escolares, pela primeira vez, não apenas escolham o vocabulário, senão que elejam também as formas gramaticais mais adequadas para dar a melhor forma de expressão a seus pensamentos. A linguagem do escolar começa a construir-se levando em conta as leis do idioma<sup>156</sup> (Elkonin, 1978, p. 530, tradução nossa).

---

<sup>155</sup> Original: Al aprender a leer y escribir el escolar tiene conocimiento de la estructura sonora del idioma: aprende a dividir las palabras en los sonidos que las componen, a comparar los sonidos entre sí; establece cómo cambia la significación de las palabras al modificarse su sonido. En el curso de la enseñanza de la lectura y la escritura tiene lugar una abstracción de la forma sonora del idioma. Todo esto constituye el aprendizaje fundamental del lenguaje escrito.

<sup>156</sup> Original: aprende a utilizar mentalmente la forma gramatical de las palabras. Incluso cuando estudia reglas tan elementales como las de la escritura correcta de las consonantes sonoras y sordas, aprende a

A requalificação da linguagem, tanto oral, quanto escrita, proporcionada pelo ensino escolar tem influência ímpar no desenvolvimento de todas as funções psíquicas do escolar primário. Segundo Elkonin (1978), com as tarefas de leitura e escrita, novas exigências se apresentam ao escolar, em relação à percepção e à atenção. A leitura proporciona o desenvolvimento do ouvido fonético e da atenção visual e auditiva.

Elkonin (1978) explica que neste período do desenvolvimento, a criança deve aprender a distinguir nas palavras, de modo isolado, seus sons e letras e, ao mesmo tempo, saber fundi-los. Como em todo percurso da aprendizagem, inicia apoiando-se em ações externas, por exemplo, utilizando abecedários em peças, separando as letras com a ajuda dos dedos, ou outros possíveis recursos criados pelos professores. Posteriormente, utiliza-se das representações dos sons e na distinção visual das letras que constituem as palavras.

A aprendizagem escolar, segundo Elkonin (1978), significa a transição a um novo tipo de conhecimento, no qual se apoia, em grande medida, não no conhecimento sensorial direto, cotidiano, mas sim no indireto, adquirido por meio da palavra, de objetos, que em sua grande parte passam despercebidos à criança. O autor comenta

Os escolares do primário começam a adquirir conhecimentos sobre a selva, os desertos, os oásis, os vulcões, os terremotos, sobre épocas passadas da pátria e de toda a humanidade; recebem dados sobre o homem primitivo e os instrumentos que ele utilizava [...]. A aprendizagem de tudo isto, ainda se apoia em todo material demonstrativo possível, se consegue especialmente com a ajuda da palavra do professor, por meio de livros nos quais se descreve, ou seja, fundamentalmente, se consegue de uma maneira indireta<sup>157</sup> (Elkonin, 1978, p. 533, tradução nossa, grifos no original).

---

cambiar la forma sonora de las palabras, y cuando estudia la declinación y la conjugación a prenda a cambiar su forma gramatical. Saber utilizar las formas gramaticales de las palabras conduce a que los escolares por primeira vez no solamente escojan el vocabulario, sino que elijan también las formas gramaticales más adecuadas para darle mejor forma de expresión a sus pensamientos. El lenguaje del escolar comienza a constituirse teniendo en cuenta las leyes del idioma.

<sup>157</sup> Original: Los escolares de primaria comienzan a adquirir conocimientos sobre la selva, los desiertos, los oasis, los volcanes, los terremotos, sobre épocas pasadas de la patria e de toda la humanidad; reciben datos sobre el hombre primitivo y los instrumentos que él utilizaba [...]. El aprendizaje de todo esto, aunque se apoya en todo el material demostrativo posible, se consigue especialmente con ayuda de *la palabra de lo maestro*, por medio de libros en los que se describe, o sea, en lo fundamental, se consigue de una manera indirecta.

Para formar os conceitos dos objetos e fenômenos da realidade é fundamental que as crianças da idade escolar primária saibam utilizar as operações mentais indispensáveis, ou seja, que consigam comparar os objetos, distinguir seus signos isolados, buscar suas relações gerais, etc. Estas operações realizam-se sob a orientação do professor, que os ensina, inicialmente, a resolvê-las por meio de objetos concretos e, posteriormente, apoiando-se unicamente nas operações mentais (Elkonin, 1978).

Dessa forma, o que ocorre no processo de apropriação dos conhecimentos é a formação de um sistema de conceitos, isso porque estes não se formam de modo isolado, mas sim em estreita relação uns com os outros. Um exemplo dado por Elkonin (1969) é o conceito de fruto, que quando assimilado estabelece relação com o conceito de raiz, flor, folha, planta, etc. Pode-se afirmar então, que cada um dos conceitos liga-se de determinada maneira àqueles conceitos com que se relaciona, ocupando certo lugar nesta relação, de modo que se torna possível realizar a classificação dos objetos e fenômenos da realidade, compreender a amplitude dos conceitos, apreender as relações mútuas entre os mais gerais e a diferença entre os signos fundamentais e secundários dos objetos.

Elkonin (1978) considera que no processo de ensino se mostra de extrema relevância que o escolar aprenda distintas formas de raciocínio lógico, ou seja, que ele, sob orientação do professor, estabeleça conexões entre objetos e fenômenos da realidade refletidos na forma de conceitos, portanto, conteúdos escolares. Inicialmente, os estudantes apoiam-se, meramente, em relações causais dos objetos, neste sentido, é tarefa do professor “conseguir a fundamentação objetiva dos raciocínios dos alunos, a demonstração real de seus juízos, a exatidão lógica de suas conclusões, uma direção determinada e constante do pensamento e sujeição a uma tarefa determinada”<sup>158</sup> (Elkonin, 1978, p. 534, tradução nossa).

É muito importante que as crianças aprendam a controlar o curso de seus raciocínios. O desenvolvimento de todas estas formas mais aperfeiçoadas de pensamento é um elo importante no processo de ensino para o desenvolvimento mental dos escolares (Elkonin, 1978, p. 534, tradução nossa).

---

<sup>158</sup> Original: conseguir la fundamentación objetiva de los razonamientos de los alumnos, la demostración real de sus juicios, la exactitud lógica de sus conclusiones, una dirección determinada y constante del pensamiento y su sujeción a una tarea determinada.

Ou seja, neste período a criança desenvolve as bases para o pensamento teórico, já realizando operações mentais com os verdadeiros conceitos. Vigotski (2009) afirma que, nesta idade, já se projetam ao centro do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a tomada de consciência e a arbitrariedade no uso dos conceitos, advindos do processo de assimilação e intelectualização.

Apesar dessa potencialidade, em concordância com o que disse Bozhovich (1985) acerca da adaptabilidade do ensino às condições concretas do desenvolvimento da criança, Davíдов e Márkova (1987b), relatam a prevalência do caráter visual do pensamento, que opera com representações concretas nas crianças em idade escolar primária. Os autores explicam que a organização do ensino apoia-se na mesma forma de pensamento formada antes mesmo da escolarização e que estrutura-se na educação infantil.

Nesta lógica, conforme já explicitado anteriormente, ao falar em desenvolvimento do pensamento infantil no ensino primário, entendia-se aperfeiçoar o método de ensino baseado no caráter visual, de modo a desenvolver o pensamento concreto. É claro que o desenvolvimento do pensamento concreto tem importância fundamental à criança, já que atribui ao pensamento um caráter “definido e disciplinado”<sup>159</sup>, nas palavras dos autores (Davíдов; Márkova, 1987b, p. 175, tradução nossa). Contudo, esta forma de atividade mental pode desenvolver-se de outras formas, que não em um ensino especial, sistemático. Portanto, restringindo-se a um ensino com conteúdo utilitário e seu método correspondente, não ocorre a mudança essencial nas formas de pensamento entre os pré-escolares e escolares, ou seja, não promove um verdadeiro desenvolvimento mental.

Deste modo, a fim de se formar nas crianças a autêntica atividade de estudo mostra-se necessário, desde os graus primários, estruturarem as formas iniciais do pensamento teórico, por meio do ensino sistematizado e organizado, que transmita os conceitos dos conteúdos escolares essenciais. Segundo os autores, se desde as séries iniciais os alunos aprendem a operar com conhecimentos teóricos e dominam as ações mentais que lhes dão base, na continuação dos estudos, eles mostram-se preparados para a aprendizagem das bases científicas, filosóficas e morais, além de possibilitar a realização de outras formas de atividade.

---

<sup>159</sup> Original: definido y disciplinado.

Por fim, destaca-se o papel da imaginação e da atividade criativa da criança em idade escolar inicial. Segundo Vigotski (2014), ambos apresentam-se de modo peculiar em cada período do desenvolvimento infantil, já que são dependentes de vários fatores como, por exemplo, da acumulação e estruturação das experiências e vivências, que podem torná-las mais complexas. Esse pensamento contraria a crença existente no senso comum de que a criança possui uma imaginação muito mais rica do que o adulto.

Essa concepção fundamenta-se a partir das observações cotidianas de que na infância a criança vive em um mundo da fantasia, repleto de espontaneidade, e conforme se desenvolve vai diminuindo tal atividade. Contudo, do ponto de vista científico, esta observação não se fundamenta, isso porque a criança possui menor experiência que o adulto, seus interesses são mais simples e sua relação com o meio ambiente não é tão complexa quanto a do adulto, fatores estes que são determinantes ao desenvolvimento da imaginação.

A criança pode imaginar muito menos coisas do que um adulto, mas acredita mais nos produtos da imaginação e controla-os menos, e por isso a imaginação, no sentido comum, corrente da palavra, isto é, qualquer coisa de irreal ou inventado, é certamente maior na criança do que no adulto. No entanto, não só o material a partir do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto como também o caráter das combinações que se associam a esse material é, na sua qualidade e variedade, inferior em relação às combinações realizadas pelo adulto (Vigotski, 2014, p. 38).

Segundo Vigotski (2014), a imaginação se desenvolve ao longo da infância e atinge o seu amadurecimento na idade adulta. O que ocorre é que, ao mesmo tempo em que a imaginação se desenvolve, desenvolve-se também o pensamento e a atividade cognitiva da criança, de modo que a imaginação, enquanto função psíquica, também intelectualiza-se, tornando-se mais racional e elaborada.

O autor chama a atenção para o fato de que, independentemente da atividade criativa da criança, seja ela literária, teatral, etc. o “valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no próprio processo” (Vigotski, 2014, p. 90), ou seja, o importante é que exercitem o processo criativo. Tendo isso em vista, comenta sobre tais atividades que já encontram-se presentes na idade escolar.

Vigotski (2014) afirma que o desenho é uma das formas preferidas de expressão infantil e conforme aproxima-se da adolescência, este interesse vai se reduzindo. Esta mudança em relação a apreciação do desenho, em realidade, oculta o passo seguinte do desenvolvimento da habilidade de desenhar, já que o interesse se mantém em crianças que são estimuladas e que possuem condições objetivas que permitem a continuação do desenvolvimento desta habilidade.

Em um primeiro momento, a criança vincula-se com o mundo, principalmente, por meio de suas percepções visuais, é por meio desta que ela se orienta e que subordina as demais sensações/percepções. Citando Bakushinky (s/d), Vigotski (2014) diz que os produtos da criação infantil vinculam as atividades motoras-táteis das crianças com a percepção visual. A criança está muito mais ligada às ações físicas do que em processos analíticos da consciência, ou seja, não intelectualiza ainda suas criações. Isto vai se modificando conforme a criança apropria-se da produção do gênero humano, ou seja, de conceitos, de modo que aos poucos a criança passa a racionalizar suas ações.

Contudo, o autor alerta que, se não estimulado, o desenho perde interesse para o escolar, isto porque se modifica a forma de expressão da criança e a literatura torna-se predominante. Em relação a esta forma de arte, Vigotski (2014) aponta que na idade escolar, ainda encontra-se a dificuldade de que existe uma diferença entre o desenvolvimento da linguagem falada e a linguagem escrita<sup>160</sup>, o autor descreve ser comum encontrar crianças que ao realizarem um relato verbal de um acontecimento o enriquecem com detalhes e descrições precisas, já quando se solicita o relato por escrito, obtém-se frases mais pobres, sem sentido e monótonas. A explicação de Vigotski (2014) é que a

falta de correspondência entre o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita deve-se, fundamentalmente, à diferença entre as dificuldades que a criança encontra para se expressar de um e outro modo; quando a criança está perante uma tarefa de maior dificuldade, tenta resolvê-la como se fosse uma criança de menor idade (p. 53).

A passagem da linguagem oral para a linguagem escrita não ocorre de maneira simples. A linguagem escrita é muito mais complexa e abstrata do que a oral, além de

---

<sup>160</sup> Para melhor compreensão da linguagem escrita indica-se também a leitura do sexto capítulo de Vigotski (2009) e Vygotski (1995).

que possui suas regras próprias, já a oral, a criança tem contato desde que nasceu e faz parte de seu cotidiano, o que torna sua apropriação muito mais facilitada. Além disso, acrescenta que a assimilação de conceitos e o estabelecimento de relações entre eles também é item essencial para a complexificação da criação literária da criança (Vigotski, 2014).

Afirma-se assim, a necessidade de orientação à criação literária da criança, para isso Vigotski (2014) afirma que uma ótima maneira seria organizando o contexto e sua vida social, de modo que se crie a necessidade e possibilidade para a criação infantil. Um exemplo seria a realização de revistas e murais na escola. A escrita em uma revista aproxima as crianças das reais necessidades da escrita, de modo que elas passam a entender o porquê aprender a escrever, ganhando assim sentido em suas vidas. De modo semelhante funciona o mural, ambos são atividades coletivas, em que cada criança torna-se responsável por uma parte da totalidade do trabalho. Em relação a atividade literária,

Resta concluir. Quem observou com cuidado a criação literária da criança poderá se perguntar: qual é o seu sentido se ela não for capaz de alimentar na criança um futuro escritor, um criador, ou se ela não for mais do que apenas um curto e episódico fenômeno no desenvolvimento do adolescente, que mais tarde se desvanece e, por vezes, desaparece completamente? O sentido e o significado dessa criatividade residem no fato de ela permitir à criança dar uma guinada no desenvolvimento da imaginação criativa, imprimindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá para o resto de sua vida. O seu sentido reside no fato de ela aprofundar, ampliar e aperfeiçoar a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e dirigida para uma ação séria; por último, seu significado reside no fato de que permite à criança, ao exercitar seus impulsos e hábitos criativos, dominar a linguagem humana, a ferramenta mais sutil e complexa para formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem (Vigotski, 2014, p, 84-85).

Além da atividade literária, Vigotski (2014) ainda atribui uma enorme importância a criatividade teatral, para ele, trata-se de um gênero comum à criação artística da criança, que as agrada “porque o drama se baseia nas ações e em fatos que são obras da própria criança e, desse modo, relaciona de modo imediato, eficaz e direto,

a criação artística com as experiências vividas pela criança” (Vigotski, 2014, 87). Isso ocorre pela necessidade da criança de concretizar aquilo que imaginou, sentiu e pensou.

Segundo Vigotski (2014), a forma dramática promove um ciclo completo da imaginação, já que as imagens são criadas a partir de elementos presentes na realidade, que, por sua vez, retornam à realidade de forma concreta por meio das ações representadas. Desta forma, o autor afirma que a representação teatral é uma das fontes de mais valor para o desenvolvimento da criatividade infantil.

As próprias crianças compõem, improvisam ou preparam a peça, ensaiam os papéis ou, às vezes, encenam alguns excertos de material literário de antemão já existente. Essa criatividade verbal da criança é compreendida e sentida como uma necessidade pelas crianças, porque assume um sentido e é uma parte do todo; é como uma preparação ou parte integrante de um jogo completo e fascinante. A preparação do vestuário, das decorações e outros estimula a imaginação e criatividade técnica das crianças. As crianças desenham, modelam, cortam, costuram, e essas ocupações assumem um significado e um objetivo, como que fazendo parte de um todo pelo qual as crianças têm interesse. Por fim, a própria brincadeira, ao envolver a apresentação real da peça pelos autores, conclui todo esse trabalho, dando-lhe uma expressão final, completa e definitiva (Vigotski, 2014, p. 89).

No que tange à como trabalhar a dramatização com as crianças, Vigotski (2014) assinala que a melhor maneira seria que as próprias crianças criassem a história e os elementos necessários à peça, desde a escrita até os detalhes cenográficos da peça, já que quando a criança atua em um teatro que reproduz as formas do teatro adulto, há grandes chances de que apenas reproduza as falas, sem que necessariamente compreendam a obra em si ou que gerem sentido a atividade da criança. É claro, que uma peça feita por crianças não terá a mesma qualidade artística em relação a criação dos adultos, contudo, na infância, o “valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no próprio processo” (Vigotski, 2014, p. 90), ou seja, o importante é que exercitem o processo criativo de composição de uma trama, criação de falar, improvisação, entre outros elementos relativos à produção teatral.

em torno da peça teatral se combinam e entremeiam as diferentes formas da criatividade infantil: técnica, cênica e artística, verbal e dramática no sentido pleno da palavra. O valor intrínseco dos processos criativos da criança revela-se com extraordinária clareza pelo fato de os fatores auxiliares, como, por exemplo, o trabalho técnico de preparação da cena, assumirem para a criança um significado tão importante como a própria peça teatral e sua representação em cena (Vigotski, 2014, p. 91).

Um outro ponto importante ao processo de criação teatral com a criança é a necessidade de motivação e sentido, a criança deve compreender o porquê da atividade, bem como seus objetivos. O objetivo não deve ater-se apenas aos aplausos finais ao teatro, dessa forma, deve sim, ser a oportunidade de trabalhar junto às crianças elementos como, a representação de um fato histórico, político, um dilema moral, entre outros.

Vigotski (2014) ainda salienta a aproximação entre a dramatização e a contação de histórias, afirmando também ser possível a utilização desta última como recurso pedagógico, já que ambas as formas estão muito próximas e colocam movimento ao objeto de ensino. Com isso, conclui-se que

convém salientar a importância especial de estimular a criação artística na idade escolar. Todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa. A orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e, por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se como a principal força no processo de concretização desse objetivo.

A formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente (Vigotski, 2014, p. 111-112).

Converge-se a essa ideia o que foi apontado no item 3.1, no qual Davídov (1988) explicita a importância da atividade criativa, compreendendo-a como elemento fundante

para a apropriação dos conhecimentos, desenvolvimento das capacidades e para as relações do indivíduo para com o mundo.

Tendo em vista o que foi explicitado neste item, conclui-se que em determinados conteúdos e métodos de ensino, torna-se possível observar a assimilação pelas crianças de conhecimentos de caráter teórico, que promove o desenvolvimento da voluntariedade das funções psíquicas. Dessa forma, finaliza-se a seção explicitando o caráter coletivo da atividade de estudo, bem como da importância da formação dos coletivos infantis para o desenvolvimento da mesma.

#### **4.6 O caráter coletivo da atividade de estudo**

Durante a idade escolar primária ocorrem grandes mudanças nas relações entre as crianças. Segundo Bozhovich (1985), com a entrada da criança na escola forma-se um vínculo coletivo a partir das opiniões sociais sobre si e sobre os demais colegas, as exigências mútuas de um ao outro e a valorização entre os estudantes.

Apesar de na idade pré-escolar a criança já estar inserida em um coletivo infantil, o caráter deste coletivo transforma-se sobre a base da atividade de estudo, já que a relação entre as crianças modifica-se com a finalidade de aprendizagem compartilhada. Davíдов e Márkova (1987a) explicam que a gênese da assimilação do conhecimento tem em seu íntimo a atividade conjunta com outra pessoa, seja na comunicação entre pessoas, seja na “comunicação com a humanidade”, realizada através do contato com a experiência humana fixada nos instrumentos da cultura.

O caráter coletivo, portanto, tem importância decisiva ao desenvolvimento da personalidade da criança em idade escolar primária, já que se inicia uma assimilação intensiva das exigências morais, agora não apenas pela opinião dos professores, mas também dos colegas de sala (Bozhovich, 1985).

É claro que as relações entre as crianças ultrapassam os limites da atividade de estudo, contudo as demais atividades passam a carregar em si o caráter dos vínculos de trabalho formados no estudo. Essas bases estreitam as relações infantis, surgindo as ajudas e exigências entre os estudantes (Bozhovich, 1985). Bozhovich (1985, p. 234-

235, tradução nossa) sintetiza que “os escolares começam a viver uma vida conjunta, variada, plena de interesses, aspirações e tristezas comuns”<sup>161</sup>.

Contudo, a vida no coletivo infantil deve ocorrer seguindo determinadas regras de conduta social, pois para que na cotidianidade exista organização, mostra-se necessário o compartilhamento de regras, normas, tradições, etc. criadas pelo professor e apoiadas pelo próprio coletivo. Tal organização faz com que a criança sinta a necessidade de assimilar as regras sociais e conduza sua conduta por elas.

Quando pertencente a uma coletividade, a criança não pode levar em consideração apenas os seus desejos pessoais, mas sim as necessidades, exigências e interesses de todo o grupo. Neste sentido, o estudo, enquanto conteúdo fundamental da classe, não pode ser encarado apenas como tarefa pessoal, senão como assunto social.

Segundo Elkonin (1978), a situação do escolar no coletivo está atrelada à maneira como aquele cumpre suas obrigações de estudo, de modo que, com a influência do professor, forma-se a opinião social da coletividade, que valoriza seus membros levando em conta sua atitude frente aos estudos. Segundo os dados de Bozhovich (1985), o lugar da criança frente ao coletivo é determinado pela tarefa social que ela recebe do mesmo, bem como a maneira com que realiza as tarefas de estudo, suas capacidades, disposições e caráter. Assim, a autora conclui que não há, e nem pode haver, uma “igualdade de posições” no coletivo infantil, já que cada criança ocupa um lugar específico.

Contudo, a criança não se sente pertencente a esta coletividade a priori, sua vinculação com o conjunto da escola e com sua classe, demanda tempo e uma organização da vida coletiva de cada um de seus membros. Sobre o período inicial da vida escolar Elkonin (1978) comenta que

a tendência social da maioria das crianças se manifesta apenas na aspiração a relacionar-se com os de sua idade e no desejo de fazer o que fazem os demais. Isto explica a imitação que se observa nas classes mais inferiores. Ao mesmo tempo, é frequente a criança considerar que não se referem a ele as exigências e indicações do professor frente a toda a classe, todavia não sente seu trabalho

---

<sup>161</sup> Original: los escolares comienzan a vivir una vida conjunta variada, plena de intereses, aspiraciones, alegrías e tristezas comunes.

como algo comum com os outros escolares, não sabe como estudam os demais, não se interessa por seus progressos e fracassos<sup>162</sup> (p. 535, tradução nossa).

Bozhovich (1985) concorda que, de início, os escolares têm o desejo de realizar tudo em conjunto e que imitam seus companheiros, por este motivo ocorrem situações em salas de aula como em que uma criança levanta a mão e, em seguida, todos também a levantam, ou a risada de uma criança que gera a risada do coletivo. Aos poucos, as relações pessoais entre os companheiros de sala vão se modificando, primeiramente, as relações se estabelecem pelas condições externas: as crianças se tornam mais amigas daqueles que se sentam próximas no ambiente da sala ou das que realizam trabalhos em conjunto, mas terminada a atividade em comum desaparecem também as relações.

Todavia, segundo a autora, ao final desta idade transforma-se a atitude das crianças para com seus companheiros, que torna-se mais seletiva e liga-se as qualidades pessoais de cada um, em suas palavras “todo o complexo sistema de relações na aula faz com que as crianças aprendam não apenas a contar com os demais, ver suas necessidades, levar em conta seus interesses, senão que surja neles o impulso dirigido à satisfação destes desejos e necessidades”<sup>163</sup> (Bozhovich, 1985, p. 236, tradução nossa).

Em um primeiro momento, quem organiza as relações sociais entre os estudantes é o professor. Elkonin (1978) explica que o professor é a “personificação da opinião social” (p. 535, tradução nossa), já que sua aprovação ou desaprovação influencia a conduta das crianças consigo mesmas e suas opiniões sobre os demais. Sobre isso, o autor ainda explica que

as crianças ainda não sabem planejar por si mesmas tarefas gerais para o grupo e organizar sua realização. Isto deve fazê-lo o professor. No começo da atitude escolar a organização da vida social das crianças exige a direção imediata, direta

---

<sup>162</sup> Original: la tendencia social de la mayoría de los niños se manifiesta solamente en la aspiración a relacionarse con los de su edad y en el deseo de hacer lo que hacen los demás. Esto explica la imitación que se observa las clases más inferiores. Al mismo tiempo, es frecuente en el niño considerar que no se refieren a él las exigencias e indicaciones del maestro hacia toda la clase, todavía no siente su trabajo como algo común con el de los demás escolares, no saben cómo estudian los demás, no se interesa por sus progresos y fracasos.

<sup>163</sup> Original: Todo el complejo sistema de relaciones en el aula hace que los niños aprendan no sólo a contar con los demás, ver sus necesidades, tener en cuenta sus intereses, sino que surja en ellos el impulso dirigido a la satisfacción de estos deseos e necesidades.

e com uma finalidade determinada, por parte do professor (p. 535, tradução nossa).

Aos poucos, a criança vai criando uma vinculação mais profunda com a classe e passa a ocupar um lugar determinado, ela sente a necessidade de ser membro da coletividade, viver uma vida em comum, de modo que o estudo é condição fundamental para estabelecer sua situação na classe. Isso traz como consequência a premissa de que o trabalho pedagógico deve estar muito bem organizado, para que assim a criança realize as exigências da escola, não como uma obrigação, mas como necessidade própria.

Desta forma, com o direcionamento do professor, pouco a pouco, as crianças começam a encontrar ativamente seu lugar no coletivo infantil e conquistam o respeito de seus companheiros, para isso necessitam levar em conta a opinião do coletivo e a submeterem-se a suas regras (Bozhovich, 1985). Segundo Bozhovich (1985, p. 238), “a assimilação destas regras de conduta social constitui a base para a formação dos sentimentos morais e das aspirações na idade escolar pequena”.

A autora ainda sublinha que não se trata de qualquer atividade que promove as relações coletivistas entre os estudantes, mas sim aquelas em que existam motivação e objetivos em comum, de exigência e ajuda mútua, em que o trabalho de uma criança esteja intimamente vinculado a atividade dos demais.

Um exemplo interessante relatado por Bozhovich (1985) acerca das mudanças na coletividade infantil refere-se a pesquisa de E. A. Shestakova, que observou o caráter das queixas das crianças em sala de aula. Segundo a pesquisadora, em um primeiro momento, os estudantes queixam-se abertamente dos colegas, sobretudo em casos em que consideram que houve uma “quebra de regra”, e, muitas vezes, o colega citado não se ofende com a reclamação. Contudo, ao final da idade escolar primária, o estudante que se queixa ao professor de algum colega é visto como um “delator”, esta atitude adquire uma conotação negativa, sendo que na maioria das vezes, existe uma tentativa de resolução dos problemas entre os próprios alunos.

Para Davídov e Márkova (1987b), esta vinculação do coletivo infantil formada ao longo da idade escolar primária é, inclusive, um importante vínculo genético entre a atividade de estudo e a comunicação íntima-pessoal, atividade-guia da idade escolar média, que possui em seu íntimo a organização social dos adolescentes, sejam elas em atividade desportivas, artísticas, laborais ou, até mesmo, no estudo, que segundo os

autores, em seu papel psicológico, mostra-se como uma das formas particulares da atividade conjunta dos adolescentes.

Em experimento realizado na escola média, foi constatado que o novo tipo de atitude dos adolescentes frente ao estudo forma-se na atividade conjunta, quando dominam-se os procedimentos de colaboração na atividade. A atividade coletiva forma a base da auto-organização do estudo, nela os alunos se encontram tanto na posição de quem avalia, quanto na de serem avaliados, o que faz com que reflitam sobre o ponto de vista dos demais e avaliem suas próprias ações sob outras perspectivas. Além disso, foi possível notar que as características do conteúdo da atividade intelectual dos adolescentes é reestruturada a partir da colaboração no trabalho escolar conjunto (Davídov; Márkova, 1987b).

Dessa forma, Davídov e Márkova (1987b) assinalam que na passagem das neoformações da idade escolar às particularidades qualitativamente novas da atividade intelectual do adolescente, tornam-se indispensáveis duas condições: as transformações objetais e reestruturações dos aspectos do objeto estudado e a distribuição entre os integrantes da atividade conjunta. Neste processo, ocorre uma reflexão sobre as transformações objetais e sobre a forma como os demais participantes realizam tais transformações, o que promove o desenvolvimento do domínio do próprio comportamento.

Desta forma, afirma-se que a formação da coletividade nos escolares tem influência na formação da personalidade das crianças principalmente quando estes possuem uma vida ativa e em comum com seus grupos, por isto se mostra importante a participação do escolar nas tarefas e assuntos da escola. Neste caso, trata-se, inclusive, de um dos pressupostos da educação comunista defendida pelos autores, já que na vivência e atuação na vida coletiva a criança tem a possibilidade de assimilar as normas e regras morais condizentes com este ideário. Dessa forma, Elkonin (1978) conclui que ao

cumprir os encargos da classe e submeter sua conduta as exigências da coletividade serve de nascente de energia para que se formem as qualidades volitivas da personalidade do escolar: a constância, a decisão, o domínio de si mesmo, a disciplina, etc. A base para que se formem estas qualidades valiosas da personalidade é uma boa organização da vida coletiva das crianças e, para isto, é

indispensável que esta organização esteja dirigida pela escola e o professor<sup>164</sup>  
(p. 536, tradução nossa).

---

<sup>164</sup> Original: Cumplir los encargos de la clase y someter su conducta a las exigencias de la colectividad sirve de manantial de energía para que se formen las cualidades volitivas de la personalidad del escolar: la constancia, la decisión, el dominio de sí mismo, la disciplina, etc. La base para que se formen estas cualidades valiosas de la personalidad es una buena organización de la vida colectiva de los niños y, para esto, es indispensable que esta organización esté dirigida por la escuela y el maestro.

## Considerações finais

### Das utopias

Se as coisas são inatingíveis...ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

A premissa teórica que dirigiu esta dissertação desde o seu princípio até o fim é a relação existente entre o papel da educação e a qualidade do desenvolvimento do psiquismo (Martins, 2013). A educação e o ensino são os meios pelos quais torna-se possível organizar a atividade da criança, de modo que esta reproduza em si as necessidades que despontaram no desenvolvimento histórico da humanidade, e que são, portanto, indispensáveis às tarefas da vida reprodutiva e cívica das pessoas (Daviđov, 1988).

Contudo, o caráter do ensino não permanece o mesmo para todas as idades, este modifica-se substancialmente no trânsito do desenvolvimento infantil. As reais possibilidades de desenvolvimento vinculam-se a um ensino no qual o conteúdo, enquanto meio de organização da atividade reprodutiva da criança, corresponde as particularidades psicológicas de determinada atividade, bem como das capacidades a ela vinculadas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que é indispensável compreender as peculiaridades psicológicas de determinada atividade reprodutiva, também é necessário estudar as particularidades do ensino que correspondam a ela.

No caso específico desta dissertação, o foco foi compreender a atividade reprodutiva que guia o desenvolvimento no período da idade escolar primária, a atividade de estudo. Assim, postulou-se na introdução como objetivo geral da dissertação o resgate das obras dos psicólogos soviéticos acerca da atividade de estudo na intenção de concretizar um movimento de síntese dessas investigações, colocando os autores em diálogo. Um preceito simples, mas que guardava em si muitas possibilidades, haja vista que foi possível compreender a atividade de estudo em seu movimento histórico e ontogenético em constante vínculo com o trabalho educativo.

Por meio do resgate histórico observou-se que a atividade de estudo nem sempre foi a atividade que guia o desenvolvimento da idade escolar inicial, esta despontou a partir do momento em que houve necessidade de transmissão das formas de consciência

social às futuras gerações. Deste modo, seu desenvolvimento encontra-se vinculado às várias formas de ensino escolar e à instrução massiva. Partindo desta compreensão, conclui-se que, ainda que em um modelo burguês de produção e reprodução da vida, a atividade de estudo permanece como guia ao desenvolvimento do escolar, porém com particularidades associadas a tal modelo.

Na síntese sobre o desenvolvimento ontogenético da atividade de estudo também foi possível chegar a certas conclusões. Primeiro, salienta-se o fato de que, por causa do compartilhamento da mesma base teórico-filosófica, é possível notar como os autores estão em consonância em seus apontamentos. Fica claro, até mesmo em Vigotski, autor que não usa o termo atividade de estudo, que o período da idade escolar primária corresponde àquele em que a criança passa a apreender os conceitos científicos por meio do ensino e, portanto, seu psiquismo requalifica-se neste processo.

Um segundo ponto a destacar refere-se à tentativa de compreensão da atividade de estudo enquanto atividade integral, ou seja, entendê-la em toda a sua complexidade, abarcando o cognitivo e o afetivo em unidade. Assim, investigar a lógica do desenvolvimento apenas dos processos cognitivos, sem considerar a necessidade, os motivos, o interesse, o sentido, etc. que os conhecimentos têm para o escolar leva a compreensões mecânicas do processo de aprendizagem. Ou seja, o estudo não pode ser apreendido apenas por suas ações e operações, as características pessoais devem também ser consideradas e trata-se de elementos essenciais ao trabalho pedagógico, já que são formadas neste processo.

Deste modo, chamou-se a atenção ao fato de que na estrutura da atividade de estudo também poderiam ser considerados elementos tais quais a necessidade e os motivos, além dos já comentados: compreensão das tarefas de estudos, ações de estudo e ações de controle e avaliação. Isso porque as ações realizadas pelos estudantes na escola, caso não tenham a motivação condizente com a finalidade da atividade de estudo, tornam-se meras operações que, dificilmente, levam à formação do pensamento teórico. Chama-se a atenção também ao elemento que traduz esta relação do motivo com o fim, o sentido pessoal, que ganha destaque como particularidade psicológica fundamental à constituição da atividade de estudo.

Torna-se, assim, importante que o professor transmita aos alunos as possibilidades que podem ser adquiridas por meio dos conhecimentos e quão interessantes estes se revelam no caminho da aprendizagem, de modo que, no processo de ensino, os motivos estímulos tornem-se motivos geradores de sentido. São estes

elementos que determinam a forma como os escolares assimilam e conscientizam os conhecimentos, cria-se o motivo e, logo após, a possibilidade que o escolar alcance a finalidade da atividade.

Assinala-se também que a motivação é fator fundamental ao desenvolvimento das formas estáveis de conduta que condicionam a atitude positiva do escolar perante o estudo. Conforme explicitado, as condutas formadas por coação não são estáveis, de modo que no momento em que se retira o elemento coercitivo, tais condutas deixam de ser realizadas. A partir disso, conclui-se que, além da correta organização das formas de conduta, também é necessário proporcionar os motivos pelos quais estas se realizam.

Tendo isso em vista, explicitou-se que, além da atitude positiva frente ao estudo, o trabalho pedagógico deve atentar-se também à formação da voluntariedade da conduta da criança, para isso é necessário que a mesma tenha consciência dos objetivos de sua atividade, da forma para sua obtenção e o controle da mesma. Conclui-se assim, que no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos, não apenas as funções psíquicas superiores se requalificam e tornam-se voluntárias, mas também a própria conduta, por esta característica percebe-se que, aos poucos, a criança passa a dominar o próprio processo de assimilação dos conhecimentos, já que adquire os motivos e os meios necessários ao seu cumprimento.

Por fim, salientou-se o caráter coletivo do estudo, explicitando que a assimilação do conhecimento possui em sua gênese a atividade conjunta, deste modo defende-se a formação dos coletivos infantis como uma possibilidade de potencialização do desenvolvimento do pensamento teórico, da geração de sentido à atividade de estudo e também como elemento importante à formação da personalidade do escolar.

Com estes elementos tornou-se possível elaborar certas sínteses do próprio trabalho. Partindo do princípio já explicitado de que a atividade de estudo, historicamente, iniciou-se a partir da necessidade de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade às novas gerações, formula-se a ideia de que a forma como esta transmissão ocorre é peculiar a cada época, de modo que o desenvolvimento ontogenético da atividade de estudo na vida do escolar também está arraigado a este contexto.

Desta forma, as investigações que embasaram o presente trabalho, conforme explanado ao longo do texto, ocorreram em um momento muito peculiar da história da humanidade. Muitas vezes, ao entrar em contato com as pesquisas realizadas, relatos de experiências e até mesmo as proposições teóricas dos psicólogos soviéticos, é possível

que se crie a impressão de que tratam-se de potencialidades ilusórias, irreais, todavia estas advêm de práticas concretas, que, na verdade, mostram as reais possibilidades que poderiam ser alcançadas em um modelo sistemático, organizado e teleológico de ensino que tenha como meta a formação da atividade de estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Vinculando tais ideias à unidade dialética do *singular-particular-universal* (Oliveira, 2001), torna-se possível compreender que a singularidade do presente trabalho eram os materiais concretos existentes dos psicólogos soviéticos, portanto, seus livros, capítulos de livros e textos afins, descritos na tabela presente no anexo B. Estes materiais foram produzidos em uma particularidade, a sociedade soviética, que à época promovia tentativas de concretização da sociedade socialista, o que faz com que as pesquisas lá realizadas contemplem o mesmo objetivo. Com base nisso, compreende-se que a universalidade seria a síntese teórica formulada acerca das potencialidades concretas de desenvolvimento da criança em idade escolar primária por meio da atividade reprodutiva que guia este período do desenvolvimento, a atividade de estudo.

Esse entendimento conduz à ideia de que a particularidade encontrada nos textos dos psicólogos não é a mesma encontrada atualmente, contudo, certas contradições existentes à época com as quais os autores dialogavam ainda se encontram presentes, como, por exemplo, o modelo de ensino criticado (ensino tradicional e construtivista) e a estruturação da sociedade, permeada pela divisão das classes sociais, elementos estes que ainda se fazem presentes nos dias atuais. Isto sugere que as possibilidades apresentadas ainda são modelos viáveis de superação da lógica atual. É possível encontrar, até mesmo, relatos dos psicólogos soviéticos sobre os métodos de ensino daquela época que passam a impressão de serem relatos atuais, como, por exemplo, este excerto de Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987)

Os métodos atuais de ensino escolar não são, como se tem assinalado reiteradamente, suficientemente eficazes, provocam uma grande desigualdade entre os alunos em termos de sucesso no estudo; simultaneamente, eles criam, tanto para os melhores como para os piores alunos, um ritmo desfavorável, coercitivo de ensino; provocam uma grande produção pedagógica defeituosa (diversos tipos de falta de aproveitamento no estudo e, inclusive, expulsão de alunos da escola). O principal defeito destes métodos é que, de fato, reduzem a influência pedagógica para a descrição verbal e a demonstração de modelos (que

requerem resultados e ações indispensáveis para realizá-las), enquanto o próprio curso da assimilação destes modelos e destas ações permanecem indeterminados<sup>165</sup> (p.300-301, tradução nossa).

Este e outros apontamentos, já referenciados anteriormente no trabalho, mostram a atualidade das discussões e como, apesar da distância temporal, os problemas de conteúdo e metodologia do ensino escolar não foram superados. Outra conclusão advinda da particularidade apontada refere-se à necessidade de novas pesquisas que encontrem as contradições existentes no sistema escolar atual, inserido na particularidade da sociedade burguesa, que permita a ascensão e formação da atividade de estudo, bem como modos de lutar pela sua concretização.

Algumas pesquisas já realizadas apontam para tais elementos. Conforme investigado por Asbahr (2011), em um modelo de sociedade dividido em classes sociais, em que relações alienantes prevalecem, surgem contradições na formação da atividade de estudo. Em sua tese de doutorado, na qual o objetivo era verificar o sentido pessoal atribuído por escolares a atividade de estudo, ficou evidente que existem limites impostos a formação da atividade de estudo dentro da particularidade do modelo de ensino atual, o que leva a conclusão de que a mesma não chega a constituir-se. Ao mesmo tempo, existem contradições presentes na atividade pedagógica que apontam possibilidades concretas de resistência às relações alienadas, de modo a formar, ainda que de modo incipiente, a atividade de estudo.

Asbahr (2011) explica que ocorrem rupturas, um primeiro entre os motivos da atividade de estudo e as ações correspondentes, nas quais os estudantes expressam motivos estímulos, mas suas ações não correspondem a tais motivos, o que torna a atividade esvaziada de sentido. A segunda ruptura diz respeito à separação do significado social da atividade, vinculado à preparação para o trabalho e a aprendizagem, e os sentidos pessoais atribuídos, associados ao disciplinamento e às relações afetivas. Em ambas, configura-se uma relação alienada com a atividade de

---

<sup>165</sup> Original: Los métodos actuales de enseñanza escolar no son, como se há señalado reiteradamente, suficientemente eficaces, provocan una gran desigualdad entre los alumnos en cuanto al éxito en los estudios; simultáneamente, ellos crean tanto para los mejores como para los peores alumnos un ritmo desfavorable, coactivo de enseñanza; provocan una gran “producción” pedagógica defectuosa (diversos tipos de falta de aprovechamiento en el estudio e, incluso, expulsión de alumnos de la escuela). El principal defecto de estos métodos es que, de hecho, reducen la influencia pedagógica a la descripción verbal y la demostración de modelos (que requieren resultados y acciones indispensables para lograrlos), al tiempo que el curso mismo de la asimilación de estos modelos y de estas acciones permanece sin especificar.

estudo, nas palavras da autora “os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade e as significações sociais dessa atividade aparecem como independentes da vida dos indivíduos” (Asbahr, 2011, p. 187).

Ao mesmo tempo, Asbahr (2011) encontrou movimento na passagem entre motivos afetivos e ações vinculadas a eles que transformaram-se em ações geradoras de aprendizagem, além de ações geradoras de motivos na aprendizagem, em que o resultado da ação foi a geração de motivos para a atividade de estudo. A autora também apontou como elementos importantes a coletividade na constituição da atividade de estudo e a ação orientada do professor na formação dos motivos. Nestes momentos tornou-se possível que os escolares estabelecessem uma relação consciente com os conteúdos e com a própria atividade, o que levou a autora a apontar possibilidades existentes na prática pedagógica que resistem às condições alienantes.

Em pesquisa acerca da formação das necessidades e motivos na atividade de estudo, Marino Filho (2011) chegou a conclusões parecidas quanto aos aspectos alienantes presentes na educação brasileira. Segundo o autor ao questionar alunos e professores sobre o que é estudar, obteve respostas padronizadas, normalmente, relacionadas às operações realizadas nas tarefas de estudo como, por exemplo: copiar, fazer tarefas, ler, entender, fazer provas, fazer resumos, entre outras. Já quando questionou sobre o objetivo do estudo obteve respostas como aprender, passar de ano, passar no vestibular, ter uma profissão, sendo que tais compreensões não se alteraram ao longo dos diferentes níveis de ensino, ou seja, desde o ensino fundamental até o superior. Este fato não se restringiu aos alunos, mas também esteve presente nas respostas dos professores. Assim, o autor conclui que a conscientização sobre a atividade de estudo não ocorre ao longo do desenvolvimento do processo escolar, de modo que ao restringir-se a este pragmatismo observado nas respostas não há o surgimento de novas necessidades humanas, mais elevadas e complexas.

Dessa forma, o autor chega à conclusão de que na escola não se estuda e, portanto, não desenvolve-se o pensamento teórico, deixa claro, entretanto, que isto não pode ser generalizado a todas as escolas e todos os estudantes. Este fato se mostra claro ao analisar o estudo com alunos de graduação, que, muitas vezes, não conseguem entender textos científicos, produzir questionamentos, escrever com propriedade sobre determinado assunto, expressar aquilo que foi lido, etc. sendo que estes problemas permanecem na pós-graduação. Para reverter esta situação Marino Filho (2011)

compreende que “faz-se necessário romper com os símbolos da alienação, da existência pragmática e da objetivação de si como elemento natural de um mundo estranho” (p. 205).

O autor chama atenção para o fato de que tais mudanças não advêm de medidas técnicas ou de ações independentes do contexto, mas sim do conhecimento da realidade e de sua transformação. Para isso, compreende como necessário alterar a comunicação e o processo de significação no interior da escola, elementos estes que demandam a mudança da estrutura geral da atividade escolar, sua forma e organização. Este processo alteraria não apenas a produção de significados, mas também a consciência e a intencionalidade das ações, fazendo surgir novas necessidades, que relacionam-se à complexidade da vida. Além disso, conclui que a motivação não pode ser imposta de modo coercitivo, no caso, deve haver um envolvimento crítico e consciente em relação ao estudo e suas finalidades (Marino Filho, 2011).

Com isso, o autor, assim como Asbahr (2011), enxerga na atividade coletiva uma possibilidade efetiva e necessária ao ensino, em suas palavras,

somente na atividade grupal cada estudante tem a possibilidade de expor como apreendeu o objeto, ser criticado pelos companheiros, completar a sua apreensão com a dos outros, alcançando, dessa forma, a compreensão coletiva e social de um dado conhecimento. Aqui se efetiva a atividade de estudo. Uma atividade necessariamente reflexiva e compartilhada de conhecimentos que se sintetizam como exercício social (Armando Filho, 2011, p. 2011).

Para isso e a toda e qualquer atividade realizada na escola é necessária a intencionalidade do professor, pois conforme apontado no item 4.6 da dissertação é papel do professor organizar e direcionar a formação do coletivo tendo em vista uma finalidade determinada, já que, inicialmente, as crianças não conseguem planejar e concretizar por si só as tarefas gerais.

Em análise acerca do desenvolvimento do pensamento teórico por meio da atividade de estudo, Clarindo (2015) também aponta como necessária a intencionalidade do professor na organização e estruturação dos conteúdos transmitidos, o que leva a reflexão de que a formação do próprio professor não pode estar atrelada a uma concepção empírica e classificadora. Além disso, também aponta a contradição presente atualmente entre a riqueza cultural e científica da humanidade, que nunca esteve tão

avançada, e as possibilidades de sua apropriação, limitadas a uma pequena parte da população. Neste contexto, defende, assim como Marino Filho (2011), que a possibilidade de superação destas condições encontra-se na transformação radical da organização e estruturação da escola e também na mudança das questões burocráticas que, muitas vezes, ocupam o tempo e espaço de apropriações de conhecimentos importantes aos escolares.

Por fim, as pesquisas de Marega (2010), Martins (2013) e Faria (2014) apontam novas necessidades na educação brasileira que surgiram por conta da lei 11.274 de 2006, responsável por implantar o ensino fundamental de nove anos. Esta medida trouxe consigo questões acerca da forma como tem sido pensada a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou então, do jogo de papéis à atividade de estudo, já que compreende-se a necessidade de articulação entre ambas, de modo que o trabalho pedagógico não se torne fragmentado. Contudo, o que percebe-se, é a presença de concepções que contrapõe os diferentes ciclos de ensino, ou seja, que a Educação Infantil encarrega-se do *cuidar*, enquanto ao Ensino Fundamental atribui-se o *educar*, ou seja, não há a compreensão da relação genética estabelecida entre as atividades-guia de cada um dos períodos: o conteúdo.

A condução do processo de transição não deve reforçar as diferenças entre as atividades, relacionando o jogo com o prazer e o estudo à obrigação, mas sim trabalhar ambas em conjunto, estabelecendo prazer ao ato de conhecer e destacando as novas possibilidades e a riqueza da nova posição ocupada pela criança na entrada do Ensino Fundamental, ou seja, na criação de uma motivação social ao estudo.

As investigações relatadas já trazem em si apontamentos sobre diversas contradições existentes atualmente na realidade brasileira, apesar disso como pode ser percebido por meio da síntese delineada ao longo do presente trabalho, ainda existem várias possibilidades de estudo. Deste modo, aponta-se como necessários, novos estudos que sejam mediados pela particularidade da sociedade de classes que visem encontrar contradições e possibilidades acerca da atividade de estudo dentro deste sistema de ensino, tendo em vista a sua transformação.

Destarte, aponta-se como lacunas nas pesquisas brasileiras trabalhos que investiguem a formação dos componentes estruturais da atividade de estudo, a compreensão das tarefas de estudo, as ações de estudo e as ações de controle e avaliação; a formação das ações mentais de caráter teórico, análise, reflexão e planejamento substancial; as atividades acessórias à idade escolar inicial; a afetividade e

sua relação para com a atividade de estudo; o desenvolvimento do caráter voluntário das funções psíquicas superiores por meio da atividade de estudo; a formação do caráter voluntário do estudo; a formação dos coletivos infantis e suas possibilidades de resignificação e de geração de sentido à atividade; e, por fim, o papel da família na formação da atividade de estudo.

Finaliza-se o presente trabalho, portanto, salientando que este expõe a impossibilidade de desvinculação da atividade de estudo com a atividade de ensino, desta forma postula-se como elemento importante à prática educativa a compreensão dialética entre ambas, bem como a essencialidade do trabalho do educador na formação e desenvolvimento da atividade de estudo dos escolares. Tendo isso em vista, espera-se que este trabalho não se restrinja aos meios acadêmicos, mas que atinja o cerne de onde são vivenciadas as preocupações aqui expostas: a escola.

## Referências bibliográficas

Anjos, R. E. (2017). *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

Asbahr, F. S. P. (2011) *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo: USP.

Asbahr, F. S. P.; Nascimento, C. P. (2008). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2013, 33 (2), 414-427

Bittar, M., Ferreira Junior, A. (2017). *A última reforma da educação Soviética*. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(3), 732-765. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i3.8650923>

Bozhovich, L. I. (1985). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación

Carvalho, S. R. C. (2010). *Políticas Neoliberais e Educação Pós-Moderna no Ensino Paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

Clarindo, C. B. S. (2015). *Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial*. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.

Davídov, V.; Márkova, A. (1987a) *La concepción de la actividad de estudio de los escolares*. In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso.

Davídov, V.; Márkova, A. (1987b). *El Desarrollo del Pensamiento en la Edad Escolar*. In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso.

Davídov, V. V.; Shuare, M. (1987). *Datos sobre los autores*. In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso.

Davydov, V. V. (2017). *Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo*. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (Org.). *Ensino Desenvolvimental: Antologia Livro 1*. Uberlândia: EDUFU.

Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (1998). *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cadernos CEDES. O professor e o ensino: novos olhares. Campinas, n. 44, p. 85-106.

Duarte, N. (2000). *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação e Sociedade, XXII(71), 79-115.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Elkonin, D. B. (1978) *Desarrollo psíquico de los escolares*. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (org.) *Psicología*. México: Grijalbo.

Elkonin, D. B. (1987). *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso.

Elkonin, D.B. (1995). *Epílogo*. In: Vygotski, L.S. *Obras Escogidas*, tomo III. Madrid: Visor.

Facci, M. (2004). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cadernos Cedes, 24(62), 64-81.

Faria, K. T. (2014). *Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

Galperin, P.; Zaporózhets, A.; Elkonin, B. (1987). *Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades em los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela*. In: Davidov, V. & Shuare, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso.

Hobsbawm, E. (1998) *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das letras.

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

Lazaretti, L. M. (2017). Daniil Borisovich Elkonin: A vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. *Ensino desenvolvimental: ida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU.

Leal, Z. F. R. G. (2014). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Leal, Z. F. R. G.; Mascagna, G. C. (2016). *Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral*. In: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (2016). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.

Leontiev, A. N. (1978a). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre.

Leontiev, A. N. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

Leontiev, A. N., (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.

Leontiev, A. N. (2017). *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 15ª ed. São Paulo: Ícone.

Libâneo, J. C. L.; Freitas, R. M. M. (2017). Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. Ensino desenvolvimental: ida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU.

Longarezi, A. M.; Franco, P. L. J. (2017). A. N. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. Ensino desenvolvimental: ida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU.

Magalhães, G. M. (2016). *Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia HistóricoCultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

Marega, Á. M. P. (2009). *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Marino Filho, M. F. (2011). *A atividade de estudo no ensino fundamental : necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

Martins, L. M. (2012). *Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sócioistórica*. Texto não publicado.

Martins, L. M. (2013). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

Martins, L. M. (2016). *Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. In: Mesquita, A. M. Fantin, F. C. B. Asbahr, F. S. F. (Org.) Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru.

Marx, K., Elgels, F. (1965). *A ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Zahar.

Marx, K. (1975). *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Marx, K. (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (1983). *Crítica da Economia Política*, Volume I, Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital; O capital. São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (1989) *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.

Nuñez, I. B.; Oliveira, M. V. F. (2017). P. Ya. Galperin: A vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. Ensino desenvolvimental: ida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU.

Pasqualini, J. C. (2006) *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Pasqualini, J. C. (2009) *A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil*. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, Mar.

Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP.

Pasqualini, J. C. (2016). *Fundamentos Teóricos*. In. Pasqualini, J. C.; Tshako, Y. N.. (Org) (2016). Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP .Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1.

Pasqualini, J. C.; Mazzeu, L. T. B. (2008). *Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar*. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p.77-92

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissões e rebeldia*. 4ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Intermeios.

Prestes, Z.; Tunes, E.; Nascimento, R. (2017). Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. Ensino desenvolvimental: ida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU.

Puentes, R. V. (2017). Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. Ensino desenvolvimental: ida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU.

Riviére, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas, SP. Autores Associados.

Shuare, M. (2017). *A Psicologia Soviética: Meu olhar*. São Paulo: Ed. Terracota.

Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.

Venger, A. L. D. B. (2004) *Elkonin e a psicologia russa atualmente*. Voprosy Psychologii. Moscou, n. 1, p. 103-110. Título Original: D. B. Elkonin i segodnyashnyaya rossiíckaya psixhologiya.

Vigotski, L. S. (2004b). *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1993). *Obras escogidas*, tomo II. Madri: Visor.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*, tomo III. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas*, tomo IV. Madrid: Visor.

Vigotski, L.S. (1999). *Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2004a) *A Transformação Socialista do Homem*. Psychology and Marxism Internet Archive. <http://www.marxists.org/archive/Vygotsky/1933/play.htm>.

Vygotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

Vygotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas I*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

## Anexos

### Anexo A

Rezende, R. S. A. (2016). <i>Ensino desenvolvimental e investigação matemática com o geogebra: uma intervenção pedagógica sobre o teorema de tales</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
Sousa, S. G. (2016). <i>A indisciplina na escola: um estudo com alunos de escola pública considerados indisciplinados</i> . Dissertação de Mestrado. Departamento de psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
Mesquita, A. M. (2010). <i>A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: A perspectiva Histórico-Cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp, Araraquara.
Lessa, P. V (2014). <i>O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica</i> . Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo , São Paulo.
Chiodi, C. S. (2012). <i>O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico cultural e suas contribuições para o processo de ensinoaprendizagem</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Ramos, P. M. G. (2017). <i>A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
Porto, K. M. (2017). <i>Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp, Araraquara.
Beppu, E. A. T. (2011). <i>O desenvolvimento da memória cultural na compreensão da psicologia histórico-cultural: Contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Silva, V. G. da (2010). <i>Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: Compreendendo o processo de escolarização</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Leite, H. A. (2015). <i>A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural</i> . Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo , São Paulo.
Francioli, F. A S. (2012). <i>Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental</i> . Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp, Araraquara.

Anjos, R. E. dos (2013). <i>O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp, Araraquara.
Pereira, A. P. (2016). <i>A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio</i> . Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Neto, H. S. M. (2015). <i>Contribuições da psicologia histórico-cultural para ludicidade e experimentação no ensino de química: Além do espetáculo, além da aparência</i> . Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em ensino, filosofia e história das ciências UFBA-UEFS, Salvador.
Borges, L. B. (2016). <i>Ensino e aprendizagem de física: contribuições da teoria de davydov</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
Melo, L. C. B. de (2017). <i>O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Coutinho, F. A. (2015). <i>“Estudar, tia... estudar”</i> : O processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
Sampaio, P. F. B. (2015). <i>A atividade de situações problema e a formação por etapas mentais de Galperin na aprendizagem de derivadas parciais do curso de licenciatura em matemática, modalidade a distância, da universidade federal de Roraima</i> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista.
Moya, P. T. (2015). <i>Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Tiago, M. C. (2014). <i>O conhecimento matemático de angolanos ingressantes nos cursos de engenharia: intervenção pedagógica com base na teoria histórico-cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Unidade acadêmica de humanidades, ciências e educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.
Oliveira, F. A. F. (2012). <i>O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Fritzen, K. R. (2011). <i>Estudo do sistema conceitual de trigonometria no ensino fundamental: uma leitura histórico-cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.
Lazaretti, L. M. (2008). <i>Daniil Borisovich Elkonin: Um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil</i> . Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis.
Pasqualini, J.C. (2006). <i>Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquista Filho', campus Araraquara
Barbiero, D. R. (2013). <i>Entre o presencial e o virtual: movimentos em direção a novos saberes da docência superior</i> . Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
Lima, J. S. (2015). <i>Concepções e percepções de uma professora de matemática e de</i>

<p><i>seus alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre indisciplina.</i> Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.</p>
<p>Silvestre, B. S. (2016). <i>A formação do professor de matemática: o jogo como recurso de ensino.</i> Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.</p>
<p>Bagetti, S. (2015). <i>Mediação pedagógica no ensino-aprendizagem colaborativo do sistema e-tec brasil.</i> Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.</p>
<p>Jacques, J. S. (2014). <i>Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação: produção de materiais didáticos hipermediáticos no moodle.</i> Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.</p>
<p>Mame, O. A. C. (2014). <i>Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do ensino fundamental na proposição de Davýdov.</i> Dissertação de Mestrado. Unidade acadêmica de humanidades, ciências e educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade do extremo sul catarinense, Criciúma.</p>
<p>Brunelli, J. B. (2012). <i>Projeto ou atividade de ensino e de aprendizagem? Expressões da implantação da proposta curricular do estado de santa catarina.</i> Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade do extremo sul catarinense, Criciúma.</p>
<p>Montreozol, J. R. (2011). <i>Sobre a educação aquiendada: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal.</i> Dissertação de Mestrado. Centro de ciências humanas e sociais, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.</p>
<p>Giaretton, F. L. (2016). <i>A teoria da atividade como referencial teórico metodológico para uma prática pedagógica indispensável à formação humana.</i> Dissertação de Mestrado. Centro de educação, comunicação e artes, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.</p>
<p>Moreira, V. S. (2009). <i>Atividade e sentido: Análise de propostas de trabalho em língua portuguesa para 5as e 6as séries do ensino fundamental.</i> Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.</p>
<p>Kirsch, D. B. (2017). <i>A iniciação científica na formação inicial de professores: repercussões no processo formativo de egressas do curso de pedagogia.</i> Dissertação de Mestrado. Centro de educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.</p>
<p>Silvano, S. (2014). <i>O currículo de formação ampliada em educação física e a teoria da atividade de ensino.</i> Dissertação de Mestrado. Unidade acadêmica de humanidades, ciências e educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.</p>
<p>Furlanetto, F. R. (2013). <i>O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor.</i> Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.</p>
<p>Lima, C. P. (2017). <i>A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família.</i> Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. (Tese ainda incompleta na fase de levantamento)</p>
<p>Asbahr, F. S. F. (2011). <i>“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural.</i> Tese de Doutorado. Instituto de</p>

Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Magagnato, P. C. (2011). <i>Fundamentos teóricos da atividade de estudo como modelo didático para o ensino das disciplinas científicas</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação para a ciência, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.
Poroloniczak, J. A. (2010). <i>O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Centro de ciências da educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
Freire, S. B. (2016). <i>A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Univerdade de São Paulo, São Paulo.
Sonego, A. H. S. (2014). <i>A integração das tecnologias educacionais em rede e a convergência entre as modalidades no processo ensino-aprendizagem</i> . Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
Coral, M. A. (2015). <i>Os princípios do ensino desenvolvimental na produção do conhecimento em educação física escolar</i> . Dissertação de Mestrado. Unidade acadêmica humanidades, ciências e educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.
Silva, M. G. (2015). <i>Potencialidades da atividade de estudo no desenvolvimento do pensamento e da linguagem algébrica dos alunos dos anos finais do ensino fundamental</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Uberaba, Uberaba.
Martins, J. C. (2013). <i>A transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a atividade principal em questão</i> . Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Vanz, J. (2013). <i>Sentido do tema de casa no processo de aprendizagem de matemática</i> . Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
Rossetto, G. A. R. (2013). <i>Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa</i> . Tese de Doutorado. Centro de Educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
Faria, K. T. (2014). <i>Periodização do desenvolvimento humano: Atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos</i> . Dissertação de Mestrado. Centro de ciências humanas, letras e artes, Programa de pós-graduação em psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Silva, D. A. (2014). <i>Clube de matemática: palco de transformação dos motivos da atividade de estudo</i> . Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
Benjamin, W. S. (2015). <i>Atividade de estudo e suas inter-relações com a atividade de ensino e a educação desenvolvimental: possibilidades e desafios no ensino de química</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Uberaba, Uberaba.
Clarindo, C. B. S. (2015). <i>Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília.

Nascimento, P. C. (2010). <i>A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural</i> . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Scarpim, S. (2010). <i>Modelagem inicial para o ensino de geometria euclidiana plana segundo a teoria da atividade de estudo</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação para a ciência, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.
Grando, N. I. (1998). <i>O campo conceitual de espaço na escola e em outros contextos culturais</i> . Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
Teixeira, T. G. (2013). <i>Condutas conectada e separada dos tutores da uab/ufsm nas atividades de estudo fórum no moodle</i> . Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
Marega, Á. M. P. (2010). <i>A criança de seis anos na escola: Transição da atividade lúdica para a atividade de estudo</i> . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
Marino Filho, A. (2011). <i>A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação</i> . Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília.

## Anexo B

Bozhovich, L. I. (1985). <i>La personalidad y su formación en la edad infantil</i> . Habana: Editorial Pueblo y Educación
Davidov, V. (1988). <i>La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico</i> . Moscú: Progreso.
Davídov, V.; Márkova, A. (1987a) <i>La concepción de la actividad de estudio de los escolares</i> . In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) <i>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS</i> . URSS: Editorial Progreso.
Davídov, V.; Márkova, A. (1987b). <i>El Desarrollo del Pensamiento en la Edad Escolar</i> . In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) <i>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS</i> . URSS: Editorial Progreso.
Elkonin, D. B. (1978) <i>Desarrollo psíquico de los escolares</i> . In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (org.) <i>Psicología</i> . México: Grijalbo.
Elkonin, D. B. (1987). <i>Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia</i> . In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) <i>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS</i> . URSS: Editorial Progreso.
Galperin, P.; Zaporózhets, A.; Elkonin, B. (1987). <i>Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades em los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela</i> . In: Davídov, V. & Shuare, M. (Org.) <i>La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS</i> . URSS: Editorial Progreso.
Leontiev, A. N. (1978). <i>Actividad, conciencia y personalidad</i> . Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre.
Leontiev, A. N., (2004). <i>O desenvolvimento do psiquismo</i> . São Paulo: Centauro.
Leontiev, A. N. (2017). <i>Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil</i> . In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. <i>Linguagem, desenvolvimento</i>

e aprendizagem. 15ª ed. São Paulo: Ícone.
Vigotski, L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.
Vigotski, L. S. (2010). Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.
Vigotski, L. S. (2014). Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
Vygotski, L. S. (2012). Obras Escogidas IV. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.