

## RELAÇÃO ENTRE ENSINO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

**Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi<sup>1</sup>**  
*Instituto Federal do Paraná*

**Marta Sueli de Faria Sforzi<sup>2</sup>**  
*Universidade Estadual de Maringá*

### RESUMO

Tendo em vista as diferenças entre a materialidade que deu origem à Teoria do Ensino Desenvolvimental e as condições objetivas nas quais é realizado o ensino no Brasil, é necessário assegurar na formação de professores no contexto brasileiro, a compreensão do que é a essência dessa teoria e não a reprodução das ações didáticas propostas. Neste sentido, este artigo tem como objetivo discutir o que é nuclear na proposição didática de Davidov para, desse modo, compreender os princípios teórico-metodológicos nos quais está assentada sua proposição didática. O texto é resultante de uma pesquisa explicativa, de abordagem qualitativa, realizada mediante estudos bibliográficos. Os resultados apontam que o nuclear em sua teoria é a concepção de conhecimento fundamentada na lógica dialética materialista. Nessa concepção, os conceitos são entendidos como instrumentos mediadores que permitem aos seres humanos a inteligibilidade da realidade objetiva. Esse entendimento revoluciona o modo de se compreender o conteúdo de ensino, o papel do sujeito na aprendizagem e a forma de exposição/apropriação dos conceitos, dando origem a uma didática compatível com essa concepção de conhecimento. Mediante essa análise se compreende os princípios sob os quais estão assentadas as seis ações de estudo propostas pelo autor. Com isso, abre-se a possibilidade de não apenas reproduzir essas ações na educação básica ou na formação docente, mas de pensar outras que, com base nos mesmos princípios, sejam adequadas às condições efetivas de realização do trabalho pedagógico em outros contextos formativos.

**Palavras-chave:** Teoria do ensino desenvolvimental; atividade de estudo; trabalho pedagógico; didática.

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus de Pitanga – Paraná Brasil. Rua Coriolano Ferrerio Santiago, 525, Santa Felicidade, Cascavel, Paraná. CEP: 85803-480. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7556-6055>. E-mail: [snadreanajp@hotmail.com](mailto:snadreanajp@hotmail.com).

<sup>2</sup>Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Rua Pioneiro Marcelino Leonardo, 621, Jardim Monte Carlo, Maringá, Paraná, Brasil, CEP: 87080-400. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9614-2075>. E-mail: [martasforzi@uol.com.br](mailto:martasforzi@uol.com.br).

## RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING PROMOTING HUMAN DEVELOPMENT AND THE CONCEPTION OF KNOWLEDGE

### ABSTRACT

Due to the differences between materiality that produces the Theory of Developmental Teaching and the objective conditions in which teaching occurs in Brazil, it is necessary to ensure, in the training of teachers in the Brazilian context, the understanding of what is the essence of this theory and not the reproduction of the proposed didactic actions. In this sense, this article aims to discuss what is core in Davidov's didactic proposition, in order to understand the theoretical-methodological principles on which his didactic proposition is based. The text is the result of an explicative research, qualitative approach and specialized bibliography. The results indicate that the nuclear in his theory is the conception of knowledge based on materialist dialectic logic. In this conception, the concepts are thus perceived as mediating tools that permit the intelligibility of objective reality to humans. This understanding revolutionizes the way of understanding the teaching content, the role of the *agent* in learning and the *form* of exposition/appropriation of concepts, giving rise to a didactics compatible with this conception of knowledge. The analysis reveals the principles which foreground the six activities of study proposed by Davidov. There is thus the possibility of not merely reproducing these activities in basic education or in teaching formation, but in adding others that, based on the same principles, would be adequate to conditions which are effective towards the positing of pedagogical work in other formation contexts.

**Keywords:** The theory of developmental teaching; study activities; pedagogical work; didactic.

## RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA PROMOTORA DEL DESARROLLO HUMANO Y LA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO

### RESUMEN

Teniendo en cuenta las diferencias entre la materialidad que dio origen a la Teoría de la Enseñanza Desarrollante y las condiciones objetivas en que se realiza la enseñanza en Brasil, es necesario asegurar, en la formación de profesores en el contexto brasileño, la comprensión de cuál es la esencia de esta teoría y no la reproducción de las acciones didácticas propuestas. En ese sentido, este artículo tiene como objetivo discutir lo que es central en la propuesta didáctica de Davidov, para comprender los principios teórico-metodológicos en los que se basa su propuesta didáctica. El texto es el resultado de una investigación explicativa, con enfoque cualitativo, realizada a través de estudios bibliográficos. Los resultados indican que el núcleo de su teoría es la concepción de conocimiento basada en la lógica dialéctica materialista. En esta concepción, los conceptos son entendidos como instrumentos mediadores que permiten al ser humano comprender la realidad objetiva. Esta comprensión revoluciona la forma de entender el *contenido* de la enseñanza, el papel del *sujeto* en el aprendizaje y la *forma* de exponer/apropiarse de los conceptos. Por medio de este análisis se entienden los principios bajo los cuales se fundamentan las seis acciones de estudio propuestas por el autor. Esto abre la posibilidad no sólo de reproducir estas

acciones en la educación básica o en la formación docente, sino de pensar en otras que, basado en los mismos principios, se adecuen a las condiciones efectivas para realizar el trabajo pedagógico en contextos formativos distintos.

**Palabras claves:** Teoría de la enseñanza desarrollante; actividad de estudio; trabajo pedagógico; didáctica.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Psicologia Histórico-Cultural tornou-se conhecida no Brasil a partir da década de 1980 e, somente no início deste século, a produção teórica de Davídov acerca do ensino, de acordo com essa perspectiva teórica, passou a circular de modo mais intenso no meio acadêmico brasileiro. Uma teoria didática fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético foi bem-vinda por nos permitir refletir de modo mais específico sobre as ações docentes a serem realizadas para que se promova uma aprendizagem que resulte em desenvolvimento, como já sinalizava Vigotki (2014). O acesso à Teoria do Ensino Desenvolvimental, apresentada por Davídov, possibilitou conhecer como foram traduzidos alguns princípios teóricos do campo da psicologia e da filosofia para o campo didático, bem como seu impacto no trabalho pedagógico realizado em escolas experimentais na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

A síntese do percurso realizado por Davídov se expressa nas seis ações de estudo, sendo elas:

- transformação dos dados da tarefa com a finalidade de expor a relação universal do objeto estudado;
- modelação da relação diferenciada em forma objetual, gráfica ou por meio de letras;
- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em sua “forma pura”;
- construção do sistema de tarefas particulares para serem resolvidas por um procedimento geral;
- controle sobre a realização das ações anteriores;
- avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada (DAVÍDOV, 1988, p. 181, tradução nossa)

Poderíamos assumir as seis ações de estudo como encaminhamento didático já produzido, torná-las conteúdo da formação dos professores, buscando sua aplicação

nas escolas brasileiras<sup>3</sup>. Todavia, a mera reprodução das ações propostas por esse autor, contraria o que está no âmago da própria teoria, que defende como objetivo da educação escolar formar nos sujeitos procedimentos gerais com base no que é nuclear no objeto estudado. Portanto, a compreensão do que é nuclear em sua teoria é o caminho para a compreensão dos princípios nos quais estão assentados os procedimentos de ensino apresentados.

Davidov pontua que o objetivo da atividade de estudo é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que os sustentam, ou seja, o domínio dos princípios de ação. Repkin (2014) reforça essa ideia, afirmando ser possível ensinar modos de ação e princípios de ação. No entanto, destaca que são coisas bem diferentes. Para o autor, ao dominar os modos de ação de forma independente, a pessoa torna-se capaz de produzir uma série inteira de ações, mas essa condição não a muda como sujeito. Mas, ao dominar os princípios, ela muda como sujeito, pois adquire, por si mesma, a capacidade de encontrar modos para resolver uma ampla classe de tarefas.

Apesar de esses autores estarem se referindo à atividade de estudo que ocorre na educação básica e não à atividade de estudo profissional do professor, consideramos que o objetivo de ensinar princípios de ação e não apenas modos de ação é uma meta geral quando visamos a formação da consciência em qualquer etapa da vida, seja da criança no ambiente escolar ou do adulto em formação profissional.

Assim, consideramos que ao professor não basta conhecer as seis ações de estudo para aplicá-las em sala de aula, mas dominar os princípios sobre os quais essas ações foram estruturadas. Parafraseando Repkin (2014), podemos dizer que um professor não muda como sujeito porque domina modos de ensino. Ele muda quando domina princípios didáticos porque adquire a capacidade de encontrar por si mesmo, modos para resolver uma ampla classe de tarefas de ensino e aprendizagem que o cotidiano escolar lhe apresenta.

---

<sup>3</sup> Ver CARDOSO, E. A. M., SILVA, L. A., & DOS SANTOS, A. R. . (2018). Formação, currículo e prática pedagógica: desafios na contemporaneidade. *Linguagens, Educação e Sociedade*, p. 03-22. <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7653>.

Em nossas pesquisas (referências a serem incluídas após a avaliação) mesmo reconhecendo o valor das seis ações de estudo propostas por Davidov, consideramos os modos de organização do ensino como um conhecimento ainda em elaboração tendo em vista movimento próprio de produção do conhecimento científico, bem como as diferenças entre a materialidade que deu origem à Teoria do Ensino Desenvolvimental e as condições objetivas nas quais é realizado o ensino no Brasil.

Ríbnikov (1987) alerta que a ordem lógica de qualquer ciência, sua estrutura ou inter-relação não constituem algo imutável, pois são fruto do desenvolvimento histórico. Para o autor, o desenvolvimento histórico das ideias sobre uma ciência não é outra coisa que o reflexo do processo histórico em forma teórica.

Em acordo com Ríbnikov (1987) e entendendo a proposta de ensino de Davidov como parte da ciência pedagógica, consideramos que ela não é imutável, mas é uma rica referência para a escolarização em outros contextos formativos. Para isso, mais uma vez o que se requer de pesquisadores e professores é a compreensão dos seus princípios e não apenas das ações propostas.

Para a formação do pensamento teórico em todo campo do conhecimento, Davidov (1988) defende que se deve partir das teses gerais da área do saber e não dos casos particulares, buscando o nuclear, a gênese e a essência dos conceitos. Inspirados em sua própria proposição, entendemos ser esse também o caminho para a formação do pensamento teórico no campo pedagógico. Assim, partimos da seguinte problemática: O que é nuclear na proposição didática de Davidov? Consideramos que a identificação do que é nuclear permite a compreensão dos princípios nos quais estão assentadas as seis ações de estudo.

Onde buscar respostas para essa questão? As palavras de Kopnin (1978,) nos dão uma direção:

O estudo da história do desenvolvimento do objeto cria, por sua vez, as premissas indispensáveis para a compreensão mais profunda de sua essência, razão porque, enriquecidos da história do objeto, devemos retomar mais uma vez a definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressam. Deste modo, a teoria do objeto fornece a chave do estudo de sua história, ao passo que o estudo da história enriquece a teoria, corrigindo-a, completando-a e desenvolvendo-a (KOPNIN, 1978, p. 186).

Considerando que, neste artigo, o objeto de discussão é a essência da proposição didática de Davidov, buscamos na sua origem histórica as premissas indispensáveis para essa compreensão.

Em síntese, realizamos uma pesquisa explicativa, de abordagem qualitativa, realizada mediante estudos bibliográficos, com o objetivo de identificar o que é nuclear na proposição didática de Davidov para compreender os princípios teórico-metodológicos nos quais está assentada sua proposição didática. O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta a origem histórica da proposição davidoviana, em seguida discute as implicações didáticas decorrentes da concepção de conhecimento assumida por esse autor e apresenta as considerações finais.

### **UM NOVO ENSINO DECORRENTE DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO**

Davídov (1988) justifica a proposição de uma nova formação escolar tendo em vista a necessidade de oferecer aos estudantes condições para que dominem os fundamentos da cultura teórica já produzida pela humanidade. Essa cultura é cada vez mais complexa, exigindo que os conhecimentos sejam ensinados de modo a desenvolver nos estudantes o pensamento teórico, o qual permite a realidade seja captada em sua complexidade. Assim, se expressa o autor:

O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, estudado e descrito pela lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e das operações com eles. Justamente, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. O ensino escolar deve ser orientado para a comunicação desses conhecimentos, os quais podem ser assimilados no processo de generalização e abstração teóricas que conduzem aos conceitos teóricos. A escola, a nosso juízo, deve ensinar as crianças a pensar teoricamente (DAVÍDOV, 1988, p. 6, tradução nossa).

Essa nova exigência de formação faz com que Davídov (1988) contraponha-se ao modelo de ensino vigente em seu país, que, segundo ele, estava assentado na lógica formal e baseava-se sobretudo na definição de palavras, isto é, no plano verbal e na memorização. O conhecimento, nessa perspectiva, era apresentado de modo

desvinculado da prática social que o produzira e, conseqüentemente, era fragmentado, descontextualizado e enciclopédico. Para o autor, esse tipo de ensino de conceitos, desenvolvia um tipo de pensamento específico, denominado de pensamento empírico.

O conteúdo e os métodos do ensino primário vigentes se orientam predominantemente à formação, nos escolares dos primeiros graus, das bases da consciência e do pensamento empíricos, caminho importante, mas não o mais efetivo na atualidade, para o desenvolvimento psíquico das crianças (DAVÍDOV, 1988, p. 99, tradução nossa).

O conhecimento apresentado aos estudantes nessas escolas limitava-se à compilação do resultado do processo histórico do homem, em forma de sínteses em livros, enciclopédias e manuais, constituída por definições, descrições e/ou classificação de objetos e fenômenos.

Certamente, esse não era o tipo de ensino de conceitos pensado por Vigotski (2014) ao afirmar que a aprendizagem conceitual propicia o desenvolvimento psíquico. Pelo contrário, apesar de deixar claro que o ensino do conhecimento científico é função da escola, Vigotski criticou a forma como os conceitos eram ensinados: “como ervilhas separadas em um saco” (VYGOTSKI, 2014, p.260, tradução nossa), ou seja, de modo desarticulado e exigindo da criança “uma assimilação irrefletida de palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os correspondentes conceitos na criança, mas de fato encobre um vazio” (VYGOTSKI, 2014, p.185, tradução nossa), isto é, um ensino preso à definição verbal, sem compreensão do seu significado por parte do estudante.

Ao tecer críticas a esse modo de ensino, Davidov (1988) evidencia que uma educação promotora do desenvolvimento não é a que apenas tem o conteúdo científico como objeto de ensino, nem aquela assentada em metodologias mais atrativas para ensinar definições conceituais. Uma educação com essa perspectiva de formação exige mudança na forma, no conteúdo e na ação que o sujeito realiza com o objeto de conhecimento durante a sua aprendizagem. Na base dessa mudança está o modo de se conceber o próprio conceito.

Davidov (1988) chama a atenção para o fato de que o conceito é entendido de modos distintos pela lógica formal e pela lógica dialética. Na lógica formal, há uma

cisão entre os aspectos lógicos e históricos, teórico e prático. Nela, o conceito é compreendido apenas como abstração, sem vinculação com as necessidades históricas, objetivas e práticas que lhe deram origem. O ensino decorrente dessa compreensão tem por finalidade chegar à definição dos fenômenos e objetos, e, razão pela qual é marcado por práticas que consideram apenas o plano verbal, a classificação e a memorização. Já, na lógica dialética o conceito é entendido:

[...] como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126, tradução nossa).

A apropriação do conceito de acordo com a lógica dialética pressupõe o processo mental do sujeito à medida que ele se apropria da atividade humana que está objetivada no conceito estudado. Esse processo, por sua vez, possibilita ao sujeito maior potencial intelectual para a compreensão das relações entre os objetos e fenômenos do mundo em que vive, ou seja, permite formar uma imagem subjetiva da realidade objetiva de modo a captar as suas múltiplas determinações. Nessa lógica, o conceito é compreendido, portanto, como um instrumento do pensamento na interação dos seres humanos com a realidade.

A existência de distinção entre o conceito na lógica formal e na lógica dialética, no que tange aos aspectos da sua produção e apropriação, revela a necessidade de se buscar um novo ensino quando se deseja a apropriação de conceitos na perspectiva dialética materialista. Essa necessidade desencadeia um problema de ordem didática a ser resolvida no campo pedagógico.

Davidov (1988), portanto, visou um ensino por meio do qual os conceitos fossem apropriados pelos estudantes como instrumentos do pensamento, possibilitando-lhes a compreensão da realidade objetiva. Daí sua oposição ao conteúdo e forma do ensino que prevalecia nas escolas soviéticas, que apesar de ensinar conceitos científicos não chegava a desenvolver esse tipo de pensamento, por conceber os conceitos como meras abstrações. Na busca de superação desse problema está a origem da teorização de Davidov e de sua proposta de ensino.



Ao buscarmos a gênese da proposição de Davídov, identificamos o empenho do autor em trazer a concepção de conhecimento já presente no materialismo histórico-dialético para pensar o conteúdo curricular da educação básica. Consideramos que em torno da concepção de conhecimento e, por decorrência, de conceito como instrumento simbólico mediador, se inter-relacionam conceitos dos campos psicológico e didático, alterando a compreensão acerca do conteúdo a ser ensinado, da ação do *sujeito* para sua apropriação e a *forma* como se organiza o percurso de ensino.

### **O CONCEITO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DO PENSAMENTO E A RELAÇÃO CONTEÚDO-SUJEITO-FORMA NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

O que efetivamente muda no ensino quando se considera o conceito como instrumento mediador na relação dos seres humanos com a realidade objetiva?

Com o objetivo de investigar em que medida a compreensão do conceito como instrumento mediador permite alterações no modo de organização do ensino e possibilita superar práticas descontextualizadas e/ou fragmentadas, Lizzi (2020) realizou um experimento didático, em forma de grupo de estudos, com professores da educação básica, chegando à seguinte conclusão:

[...] a compreensão do conceito como instrumento mediador possibilita alterações na organização do ensino, à medida que traz elementos de compreensão do conteúdo para além do que é expresso no currículo, isto é, do conceito apenas como definição. Há também uma mudança no olhar do professor sobre como expressar o movimento, que é inerente ao conhecimento no processo de ensino dos conceitos. O entendimento do conhecimento nessa perspectiva permite ao professor superar uma visão limitada aos aspectos externos e sensoriais do objeto ensinado, isto é, a dimensão do fenômeno e avança para o desvendamento da relação entre o geral e o particular do conhecimento (LIZZI, 2020, p. 165).

Ter como pressuposto que o conceito é um instrumento mediador modifica o que se considera como conteúdo do ensino, o papel do *sujeito* durante o processo de aprendizagem e a *forma* de ensino do conteúdo. Esses três elementos – conteúdo, *sujeito* e *forma* – apesar de distintos estão interligados nas ações didáticas e dão nova direção ao planejamento de ensino.

*Sobre o conteúdo:* De acordo com a lógica dialética, os conhecimentos surgem das ações mentais dos seres humanos que buscam compreender e intervir nos diferentes fenômenos. Assim, os conhecimentos produzidos pela humanidade incluem

a atividade cognitiva que a gerou. Os conhecimentos são produtos das ações mentais e, ao mesmo tempo, são partes do processo que gerou o resultado formalizado pela linguagem. Então, o termo conhecimento pode tanto designar o resultado do pensamento (reflexo da realidade), quanto o seu processo de obtenção (ações mentais). Assim, “o conceito constitui simultaneamente o reflexo do ser e o procedimento da operação mental” (DAVÍDOV, 1988, p. 174, tradução nossa).

Desse modo, quando nessa perspectiva teórica se afirma que o conteúdo principal da escola são os conhecimentos historicamente produzidos, não se está considerando que sejam transmitidos apenas os resultados desse conhecimento, formalizado pelas diferentes ciências. Se assim fosse, as definições conceituais seriam o conteúdo central a ser ensinado, como bem fazem as práticas tradicionais de ensino.

Todavia, de acordo com essa concepção de conhecimento, os conteúdos do ensino são “[...] os procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324). Por meio desses procedimentos de ação com os conceitos das diferentes áreas do conhecimento, os estudantes compreendem não apenas o conhecimento sistematizado, mas desenvolvem ações mentais que estão na base desses conhecimentos e que permitem compreender os fenômenos da realidade que foram objeto de estudo dessas ciências. Assim, o conceito atua como um instrumento que se interpõe entre o estudante e o fenômeno, permitindo um salto qualitativo no seu modo de pensar e atuar no mundo.

Mediante o entendimento do conceito como um instrumento mediador, quando diante de um conteúdo curricular a ser ensinado, antes de definir textos e tarefas a serem realizadas pelos estudantes, o professor procura analisar quais fenômenos o conteúdo específico permite compreender. Ao agir assim, não se limita a definição conceitual, e busca a relação entre a síntese expressa na definição verbal, fórmula ou representação e a sua materialidade. Desse modo, ao planejar o ensino terá critérios para selecionar textos e tarefas, buscando aqueles que permitirão ao estudante estabelecer essa relação.

*Sobre o sujeito:* Se o conceito é instrumento do pensamento, é na condição de ação mental do sujeito com o conceito que sua aprendizagem ocorre. Para que o sujeito consiga dominar as ações mentais, necessárias à apropriação dos conceitos, é

indispensável que ele realize, em um primeiro momento, ações de estudo que fazem parte da atividade de estudo. Elkonin (1978) salienta que em atividade de estudo, o escolar não apenas assimila os conteúdos, mas também as ações e operações mentais que estão na base desses conteúdos. Assim, o desenvolvimento do estudante não ocorre sob qualquer prática pedagógica que tenha o conceito científico como objeto de ensino. O que transforma o psiquismo da criança, requalificando-o é a assimilação das ações gerais com os conceitos. Razão pela qual, junto da assimilação dos conteúdos escolares, se desenvolve também a consciência, de modo especial, o pensamento teórico.

A atividade de estudo distancia-se de qualquer prática de recepção passiva, por parte do estudante, de definições conceituais feitas pelo professor. A aprendizagem de conteúdos escolares, como qualquer outra, requer o sujeito em atividade mental - inferindo, experimentando, estabelecendo relações, deduzindo, etc. Isso significa que já no planejamento de ensino é preciso prever modos de formar essa atividade no estudante, ou seja, torná-lo sujeito do processo de estudo.

No entanto, a atividade não é composta apenas por ações e operações mentais. Davídov (1998, p. 59, tradução nossa), apoiando-se na produção de Leontiev, afirma que a atividade caracteriza "uma unidade de vida do homem que abarca em uma estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações". Isso significa que para realizar ações e operações mentais, há que se ter necessidades e motivos para realizá-las. Portanto, no planejamento de ensino, prever as ações mentais a serem realizados com os conceitos é tão importante quanto apresentar aos estudantes situações que gerem necessidades e produzam motivos para a sua realização.

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 (DAVÍDOV, 1988, p. 177-178, tradução e destaque nosso)

Os interesses cognitivos, como mencionados por Davidov, têm sua formação ao longo da escolarização, a depender de como o conhecimento é trabalhado com os

estudantes. Inicialmente, diz Leontiev (1969), a criança não tem interesse especial pelos conteúdos das aulas ou disciplina que estuda e sua ação em sala de aula é movida por motivos alheios ao próprio conteúdo, como ser considerada bom aluno, ter boas notas, ser valorizada pelos professores e pais, etc. Esses são estímulos diretos para a sua ação. O surgimento de uma direção específica para os conteúdos, ou seja, o desenvolvimento de interesses cognitivos, depende da formação de motivos geradores de sentido pessoal. Nesse caso, ocorre a união entre a necessidade de conhecer algo e o objeto correspondente (os conceitos científicos) capaz de satisfazer a necessidade posta. Assim, explica Leontiev (1969):

Os interesses são transferidos do cumprimento da tarefa escolar para seu conteúdo, e se esse conteúdo não se torna motivo de aprendizagem para a criança, então a atividade escolar é estimulada apenas por esses outros motivos (como notas ou qualquer outro) que desempenham o papel de estímulo direto. Isso, com frequência, causa dificuldades manifestas no ensino, pois submeter as ações a um motivo que por si mesmo não engendra um interesse direto pelo conteúdo do material de estudo exige uma atividade voluntária que nem sempre é alcançada pelos alunos do ensino fundamental (LEONTIEV, 1969, p. 353, tradução nossa).

As tarefas escolares que não têm um motivo para o estudante representam uma carga para ele, e “a assimilação será somente formal e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente se esquecerá” (LEONTIEV, 1969, p. 351, tradução nossa). Apesar da importância dos motivos-estímulo como tirar boa nota, ser aprovado por pais e professores, “a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos que não somente incitam a atuar, mas dão um sentido determinado ao que se faz” (LEONTIEV, 1969, p. 349, tradução nossa).

De acordo com Leontiev (1969, p. 352, tradução nossa), “os interesses para o estudo surgirão desenvolvendo os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de viva significação para a criança”. Para que um motivo gere uma atividade é preciso “existir condições que permitam ao sujeito considerar o objetivo correspondente e atuar para alcançá-lo” (LEONTIEV, 1969, p. 348, tradução nossa), ou seja, ele deve ser o sujeito de todas as ações de estudo. Por essa razão, as ações de estudo organizadas e dirigidas pelo professor, devem ser realizadas pelos próprios estudantes, mas para isso é necessário que o estudante tenha motivos para realizá-las. Nas palavras de Davídov e Markóva (1987, p. 324, tradução nossa): “A realização da

tarefa de estudo pelo aluno e a sua formulação autônoma estão intimamente relacionadas com a motivação para o estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade”.

Apesar de se ter como objetivo que os estudantes realizem essas ações de modo autônomo, no início do desenvolvimento da atividade de estudo, os estudantes ainda não sabem realizá-las, o que requer ajuda do professor e do coletivo infantil (DAVÍDOV, 1988). Isso significa que a capacidade de aprender de forma autônoma deve ser ensinada ao longo do processo de escolarização. Por essa razão, as ações de estudo propostas por Davídov (1988) são realizadas de modo coletivo e pelo estudante, com a direção do professor. Mesmo a ação de controle sobre a realização das ações anteriores e a avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada (ações de estudo 5 e 6), que em práticas usuais de ensino são realizadas pelo professor, na proposta de Davídov (1988), são realizadas pelos estudantes.

A proposição de problemas desencadeadores da aprendizagem é uma forma de criar a necessidade de conhecer algo, para, em seguida dirigir-se ao conceito ou sistemas conceituais (objeto de conhecimento) que permite satisfazer a necessidade posta. Para que um problema mobilize o sujeito, faz-se necessário analisar seu nível de desenvolvimento, sua cultura, sua vivência, suas experiências escolares precedentes. De acordo com Sforni (2019, p. 32), algumas perguntas podem orientar essa análise por parte do professor:

Qual é o nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado para esse grupo de alunos? Quais práticas sociais já vivenciadas pelos estudantes podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado? Que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadoras do pensamento dos estudantes para criar neles o motivo de estudo do conceito? Que situações podem ser observadas, imaginadas, percebidas por eles por meio deste conceito?

Essa análise oferece indicadores de quais problemas podem ser mobilizadores ou não da atividade cognitiva do estudante.

*Sobre a forma:* Se o conceito é instrumento que permite a compreensão da realidade objetiva, a forma como o conteúdo é ensinado deve evidenciar essa instrumentalidade. Isso nos leva, como professores, a contemplar ações que permitam

ao estudante a realização do movimento abstrato-concreto. Os conceitos, como abstrações produzidas pelos seres humanos, são os instrumentos que permitem ao estudante uma nova compreensão do concreto. Ou seja, o ponto de chegada do ensino de um conteúdo não está na leitura do texto científico ou na sistematização de modelos conceituais, fórmulas ou equações, mas na presença dessas sistematizações como ferramentas para resolução de novos problemas, realizando o movimento do abstrato ao concreto. Isso evidencia que o método de ensino, nessa perspectiva teórica, assemelha-se ao método de exposição do conhecimento.

Porém, mesmo que o movimento principal seja do abstrato ao concreto, considerando-se o estudante como sujeito da atividade, o que envolve motivo para aprender e interesse cognitivo pelo conteúdo, como exposto anteriormente, a proposição de tarefas particulares para se chegar à abstração se faz necessária. Na análise requerida nessas tarefas, a aprendizagem conceitual pode adquirir sentido para os estudantes, levando-os a compreender os conceitos como produções humanas diante de necessidades reais.

Davídov (1988) destaca que o pensamento dos estudantes em atividade de estudo não é igual o dos pesquisadores, no entanto, é importante que conserve certa semelhança com o pensamento que está na origem produção do conhecimento, para que eles possam reproduzir o processo pelo qual a humanidade produziu seu legado histórico e cultural:

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 (DAVÍDOV, 1988, p. 174, tradução nossa).

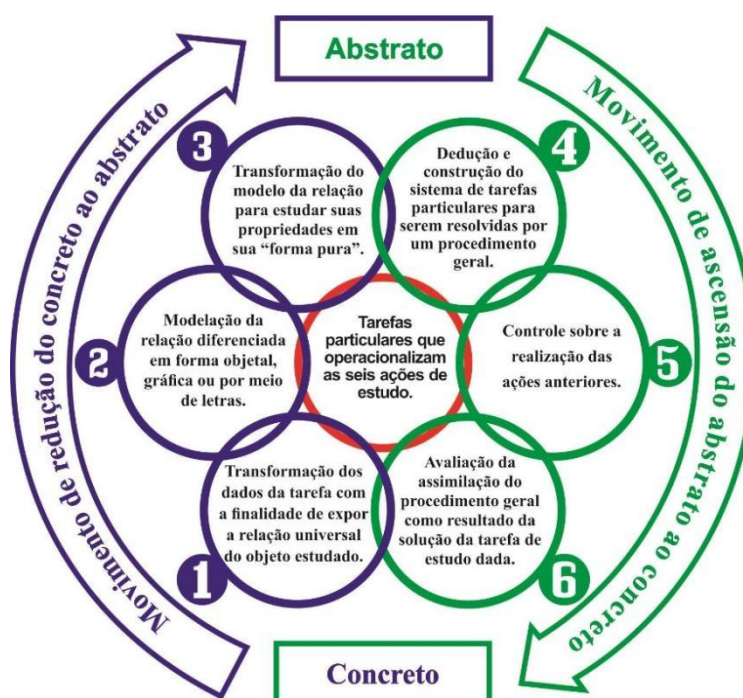
Para que essas ações mentais sejam realizadas de modo adequado, o método de ensino deve ser estruturado de modo a reproduzir, de forma concisa e abreviada, o processo histórico real de geração dos conhecimentos.

Assim, a situação apresentada como um problema desencadeador da aprendizagem constitui-se em uma tarefa que, por meio da análise, possibilita o processo de redução e chegada à abstração. Por meio de modelos objetivos, gráficos ou

por meio de letras e palavras é registrado o que é nuclear no conceito estudado. Essas ações tornam possível ter o nuclear como referência para resolver novas tarefas particulares, realizando assim, o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

As seis ações de estudo propostas por Davídov (1988) expressam os movimentos de redução e ascensão entre o abstrato e concreto, conforme apresenta Serconek (2018):

**Figura I** – Síntese da estrutura de organização davydoviana da tarefa de estudo



Fonte: Serconek (2018 p. 118).

A tarefa de estudo contempla os movimentos de redução e ascensão entre o abstrato e o concreto, propiciando a generalização teórica, encontrando-se aí um dos seus princípios. O encadeamento lógico das ações propostas pode ser percebido no que elas exigem dos estudantes:

- 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 (DAVÍDOV, 1988, p. 178-179, tradução nossa).

É possível reconhecer no encadeamento dessas ações, uma metodologia de ensino que se diferencia do que é usual em nossas escolas e que, segundo Davídov (1988), propicia a generalização empírica.

**Quadro I – Modos de organização do ensino**

<p><b>Metodologia usual nas escolas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Inicia-se com a resolução de tarefas particulares;</li> <li>■ Busca-se o domínio de procedimentos particulares de resolução;</li> <li>■ O pensamento segue do particular para o geral;</li> <li>■ São realizadas muitas tarefas para se chegar a um procedimento geral;</li> <li>■ Ponto de chegada: generalização empírica.</li> </ul>	<p><b>Na tarefa de estudo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Inicia-se com o domínio do procedimento geral de solução das tarefas particulares;</li> <li>■ O pensamento move-se do geral para o particular;</li> <li>■ A solução da tarefa não é importante apenas para o caso particular, mas para todos os casos do mesmo tipo;</li> <li>■ Espera-se que com a resolução de apenas uma tarefa concreta, o aluno consiga compreender um modelo geral de solução, de modo a aplicá-lo nas demais tarefas do mesmo tipo dado;</li> <li>■ Ponto de chegada: generalização teórica.</li> </ul>
---	--

**Fonte:** Elaboração baseada em Davídov (1988).

Por isso, na tarefa de estudo é importante a análise do conteúdo pelo professor para que ele possa estruturar as ações de estudo de modo que o estudante “descubra” a origem, a “célula”, ou seja, o elemento que garante a unidade do objeto e permite a sua generalização teórica.

As tarefas particulares permitem esse primeiro movimento do pensamento dos estudantes com o conceito, mas espera-se que o procedimento aprendido extrapole o ambiente escolar, esteja presente na interação do estudante com os fenômenos da realidade fora da escola. Por isso, na tarefa de estudo, a avaliação da aquisição do procedimento geral, ou modo geral de ação, constitui-se em uma ação de estudo específica, a sexta ação. É importante destacar que não se trata da avaliação da aquisição da definição conceitual, mas do domínio de um modo geral de ação com base no conceito ou sistema conceitual estudado. É, assim, possível observar no encadeamento das ações presentes na tarefa de estudo a expressão didática da ideia do conceito como instrumento mediador.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Propostas didáticas que instrumentalizam o professor na realização da atividade de ensino são importantes durante a sua formação inicial e continuada. Essas propostas, quando resultantes de pesquisas no campo pedagógico, permitem ao professor agir de modo fundamentado, diminuindo as ocorrências de tentativas e erros que são comuns na aprendizagem empírica da docência.

Nesse sentido, as seis ações de estudo propostas por Davídov são relevantes por objetivar um percurso de ensino e aprendizagem legitimado por estudos teóricos e de campo realizados por um longo período em escolas experimentais soviéticas. Além disso, elas expressam um encaminhamento didático de acordo com uma perspectiva de formação que há muitos anos tem sido discutida na produção acadêmica brasileira: uma educação escolar promotora do desenvolvimento psíquico dos estudantes, conforme defendido pela Teoria Histórico-Cultural. Portanto, a proposição de Davídov permite encurtar o caminho das investigações que buscam formas de organização do ensino que tenham esse potencial formativo.

Consideramos que as seis ações de estudo trazem em si possibilidades de orientar de modo promissor a prática pedagógica, todavia precisam ser assumidas numa relação dialética, na qual elas próprias se reconfiguram nos contextos específicos dessa prática, tendo em vista a particularidade da educação em contexto brasileiro. Conforme afirma Núñez (2009, p. 129), uma questão básica para a postura do professor profissional é o domínio de princípios, já que “São princípios que, como referências teóricas e hipóteses de ensino, reúnem elementos para o planejamento, o desenvolvimento e a reflexão crítica da prática educativa de forma científica”.

Princípios estão assentados em concepções e essas também devem ser explicitadas para que os princípios e os modos de ação possam ser melhor compreendidos (SFORNI, 2015). Conforme exposto ao longo deste artigo, ao analisarmos a origem histórica da proposição didática de Davídov para compreender a sua essência, identificamos que o nuclear em sua teoria é a concepção de conhecimento própria da lógica dialética materialista. Dessa concepção os princípios para o ensino dos conhecimentos científicos, expressos nas seis ações de estudo.

De acordo com essa concepção, os conceitos são instrumentos simbólicos que permitem aos seres humanos a inteligibilidade da realidade objetiva. Essa concepção revoluciona o modo de serem vistos o conteúdo, a ação do sujeito para a sua aprendizagem e a forma de organização do ensino, dando origem a uma didática compatível com essa concepção de conhecimento.

Por esse motivo, para além dos modos de ação, devem ficar claros aos professores, os princípios nos quais estão assentadas as ações. A compreensão do conceito como instrumento simbólico constitui-se em uma “chave” para a compreensão de propostas que articulam a aprendizagem de conceitos científicos ao desenvolvimento do psiquismo. Garantido esse entendimento ao professor, possibilita-se que ele tenha onde ancorar suas reflexões no momento de elaboração do planejamento de ensino, assumindo as propostas didáticas como referência e não como modelos rígidos de ensino.

Fica, porém, o questionamento acerca das possibilidades e meios para os cursos de formação inicial e continuada propiciarem esse entendimento teórico/prático aos professores, o que gera a necessidade de novas investigações levando-se em consideração as condições objetivas de formação e atuação docente.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, E. A. M., SILVA, L. A., & DOS SANTOS, A. R. . (2018). Formação, currículo e prática pedagógica: desafios na contemporaneidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, p. 03-22. <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.7653>. Disponível em <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1139> Acesso em: 10 mai. 2023.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**: antología. Moscou: Progreso, 1987, p. 316- 337.

ELKONIN, D. B. Desenvolpósquicodelos escolares. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (Org.) **Psicología**. México: Grijalbo, 1978, p. 523-559.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LEONTIEV, A.N. Las necesidades y los motivos de la actividad. Em A. Smirnov, A. N. Leontiev, A. N., S. L. Rubinstein, & B. M. Tieplov, B. M. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969, p.341-354.

LIZZI, M. S. S. da S. **O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

NÚÑEZ, I. B. **Vigotski, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber Livros, 2009.

REPKIN, V.V. Ensino Desenvolvente e Atividade de Estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054> Acesso em: 28 jul. 2021.

RÍBNIKOV, K. **Historia de las matemáticas**. Moscú: Mir, 1987.

SERCONEK, G.C. **Teoria do Ensino Desenvolvimental e aprendizagem: um experimento com conceitos de área e de perímetro**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, nº 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/abstract/?lang=pt>> Acesso em 21 mai. 2021.

SFORNI, M. S. F. Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologia e resultados. In: SFORNI, M. S. F., SERCONEK, G. C; BELIERI, C. M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 19-39.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – tomo II. Madrid: Machado Libros, 2014.

#### HISTÓRICO

Submetido: 16 de Dez. de 2022.

Aprovado: 30 de Mai. de 2023.

Publicado: 02 de Jun. de 2023.

#### COMO CITAR O ARTIGO -ABNT:

LIZZI, M. S. S. S.; SFORNI, M. S. F. Relação ensino promotor do desenvolvimento humano e concepção de conhecimento. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v.27,n.54,2023,eISSN:2526-8449.