

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: BASES PARA UMA EPISTEMOLOGIA PSICOLÓGICO-DIDÁTICA DO ENSINO

Sandra Valéria Limonta Rosa¹
Mara Cristina de Sylvio²

Resumo: *O artigo apresenta considerações de ordem epistemológica sobre as contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino na Educação Básica. Defende-se a tese de que estas duas teorias formam uma epistemologia psicológico-didática que articula dialeticamente ensino e aprendizagem. Apresenta-se conceitos da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, entendidos como nucleares para a compreensão destas teorias como uma epistemologia, buscando articulá-los ao ensino escolar, com destaque para: o papel da educação escolar no processo geral de desenvolvimento humano; a lei genética geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores; a zona de desenvolvimento próximo; a mediação; o pensamento teórico e a atividade de estudo.*

- 1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília); doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-doutora em Educação pela PUC-GO, sob a supervisão do Prof. Dr. José Carlos Libâneo. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Coordenadora, na FE/UFG, do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC). E-mail: sandralimonta@gmail.com
- 2 Licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); mestre em Educação pela UFG; professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC) da FE/UFG. E-mail: mcsylvio@gmail.com

Palavras-chave: *Teoria histórico-cultural. Teoria do ensino desenvolvimental. Atividade de estudo. Mediação pedagógica.*

Introdução

Iniciamos este artigo afirmando nosso posicionamento teórico-pedagógico das relações entre ensino e aprendizagem com base na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental. Essa compreensão pode nos ajudar a alcançar os principais objetivos da educação escolar: levar o aluno à aprendizagem consciente e crítica dos conhecimentos escolares, de modo que este constitua individualmente o pensamento teórico necessário para compreender melhor o mundo em que vive, apropriar-se cada vez mais e melhor da cultura, emancipar-se e transformar a realidade.

Ao defender a existência e a necessidade de uma epistemologia psicológico-didática que pode fundamentar o trabalho docente, defendemos também que ensinemos aos licenciandos do mesmo modo como queremos que estes ensinem aos seus alunos da Educação Básica. Dessa defesa decorre outra: “ensinar a ensinar” não pode ser considerada uma tarefa menor dentro da universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação é preciso que formadores e futuros professores desenvolvam plenamente o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem para que se possa transformar a educação brasileira. Trata-se, portanto, de um conhecimento que deve ser apropriado no processo de formação inicial dos professores, mas que precisará ser desenvolvido em processos de formação continuada, conforme esses professores se tornam mais experientes no ensino escolar e também pela pesquisa, no campo da Didática.

Nas licenciaturas, consolidou-se uma concepção de formação docente na/para a prática, entendendo-se que a competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitem resolver rapidamente problemas imediatos do cotidiano

escolar, dentro de um contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. A formação em nível superior é associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar e/ou dar conta da realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que irá aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nesses cursos.

A falta de uma sólida formação teórica, para que se possa compreender a realidade educacional como um todo e os processos de ensino e aprendizagem em particular, quase sempre, leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. É nesse sentido que aqui defendemos a existência e a necessidade de uma epistemologia psicológico-didática que seja apreendida pelos professores como fundamento do ensino escolar.

Epistemologia ou teoria do conhecimento é o ramo da Filosofia que estuda a origem e as possibilidades do conhecimento humano, buscando respostas para questões que, neste atual momento histórico, se colocam como importantes problemas para a educação escolar: O que é o conhecimento? Como nós o alcançamos? O que é conhecimento válido? O que é possível conhecer? A epistemologia indaga sobre a “possibilidade do conhecimento”, ou seja, se é possível ao ser humano alcançar um conhecimento, de onde este vem e se (e porque) é verdadeiro (ABBAGNANO, 2012; CHAUFÍ, 2010; GAMBOA, 2012).

A etimologia (parte da gramática que trata da história e da origem das palavras) da palavra epistemologia já nos fornece conhecimentos importantes que nos permitem compreendê-la: deriva de *episteme*, termo do antigo grego que significa “conhecimento” e *logos*, que significa “estudo”. É, portanto, o “estudo do conhecimento”, a análise de uma determinada teoria, o que vai nos permitir responder àquelas questões iniciais (O que é conhe-

cimento? Como alcançamos o conhecimento? O que é possível conhecer? Que conhecimento pode ser considerado válido?).

Em outro texto (LIMONTA ROSA, 2012), afirmamos que ensinar não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas, sim, realizar o ensino como mediação pedagógica, o que exige dos professores determinados conhecimentos educacionais: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas de ensino. Tais conhecimentos constituem o que podemos denominar de ensino ou atividade de ensino – síntese que se realiza no momento da aula, situação social de aprendizagem e de desenvolvimento em que se encontram o professor e os alunos no trabalho com o conhecimento.

Compreendemos que a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental articulam dialeticamente ensino e aprendizagem. Desse modo, elas permitem a compreensão não apenas de como se dá o processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes, mas estabelecem quais são as relações entre o ensino dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento intelectual individual dos alunos.

Trabalharemos, neste artigo, com quatro conceitos da teoria histórico-cultural (o papel fundamental da educação escolar no desenvolvimento humano; a lei genética geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores; zona de desenvolvimento próximo e mediação) e dois conceitos da teoria do ensino desenvolvimental (pensamento teórico e atividade de estudo) que entendemos como nucleares destas duas teorias. Portanto, tais conceitos também são nucleares do que aqui estamos denominando de epistemologia psicológico-didática do ensino.

A Teoria Histórico-Cultural como uma Epistemologia Psicológica do Ensino

O primeiro pressuposto que coloca a teoria histórico-cultural como uma epistemologia psicológica do ensino é a constatação de que a educação escolar desempenha um papel de grande importância no processo de desenvolvimento psicológico. Considera-se que tal princípio sustenta a continuidade das pesquisas da psicologia histórico-cultural sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1991, p. 144) “El problema educativo [...] ocupa um lugar central em la nueva manera de enfocar la psique del hombre”. Avançando neste entendimento, pode-se sintetizar esse pressuposto numa das teses de Vigotski (2010, p. 114) mais conhecida entre nós – a aprendizagem como processo que estimula e impulsiona o desenvolvimento – “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. A aprendizagem não é a assimilação-reprodução do mundo tal como a criança o vê ou tal como os adultos lhes contam, mas um complexo processo de internalização desse mundo – “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p.115).

A internalização da cultura é estruturada na criança pela sua atividade externa com os outros e com os objetos materiais e não materiais da cultura. Assim, o desenvolvimento humano implica no processo de interiorização dos êxitos do desenvolvimento histórico-social, primeiro “fora”, numa relação interpssíquica com os objetos e com os outros, depois “dentro”, por meio de uma atividade mental intrapsíquica e individual.

Esta dinâmica é o que Vigotski (2010) denomina de lei genética ou fundamental do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. As capacidades psíquicas internas, num primeiro momento, estão objetivadas na cultura, ou seja, ao

se apropriar de um objeto da cultura, o ser humano também se apropria e reproduz em si mesmo as capacidades mentais a ele ligadas. Não se separam, nos objetos culturais, o produto do processo: a cultura é portadora das capacidades psíquicas historicamente desenvolvidas e materializadas em instrumentos e signos culturais, que são os elementos mediadores entre a realidade e o sujeito, como veremos mais adiante.

Para Luria (2013), colaborador de Vigotski e autor de importantes trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da consciência, a linguagem é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência humana. A linguagem é uma ferramenta cultural construída historicamente pelos homens que torna possível a abstração e a generalização como formas do pensamento, ou seja, a linguagem não é apenas “veículo” de comunicação, ela estrutura nossas formas mais elaboradas de pensamento.

A lei genética geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores é, para nós, o segundo pressuposto que coloca a teoria histórico-cultural como uma epistemologia psicológica do ensino. Podemos perceber a riqueza desta lei com alguns exemplos. Objetos como o lápis, o caderno e o livro didático não são simples objetos que viabilizam e ajudam na internalização da cultura. São ferramentas (ou instrumentos) culturais que “contém”, além dos signos e da história do desenvolvimento da escrita, as operações mentais dos homens que as criaram, utilizaram e modificaram. Ler e escrever são ferramentas psicológicas, construídas e transmitidas historicamente pelos homens com os lápis, os cadernos e os livros.

Da mesma forma, ao ensinar os conteúdos escolares o professor não transmite apenas o conhecimento, mas ferramentas de pensamento. Ao descrever e explicar o funcionamento do sistema digestivo, por exemplo, o professor não apenas ajuda a criança a internalizar um conhecimento, mas os conceitos

de “sistema” e “digestão” e as ferramentas de pensamento (ou funções psicológicas superiores) “descrever” e “explicar” alguma coisa. Tais conceitos e ferramentas de pensamento serão novamente utilizados pela criança em outras vivências e atividades, inclusive nas não escolares. (LIMONTA ROSA, 2012, p. 10)

Esses dois conceitos permitem melhor compreender e reafirmar a importância do ensino dos conhecimentos escolares para o desenvolvimento da criança. O ensino é a forma como é planejado e organizado o processo de escolarização e tal processo não é apenas a transmissão-assimilação de certas partes da cultura humana acumulada historicamente, mas vai muito além, implica na formação de conceitos científicos e de funções psicológicas superiores. Isso significa perceber também que o ensino dos conhecimentos escolares faz exigências mentais à criança que impulsionam seu desenvolvimento, ampliam suas capacidades de pensamento e favorecem outras aprendizagens.

As atividades de ensino, planejadas pelo professor e realizadas na escola, têm como objetivo iniciar e conduzir a criança no processo de aprender a pensar por conceitos, melhor dizendo, pensar teoricamente, aspecto fundamental de seu processo geral de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2001), muito embora o contato da criança com a cultura que a cerca se estabeleça desde seu nascimento e ela consiga usar a linguagem relativamente bem e com autonomia já a partir do segundo ano de vida, o desenvolvimento pleno do pensamento por conceitos será alcançado mais tarde, no início da adolescência. Assim, até atingir um certo nível de desenvolvimento que pode significar uma capacidade autônoma de pensar por conceitos, a criança vai, de certa forma, ser inserida e conduzida em seus primeiros contatos com a cultura elaborada na escola.

A relevância do início do processo de escolarização para a formação do pensamento por conceitos e para o desenvolvi-

mento geral da criança pode ser ainda melhor compreendida se tomarmos o conceito de zona de desenvolvimento próximo. A aprendizagem escolar não pode subordinar-se ao desenvolvimento, à “maturação”, que é a espera da consolidação de determinadas capacidades mentais para, então, apresentar os conhecimentos escolares; lembremos do primeiro pressuposto: o ensino se adianta ao desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2010, p. 109), a aprendizagem da criança começa antes desta ingressar na escola – “Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. No entanto, ainda que o ensino escolar parta desta pré-história, que também constitui o que Vigotski (2010) denomina de zona (ou nível) de desenvolvimento real, o processo de aprendizagem anterior à escola é muito diferente do processo de aprendizagem escolar. Isso porque o caminho da aprendizagem e do desenvolvimento dos conceitos científicos que constituem os conhecimentos escolares não é o mesmo da aprendizagem e do desenvolvimento dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2001).

O ensino escolar busca superar o conjunto de aprendizagens que formam a zona de desenvolvimento real, que se constitui de todas as funções mentais que resultam de um processo de desenvolvimento já consolidado. Ao propor novos conteúdos, vivências e atividades, que as crianças poderão realizar primeiro com a ajuda de companheiros mais experientes e do professor e depois sozinhas, o ensino escolar movimenta o que Vigotski (2010) chama de zona de desenvolvimento próximo, definida como um conjunto de momentos complexos de interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, no qual as funções psicológicas estão em constituição, conforme a lei genética geral do desenvolvimento numa dada situação social de aprendizagem.

Para nós, a aula é uma situação social que necessariamente estrutura e incide na zona de desenvolvimento próximo. O ensino é um conjunto de atividades que serão desenvolvidas durante a aula (não necessariamente nesta ordem): a abordagem e

as instruções do professor sobre o conteúdo e as tarefas a serem realizadas; os materiais que serão observados e manipulados; os textos que serão lidos; as tarefas de registro e resolução de problemas que as crianças deverão realizar em grupo e/ou sozinhas.

Desta maneira, o ensino assume a forma de *mediação pedagógica*, conceito sobre o qual nos debruçaremos nas considerações finais. Assim, a mediação pedagógica leva os estudantes à internalização e à aprendizagem de conceitos e impulsiona o desenvolvimento de novos e melhores processos psíquicos que, por sua vez, integrarão a zona de desenvolvimento real de futuras vivências escolares e não escolares, num movimento dinâmico e dialético.

A Teoria do Ensino Desenvolvimental como uma Epistemologia Didática

Vassili Vassilievich Davidov (1930-1998)³, psicólogo e pedagogo russo, incorporou em seu trabalho de pesquisa pressupostos da teoria histórico-cultural e acabou por superar alguns deles, no que diz respeito ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento escolar. O alto nível de desenvolvimento da psicologia pedagógica, alcançado na União Soviética na primeira metade do século XX, e as pesquisas longitudinais, que foram realizadas naquele momento, permitiram que Davidov e seus colaboradores pudessem formular, na segunda metade do século XX, a teoria do ensino desenvolvimental⁴ fundamentada na

3 Ao longo do texto em nossas referências ao autor utilizamos a grafia “Davidov”. Nas referências ao final do texto respeitamos a grafia do sobrenome do autor conforme as obras consultadas.

4 “A expressão ‘ensino desenvolvimental’ é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davidov publicado na Rússia em 1966, *Problems of developmental teaching* (1988). Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988). Há quem prefira a denominação ‘ensino para o desenvolvimento’ bastante coerente com

concepção materialista histórico dialética do conhecimento e na teoria histórico-cultural do desenvolvimento.

A teoria do ensino desenvolvimental põe em relevo a importância do ensino sistematizado da cultura elaborada socialmente, melhor dizendo, dos conhecimentos científicos e culturais projetados nos conhecimentos escolares. A hipótese de Davidov (1982), confirmada por meio de um grande número de experimentos de ensino, realizados por ele e sua equipe em escolas, é que o ensino dos conhecimentos escolares constitui a gênese do pensamento teórico, ou seja, engendram o processo de formação e de desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças, mediante a internalização das abstrações e generalizações essenciais consolidadas nos conceitos científicos. Davidov partiu “[...] das dimensões filosófica, sociológica, lógica e pedagógica do problema, e propôs-se a oferecer uma abordagem lógico-psicológico-didática para questões da estruturação e ensino das disciplinas escolares” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 345).

Sua tese mais importante, a essência da teoria do ensino desenvolvimental, trata das particularidades da atividade de estudo dos estudantes, asseverando que “[...] primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320).

Davidov (1988) considera a educação escolar e o desenvolvimento como indissociáveis e a criação de condições adequadas para formar nos alunos o pensamento teórico (atividades de aprendizagem cujo conteúdo seja o conhecimento teórico e as capacidades mentais fixadas neste) é a base para o desenvolvimento omnilateral. Para o autor, a gênese do desenvolvimento

a visão de Vigotski segundo o qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 316).

do pensamento teórico está na atividade de estudo, atividade principal da criança em idade escolar, entre os seis e onze anos.

Davidov (1988) estruturou programas disciplinares experimentais com base na atividade de estudo (matemática, língua russa, ciências naturais e trabalho foram as disciplinas escolares que o autor investigou em suas pesquisas), que confirmaram possibilidades cognoscitivas na formação do pensamento teórico. Diante dos resultados de suas investigações, ele constatou, ainda, que a influência exercida pela formação de alguns elementos psicológicos estruturantes da atividade de estudo desencadeou mudanças no desenvolvimento psíquico das crianças e no desenvolvimento moral (caráter voluntário das ações, a motivação).

As particularidades do pensamento teórico também foram reveladas, principalmente no que tange à conversão da atividade em produto subjetivo, sobre as mudanças no caráter das diferenças individuais e sobre “[...] la complexificação qualitativa de la esfera motivacional del estudio a medida que se perfecciona y forma la actividad de estudio” (DAVÍDOV; MARKÓVA, 1987, p. 320). Com base nessas pesquisas, Davidov e seus colaboradores concluíram que, para a formação do pensamento teórico, era necessário que o professor organizasse atividades especiais, nas quais sua execução exigisse ações de relação ativa com o material didático e o desenvolvimento de habilidades no que se refere ao planejamento e à auto-organização dos alunos para a realização das tarefas de estudo.

Tal como Vigotski, que criticou o modelo de educação escolar de sua época (circunscrita às décadas de 1920 e 1930), Davidov também o faz a partir da década de 1960. O espaço geográfico em que ocorreram as pesquisas e estudos de Vigotski e de Davidov é o mesmo, a Rússia, porém, cerca de trinta anos os separam historicamente; portanto, seus estudos ocorrem em um contexto sócio-histórico diferente. Outra peculiaridade dessas pesquisas diz respeito ao objeto de investigação: enquanto

o primeiro estuda o processo de desenvolvimento humano de forma mais generalizada, o segundo estudou especificamente o processo de desenvolvimento escolar. Podemos compreender, assim, que as duas teorias se interpenetram e se complementam, daí nossa tese de que ambas constituem uma epistemologia psicológico-didática do ensino escolar.

Davydov (1982) articulou questões filosóficas e psicológicas em torno da direção do pensamento abstrato rumo ao concreto pensado, na tradição da lógica dialética, trazendo a questão da formação de conceitos científicos como conteúdo do pensamento teórico para o centro da discussão das questões educacionais de sua época. Partiu do que Marx escreveu sobre o movimento do conhecimento na lógica dialética: do concreto (empírico) para o abstrato e de volta ao concreto (pensado), considerando que este é também o movimento que deve ser reproduzido pelo pensamento individual: parte-se, no ensino escolar, do concreto-empírico, realizam-se as mediações da filosofia, da ciência e da arte, por meio de generalizações, e volta-se para o concreto-pensado, objetivando a transformação qualitativa tanto do pensamento quanto da realidade circundante. Para o autor, a lógica dialética é também lógica psicológica, método de conhecimento e método de pensamento, que o autor unifica e denomina de pensamento teórico (DAVIDOV, 1982).

Pensamento Empírico e Pensamento Teórico

Davidov (1982) faz uma distinção bem esclarecedora entre o ensino escolar, que à época de suas pesquisas se dava numa perspectiva tradicional, ou seja, baseava-se no conhecimento empírico, e aquilo que ele propunha como um modelo de ensino fundamentado na perspectiva da lógica dialética. Concebe-se, nesse movimento, o geral como síntese das múltiplas determinações que carrega em si a singularidade e a particularidade, tornando as abstrações científicas, cada vez mais, importantes

no processo de formação do pensamento teórico, imprescindível para a formação do sujeito integralmente.

Na estruturação tradicional dos programas de estudo, a aprendizagem era considerada como simples assimilação dos conhecimentos, sendo que, à época, ainda não havia a distinção de quais gêneros seriam de competência exclusiva da escola (DAVIDOV, 1982). Dentro desses moldes, a pouca compreensão dos conhecimentos que deveriam ser ensinados na escola resultou na circunscrição da instrução possível aos conhecimentos empíricos, os quais, por sua vez, trouxeram consigo um tipo de assimilação inerente à aprendizagem da atividade artesanal. A assimilação de hábitos práticos de cultura, como o de leitura e escrita na base das noções empíricas da linguagem e demais conhecimentos matemáticos, como a apropriação do conceito de número, é um traço principal desse tipo de ensino.

Daremos um exemplo de tal construção de um programa de matemática, relacionado com a assimilação pelas crianças do conceito de número. É bem sabido que para apresentar esse conceito às crianças a eles é apresentada uma coleção de objetos (por exemplo, coleções de bolas, palitos, carrinhos de brinquedos etc.). As crianças observam essas coleções, comparam-nas segundo a quantidade de cada objeto, abstraem-se das particularidades qualitativas das coleções, distinguem nelas uma característica numérica igual ou geral, denotando-a com palavras numeradoras. Como resultado uma coleção pode ser denotada com o número “dois”, outra com o número “três” e assim por diante. (DAVIDOV, 1999, p. 6)

Na perspectiva de Davidov (1982), o ensino dos conceitos, consoante a psicologia pedagógica tradicional, fica restrito à descrição do pensamento empírico-discursivo, ao pensamento geral. “Ainda que sea una tarea excepcionalmente importante y obligada de toda enseñanza, ya que toda a ‘racionalidad’ en-

tra como elemento insoslayable en las formas más desarrollada del pensamiento, dotando de consistência y certeza a sus conceptos” (DAVIDOV, 1982, p. 204). O ensino assim conduzido traz consequências negativas por conservar indícios do aprendizado espontâneo, cujo objetivo repousa apenas na formação do pensamento empírico. Além disso, o ensino calcado na superficialidade empírica, partindo de impressões sensoriais, pode tanto obstaculizar a aprendizagem teórica, quanto restringi-lo à espontaneidade para a apropriação dos conhecimentos, ou seja, uma coisa não exclui a outra. Portanto, é insuficiente para aquilo que deveria ser o objetivo maior do ensino escolar, por “[...] no llevar a formar en todos los alumnos las bases del pensamiento científico-teórico” (DAVIDOV, 1982, p. 371).

De acordo com a lógica formal, que para ou autor forma o pensamento empírico, o desenvolvimento segue o esquema percepção – representação – conceito, ou seja, a aprendizagem se efetiva no trânsito dos aspectos singulares e particularidades do objeto do conhecimento para o seu aspecto geral. Esse esquema inviabiliza captar a especificidade do conceito teórico e ainda obstrui o caminho ao estudo que leva à gênese do pensamento teórico, porque permanece inteiramente no plano das formas objetivas, não incluindo estudar sua procedência e fontes, centrando-se nas regras dedutivas formais.

Ao disponibilizar aos alunos componentes que efetivarão a formação do pensamento empírico, o ensino está, conforme o autor, bem distante do caminho do desenvolvimento do pensamento genuinamente teórico via internalização dos conceitos científicos, das artes e da filosofia. Os conceitos que se formam pela via empírico-formal, criticada por Davidov (1982), são descritos como abstrações e generalizações simples dos dados perceptíveis e a interpretação destes é entendida como um produto abstrato das percepções, cuja generalização é formulada com o auxílio da linguagem. A formação dos conceitos na escola, realizados dessa forma, não se diferenciará muito da formação dos

conceitos espontâneos na vida cotidiana da criança. A maioria dos conhecimentos transmitidos às crianças pouco esclarece sobre as abstrações reais intrínsecas ao processo de desenvolvimento de um fenômeno/objeto/coisa, tampouco explicitam as contradições que se resolvem no caminho da ascensão do abstrato ao concreto.

Por absolutizar o papel do pensamento empírico na assimilação dos conhecimentos, o ensino que se estrutura nas condições da lógica formal tradicional não pode esclarecer as causas das dificuldades encontradas pelas crianças na assimilação dos conhecimentos científicos, dada a “[...] estrechez interna de las abstracciones, generalizaciones y conceptos empíricos que con preferencia se cultivan en los niños en las condiciones del sistema de enseñanza aceptado” (DAVIDOV, 1982, p. 442).

Leontiev (2004), por meio da Teoria da Atividade, mostra que o entrelaçamento entre as formações de representações sensoriais gerais e a atividade prática criou as condições para o ato de pensar. As formas sensoriais, incluídas no processo de atividade, se constituíram em formas gerais abstratas quando foram denominadas por meio das palavras, o que, de certo modo, permite demonstrar que o pensamento conceitual, que ocorre por meio de palavras, entranha em si um caráter empírico que é subjacente à expressão verbal. Assim, a assimilação dos conhecimentos por meio da observação direta dos fenômenos/objetos/coisas, confrontação, separação do atributo principal e posterior rememoração para o emprego subsequente nas atividades vitais, era o desejável, sobretudo na educação escolar calcada na lógica formal.

Duas das questões ensejadas pelo contexto da época, no que se refere ao pensamento empírico, mereceram especial atenção de Davidov (1982). A primeira diz respeito ao acúmulo histórico de informações nos fenômenos/objetos/coisas sistematizados e descritos por outras pessoas. Assim, a simples ação de observá-los e classificá-los se tornou inconsistente do ponto de vista dialético e insuficiente para a formação do pensamento

teórico como objetivo da educação escolar que visa formar o sujeito integral.

A segunda questão refere-se ao fato de que o problema da operacionalização e o desenvolvimento dos conceitos não aparecem em pauta na lógica formal tradicional, uma vez que nela o conteúdo do conceito é idêntico ao que se verifica na percepção do mundo objetivo, ficando descartado o problema de sua gênese e de sua síntese. Nesse sentido, o autor observa que:

El estudio de la procedencia del concepto a partir de “los datos sensoriales” no es equivalente al problema de “la génesis” del concepto en base a las premisas objetivas y materiales. En este último caso las premisas no coinciden con los atributos que aparecen en el concepto como producto de un cierto proceso histórico de desarrollo del conocimiento. (DAVIDOV, 1982, p. 197)

Essas duas questões, observadas pelo autor, levaram-no a concluir que o modelo de ensino vigente, os métodos e conhecimentos fundamentados na teoria empírica da generalização e do conceito não mais atendiam às necessidades de uma formação intelectual que viabilizasse a relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento omnilateral das crianças e jovens.

Mesmo com todos os estudos realizados por Vigotski acerca da mediação, da zona de desenvolvimento proximal, do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e da formação de conceitos, ou seja, sobre o desenvolvimento humano como um todo, o ensino escolar, para Davidov, encontrava-se em sua pré-história em plena década de 1960, pois toda a teoria desenvolvida pela Escola de Vigotski não havia sido aproveitada para promover o desenvolvimento da educação escolar soviética⁵, ta-

5 Em 1929, inicia-se a perseguição stalinista à obra de Vigotski. Suas obras foram acusadas de antimarxistas e reacionárias e efetivamente proibidas pelo governo stalinista. Mesmo morto, Vigotski era considerado perigoso e

refa que assume a partir da década de 1950. O autor buscava, portanto, romper com as duas perspectivas de ensino, às quais denominava, por vezes, de “velha pedagogia” ou “velha didática”, que vigoravam nas escolas: a tradicional e a ativa. O acesso à educação escolar gratuita, o baixo índice de analfabetismo e o ensino nestas perspectivas não eram suficientes para a formação do pensamento teórico com vistas à formação integral dos estudantes.

O ensino para o desenvolvimento, proposto por Davidov por meio da teoria do ensino desenvolvimental, requeria dos professores uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem, ou seja, também os professores necessitavam desenvolver seu pensamento teórico sobre a educação escolar. Para ele, a não compreensão, pelo professor, da formação de conceitos e do pensamento teórico estabelece uma ruptura no processo de ensino dos conceitos científicos, pois o trabalho pedagógico acaba se limitando naquilo que reflete a realidade objetiva, a partir das observações de suas manifestações e vínculos externos por meio da percepção.

Para que o ensino não se limite à formação do pensamento empírico, o autor salientou que tanto o caráter concreto quanto o abstrato do conhecimento, descrito pelos filósofos da dialética, não depende exclusivamente da aproximação das representações sensoriais do objeto, mas preponderantemente do seu conteúdo objetivo. O fenômeno/objeto/coisa analisado sem correlação com o todo, isolado e independente, mesmo que haja riqueza em detalhes e representações gráficas coloridas etc., dará origem ao conhecimento abstrato. Em contrapartida, o conhecimento originado por meio da análise do fenômeno/objeto/coisa incluin-

a censura às suas obras perdurou na URSS por cerca de vinte anos, de 1936 a 1956. Em 1955, é publicada, nos Estados Unidos, uma primeira coletânea de textos de Vigotski e, no ano seguinte, terminam as décadas de silenciamento, com a publicação de Estudos Psicológicos Escolhidos, em Moscou (PRESTES; NUNES; NASCIMENTO, 2013).

do-o como parte de um todo, estudado em conexão com outras manifestações, em relação com sua essência e com sua fonte (lei geral), por mais que seja expresso por meio de símbolos e signos, é concreto (DAVIDOV, 1982).

A resolução do problema educacional seria, então, organizar e proporcionar um novo tipo de assimilação e generalização e organizar uma nova estrutura da atividade de ensino e da atividade de estudo, da qual dependesse a investigação da estrutura do saber científico, o estudo de suas correlações com outras formas de conhecimento e como se dá o processo de formação de conceitos científicos pelos estudantes. Para o autor, essa deveria ser a premissa para a reorganização e reestruturação dos programas de formação de professores e dos programas e práticas de ensino nas escolas, sendo o conceito de atividade de estudo o fundamento do trabalho pedagógico escolar.

A Atividade de Estudo

A análise do desenvolvimento mental humano em situação escolar, realizada por Davidov (1988), foi constituída a partir da teoria da formação dos conceitos de Vigotski, da teoria da atividade de Leontiev e da pesquisa sobre a periodização do desenvolvimento humano de Elkonin. Tendo formulado a concepção de atividade principal conjuntamente com Leontiev, Elkonin se debruçou em pesquisas com o objetivo de compreender o desenvolvimento e as características da atividade psíquica das crianças, da primeira fase da infância até a adolescência.

Na periodização do desenvolvimento elaborada por Elkonin, a faixa etária que compreende os Anos Iniciais é caracterizada como segunda infância. A infância compreende dois grupos: na primeira a atividade principal é o jogo/brincadeira e na segunda a atividade principal é o estudo. O período de seis a onze anos é considerado, portanto, muito próprio para a promoção do desenvolvimento intelectual das crianças via conceitos científicos.

Para Elkonin, “[...] os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo” (FACCI, 2004, p. 67).

Cada período etário apresenta características qualitativamente diferentes no desenvolvimento da pessoa, que estão vinculadas ao tipo de atividade principal mais significativa realizada pelo sujeito naquele momento. A atividade principal determina, portanto, as neoformações psíquicas que definem a consciência do sujeito e suas ações em relação à realidade. A substituição de uma atividade principal por outra em atenção à necessidade do sujeito, seu nível de desenvolvimento e as interações sociais determinam a modelação dessas neoformações psicológicas, processo basilar no desenvolvimento mental. Para Davidov (1988), o período de mudança de uma necessidade para outra e da consequente mudança de um tipo de atividade para outro foi denominado por Vigotski de “períodos críticos”, nos quais pode ocorrer, inclusive, a resistência à educação devido à reestruturação do sentimento interno (DAVÍDOV, 1988).

Na infância, a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa e de onde se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser atividade de estudo e no adulto a de trabalho. (LONGAREZZI e; FRANCO, 2013, p. 94)

Embora haja um tipo de atividade que é base no desenvolvimento mental do sujeito em cada período da vida, os demais tipos de atividades não se ausentam completamente, mas coexistem. A brincadeira, por exemplo, se configura na atividade principal de crianças em idade pré-escolar, mas também faz parte do universo das crianças em idade escolar. Em contrapartida,

também se encontram elementos de estudo e trabalho no período pré-escolar (DAVIDOV, 1988).

Esse período da atividade de estudo como atividade principal corresponde aos primeiros anos de escolarização em quase a totalidade dos países e, em nosso país, corresponde à primeira fase do Ensino Fundamental, iniciando-se no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, e que finalizada no quinto ano, por volta dos onze anos. Nesse período, por força do lugar que a educação escolar ocupa no sistema social geral e da inserção da criança na escola, há a transição da atividade principal de brincar, especificidade da idade pré-escolar, para a atividade de estudo. Esse período, para Davidov e Markóva (1987), se torna, portanto, o período da vida em que ocorre o desenvolvimento das bases da consciência e do pensamento teórico.

Há uma questão sobre a teoria do ensino desenvolvimental e o conceito de atividade de estudo que consideramos importante que seja mais bem esclarecida. Diz respeito à necessidade de que o estudante e o professor assumam a posição de sujeitos em atividade, cada qual no papel que lhe cabe, mas inter-relacionados, apontando para a possibilidade de formar, pela atividade de estudo, o pensamento teórico em crianças pequenas. A atividade de estudo é estruturada a partir de certos objetivos que demandam “[...] la comprensión por el escolar de las tareas de estudio; la realización, por el escolar, de las acciones de estudio [...] la realización, por el alumno mismo, de las acciones de control y evaluación” (DAVIDOV; MARKÓVA, 1987, p. 324-325).

É bom que compreendamos que mesmo em se tratando da etapa que dá início ao processo de escolarização, não só é possível, como é necessário, realizar um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico. A criança dos Anos Iniciais deve tomar consciência de que está na escola para apropriar-se dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, o que para Davidov (1982) seria a formação, na criança, da necessidade de aprender.

A estrutura da atividade de estudo foi pesquisada por Davidov e seus colaboradores por vários anos, levando em consideração que a relação ensino/aprendizagem envolve a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo do aluno. Atentando-se para a estrutura da atividade proposta por Leontiev – motivo, objetivo, tarefas, ações e operações – o sujeito encontra-se em atividade de estudo ao realizar a tarefa de estudo que lhe compete, orientado pelo professor e em conjunto com os demais colegas de classe. Segundo Libâneo e Freitas (2013), Davidov afirma que a tarefa, cujo objetivo é a formação do pensamento teórico, se constitui da unidade entre o objetivo da atividade, as ações que constituem esta atividade e as condições para que as ações efetivamente se realizem. O desafio estaria, então, em organizar o ensino de maneira que a criança compreenda o que é estudar e passe a sentir a necessidade de realizar as tarefas que compõem a atividade de estudo.

Os resultados obtidos por meio de pesquisas realizadas em várias escolas, mas principalmente na Escola Experimental n. 91 de Moscou, permitiram que Davidov e seus colaboradores levantassem algumas hipóteses relacionadas à experiência pessoal na atividade objetiva e ao desenvolvimento psíquico da criança. Assim, eles clarificaram o modo pelo qual é possível organizar o ensino de forma que a criança sinta necessidade do conhecimento teórico e se torne sujeito ativo na atividade de estudo.

Davidov (1982) afirma que se na atividade objetiva a criança assume-se como sujeito ativo de seu comportamento, isso se refletirá no posicionamento ativo dela frente à realidade que a cerca, em relação a si mesma e aos outros. O primeiro estímulo à criança para que se torne sujeito ativo é a própria inserção dela na escola, primeiro por conta da influência social, depois porque ali ela entrará em contato com atividades objetivas. Isso já faz com que se crie nela a necessidade de sair dos limites do período infantil, de ir além do conhecimento cotidiano e ocupar nova posição social, na qual a atividade de aprendizagem – capaz

de satisfazer suas necessidades cognoscitivas – é a estruturação sócio-histórica da atividade de estudo como atividade principal.

A atividade principal só se torna a base do desenvolvimento mental da criança quando a passagem de uma idade a outra vem acompanhada de mudanças no espaço ocupado por ela no sistema de relações sociais e, sobretudo, quando ela assume uma atitude específica em relação à realidade que a cerca.

A passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não se configura em simples passagem de uma etapa de ensino ao outro, mas representa a passagem de uma situação social para outra. Nesse período, há uma revolução nas relações sociais da criança, materializadas na reorganização da vida familiar, nas novas atividades que a criança deverá realizar com autonomia cada vez maior (cuidar de seus materiais escolares, fazer as tarefas de casa, alimentar-se e vestir-se para ir à escola, etc.) e também nos novos objetos, com significados muito distintos dos significados dos brinquedos, que passam a ser incorporados à vida da criança: livros, cadernos, lápis, canetas, etc.

Davidov (1988) também se fundamenta na tese de Vigotski de que o desenvolvimento de certas funções psíquicas superiores não se inicia antes que o ensino escolar seja iniciado. Dessa maneira, como a atividade principal é formada na criança de acordo com o momento histórico e social, os conhecimentos científicos, que são os conteúdos essenciais da atividade de estudo, só se constituem na necessidade desta atividade, que será criada por essa situação social escolar. Dessa necessidade da atividade de estudo deriva “[...] sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem” (DAVIDOV, 1988, p. 97). Assim,

[...] a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientada

para a realização de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para seu alcance) (DAVIDOV, 1988, p. 97).

Os motivos das ações de aprendizagem, desencadeados pela organização social escolar e familiar, impelem as crianças a assimilarem os procedimentos de reprodução de determinados conceitos, imagens, valores e normas e, por meio desses, elas internalizam o conteúdo dos conhecimentos teóricos e formam os conceitos científicos e o pensamento teórico.

A compreensão, pela criança, da atividade de estudo refere-se à compreensão e assunção das tarefas de estudo. Por meio delas são possibilitadas as generalizações teóricas que a levam a dominar as relações generalizadas na ciência estudada e os procedimentos de ação. O planejamento autônomo da tarefa de estudo relaciona-se com a motivação/objetivo para o estudo – necessário momento para que a criança coloque-se como sujeito da atividade.

Para a teoria do ensino desenvolvimental, o acesso à experiência socialmente elaborada ocorre especialmente por meio da atividade de estudo e, embora haja relações essenciais entre a formação de conceitos em Vigotski e a atividade de estudo de Davidov, este último desenvolve ainda mais a compreensão sobre a formação dos conceitos científicos ao elaborar o conceito de pensamento teórico. Se, como afirma Davidov (1988), Vigotski não definiu o conteúdo específico da generalização do pensamento em sua teoria, preocupando-se não com o conteúdo, mas com o percurso da assimilação, Davidov é enfático ao definir os conhecimentos científicos como conhecimentos escolares a serem assimilados por meio do ensino escolar. Assim, apesar de serem sistematizados e ensinados na escola, os conceitos científicos são diferenciados dos conceitos espontâneos pelo seu conteúdo (conhecimentos científicos) e não pela forma e lócus em que são ensinados.

Ainda que em sua gênese, a internalização dos conceitos espontâneos e científicos ocorra sempre em colaboração um com o outro, relação na qual a comunicação está presente e se torna o elemento que pode elevar de um simples contato com uma pessoa concreta à comunicação com a humanidade e a tudo o que se originou de seu processo de desenvolvimento, isso não garante o desenvolvimento do pensamento teórico, que, para a teoria do ensino desenvolvimental, ocorre por meio da atividade de estudo dos conhecimentos científicos.

A internalização dos conhecimentos pode ocorrer em outros tipos de atividade, porém só na atividade de estudo internalizar um conteúdo, formar um conceito e, assim, constituir o pensamento teórico se torna o objetivo específico do processo. Portanto, “[...] el contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base” (DAVÍDOV; MARKÓVA, 1987, p. 324).

Davidov (1987) e Davídov e Márkova (1987) concebem a formação do pensamento teórico do aluno como principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem escolar, fundamental para o desenvolvimento omnilateral. A atividade de estudo aparece, então, como situação social de aprendizagem cuja principal função social é “[...] propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas – a ciência, a arte, a moralidade, a lei – cujas bases são os conhecimentos teóricos” (LIBÂNEO, 2004, p. 20).

O estudante encontra-se efetivamente em atividade de estudo quando analisa o objeto do conhecimento (o conteúdo escolar), com a orientação do professor e a colaboração de outros estudantes, na tentativa de reproduzir o percurso trilhado pelos cientistas na descoberta e conceituação do conhecimento teórico, ou seja, quando se apropria do objeto desde sua gênese, passando pelo seu desenvolvimento/transformação até a completa

formalização dos conhecimentos teóricos. Trata-se de apreender os modos que foram generalizados em termos de ações materiais e cognitivas com relação ao objeto de conhecimento que torna possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987).

O conceito de atividade de estudo, tal como formulado por Davidov e seus colaboradores, tem sua gênese no conceito de atividade científica – método de investigação e método de exposição – do materialismo histórico dialético. Colocado em atividade de investigação, o aluno se familiariza com os detalhes do material, analisa com profundidade suas formas de desenvolvimento, bem como as conexões intrínsecas delas. Falando de outra maneira, estuda-se a origem dos elementos da entidade concreta. Portanto, no processo de investigação inclui-se “[...] desde a diversidad sensorial concreta de los tipos particulares de movimiento al esclarecimiento de la base general, intrínseca de los mismos” (DAVIDOV, 1982, p. 412). Podemos compreender melhor o que é a formação do pensamento teórico pela atividade de estudo analisando o seguinte exemplo, retirado de Freitas e Limonta (2012):

Após uma aula bem organizada e conduzida sobre a importância de uma boa alimentação para a saúde física e mental, uma criança chega à sua casa, olha para a refeição preparada por sua família, percebe que ali há (ou não) alimentos que são bons para a saúde e até mesmo compartilha o que vivenciou na escola com as pessoas que estão ao redor da mesa. Esse é o caminho que a boa aprendizagem percorre: do abstrato (o conceito interiorizado pela comunicação compartilhada na escola) para o concreto pensado (a percepção, relação e aplicação dos conceitos com a vida). Quando percebe um conceito e faz relações e aplicações deste com as diversas atividades que vivencia, como no exemplo acima citado [...] a criança está pensando por conceitos, pensando teoricamente. (FREITAS; LIMONTA, 2012, p. 78)

Considerações Finais: mediação e mediação pedagógica

Finalizamos este texto apresentando uma reflexão sobre o conceito de mediação em Vigotski e como esse conceito pode ser incorporado ao ensino sob forma de um novo conceito, mais desenvolvido e dialeticamente articulado ao ensino escolar: *mediação pedagógica*.

A pesquisa atual sobre a Didática utiliza a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma dupla mediação: primeiro tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento. (LIBÂNEO, 2011, p. 92)

Ao explicitar a lei genética geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, em que afirma que estas funções aparecem duas vezes, primeiro nas atividades sociais, no plano interspíquico, e depois na atividade individual, no plano intrapsíquico, Vigotski (2001) esclarece que este movimento não é direto e nem de causa e efeito, ou seja, não pode ser compreendido no plano psicológico como a relação estímulo-resposta. Entre o sujeito e o mundo há elementos intermediários, mediadores: os instrumentos e os signos.

A base materialista histórico dialética do pensamento vigotskiano pode ser percebida em toda sua riqueza quando o autor afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de toda cultura humana têm sua origem nas formas mais primitivas de trabalho, com os primeiros instrumentos criados pelos homens para transformar e controlar a natureza. Ao transformar a natureza e criar cultura, o homem transforma a si mesmo e nesta dinâmica são criados os signos, “marcas ex-

ternas” que simbolizam alguma coisa e que passam a organizar e a regular a atividade mental interna, tornando-se instrumentos psicológicos. A linguagem é o paradigma mais importante de todo o sistema de signos criado pelo homem, pois é um sistema de signos capaz de comportar e transmitir todos os outros (VIGOTSKI, 2010).

A mediação entre a cultura e a criança é realizada pelos indivíduos próximos a ela por meio da linguagem, que possui ainda a dimensão do significado. Os homens atribuem significados aos signos linguísticos que também são transmitidos, o que é denominado de mediação semiótica. Os significados são contextualizados e históricos e, mais do que a palavra em si, é o seu significado social e histórico que constitui a cultura humana que a criança vai paulatinamente internalizando por meio da linguagem e, assim, constituindo sua própria consciência, como vimos anteriormente (LURIA, 2013).

Os indivíduos adultos e as crianças mais velhas são os portadores desse complexo sistema de signos e significados que carrega toda a experiência cultural acumulada e, nesse sentido, são os elos entre a criança e a realidade no início do processo de desenvolvimento. Na escola, a mediação entre o aluno e o conhecimento se dá por meio do ensino e seu portador é o professor. Aqui se percebe, mais uma vez, a importância dos primeiros anos de escolarização no processo geral de desenvolvimento da criança.

Essas considerações mostram o traço mais marcante de uma didática na perspectiva histórico-cultural: o trabalho docente como mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva. O modo adequado de realizar a mediação didática, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades

cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis. (LIBÂNEO, 2011, p. 93)

A pesquisa sobre as possibilidades da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino escolar, que temos realizado, nos levou à formulação de uma tese que se encontra também em constante desenvolvimento: a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental entendidas como uma epistemologia psicológico-didática do ensino escolar. Acreditamos que esta epistemologia pode nos ajudar a pensar e a fazer a formação de professores nos cursos de licenciatura, pois se trata de um conhecimento, no nosso entendimento válido, sobre o ensino e o desenvolvimento, que em nenhum momento devem ser estudados e pesquisados em si mesmos, distantes da realidade das escolas públicas e das necessidades sociais e educacionais do povo brasileiro.

Não é tarefa fácil pensar e fazer tal formação, mas é uma tarefa do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas que precisa ser urgentemente assumida por formadores e licenciandos. Estamos lutando, há vários anos, contra discursos que esvaziam de teoria e vulgarizam as pesquisas sobre o ensino escolar e os conhecimentos específicos do campo da Didática. Como já dissemos anteriormente, pesquisar a atividade de ensino dos professores e ajudá-los a ensinar é condição para que formadores e futuros professores desenvolvam plenamente o conhecimento sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, para que possamos juntos transformar a realidade escolar.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 14 ed. São Paulo: Ática, 2010.
- DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

_____. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M.. *La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 143-155.

_____. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, 9, 10, aug./1988. ("Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental em Psicologia": tradução em português - não publicada - realizada por José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, PUC-GO).

DAVYDOV, V. V. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSHER, J. (Eds.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 123-166.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad del estúdio en los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). *La psicología evolutiva en la URSS*: Antologia, Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-336.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abr./2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12/02/2016.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação. Método e epistemologias*. 2 ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n.27, p. 5-24, set /out /nov /dez 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em 23/07/2008.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA ROSA, S. V.. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A, M. M Vasili Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIMONTA ROSA, S. V. Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: apontamentos para uma didática fundamentada na psicologia histórico-cultural. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Porto de Galinhas – PE, 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em:

<35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1303_int.pdf>

LONGAREZZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 68-110.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo*. Seus fundamentos culturais e sociais. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza basados em la psicología”. In: *Obras escogidas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Visor, 1991. (Tomo I).

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aleksei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.