

Capítulo 1 Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. V. V. Repkin e Natalya V. Repkina Série Ensino Desenvolvimental (Volume 9) Ensino Desenvolvimental Sistema Elkonin-Davidov-Repkin Editora da Universidade Federal de Uberlândia Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica Bloco 1S – Térreo Cep 38408-902 Uberlândia – Minas Gerais – Brasil p. 27 – 75 P. 484.

Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental

V. V. Repkin
Natalya V. Repkina

Анотація.

Монографія розпочинає трилогію, спрямовану на дослідження та наукове поширення теоретичної та практичної роботи, яку безперервно проводили понад 60 років радянські освітні системи Ельконіна – Давидова – Репкіна, Гальперіна та Талізінної, Занкова. Глава 1 присвячена аналізу сутності та особливостей теоретичної моделі розвивального навчання, яка була розроблена на протязі цих років у Харкові під керівництвом Володимира Репкіна та апробована у загальноосвітніх школах багатьох країн

Ключові слова: розвивальне навчання, навчальна діяльність; суб'єкт навчальної діяльності; мета розвивального навчання; зміст навчання.

(Повний текст монографії у файлі

МонографCapítulo 1 modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental V. V. Repkin e Natalya V. Repkina Capítulo 1 modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental V. V.)

V. V. Repkin Natalya V. Repkina

Mais de vinte anos se passaram desde que a aprendizagem desenvolvimental (AD) teve autorização para ser utilizada em escolas da Ucrânia e de vários países da Comunidade dos Estados Independente (CEI). A prática não só confirmou a viabilidade e a alta eficiência do sistema proposto, mas também colocou a descoberto uma série de dificuldades significativas associadas ao seu desenvolvimento. Durante esse tempo, várias versões de livros didáticos de aprendizagem

desenvolvimental apareceram, cada uma das quais alegou ter sua própria interpretação especial do sistema. Encontram-se várias interpretações do sistema nos artigos de pesquisadores e metodólogos. Tudo o que foi mencionado acima dificulta a implementação prática da AD, o que se agrava pelo fato de que sua teoria ainda permanece incompleta. Foi com a tentativa de criar tal teoria que teve início o desenvolvimento de um sistema alternativo. A criação foi idealizada por um grupo de psicólogos liderados por D. B. Elkonin e V. V. Davídov, porque tal sistema não poderia ser realizado pela generalização da experiência pedagógica avançada adquirida no âmbito da educação tradicional. Em sua monografia, Davídov (1996) tentou resumir os resultados desse trabalho

1. Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes.

M

28

e construir um modelo teórico da AD. No entanto, por várias razões, ele não conseguiu realizar plenamente o seu plano. A tarefa mais urgente no estágio atual da formação da AD, em nossa opinião, é terminar o que foi iniciado por V. V. Davídov (1996) e chegar a uma conclusão lógica, por meio da construção de um modelo teórico coerente e consistente. Como uma das variantes possíveis de tal teoria, oferecemos ao leitor um modelo da AD idealizado por um grupo de psicólogos e metodólogos de Kharkov no processo de sua participação em um experimento de modelagem genética conduzido por D. B. Elkonin e V. V. Davídov. Esse experimento foi voltado para a criação de um sistema fundamentalmente novo. Ao desenvolver esse modelo, seus autores procederam tendo por alicerce algumas das disposições que foram estabelecidas na filosofia e psicologia modernas, decorrentes de uma compreensão da atividade criativa e transformadora como essência do homem como ser social. Em primeiro lugar, está a afirmação sobre a necessidade de autodesenvolvimento contínuo como uma das premissas básicas, sem cuja satisfação a atividade transformadora, ou seja, a própria existência do homem, é impossível. Em segundo lugar, a disposição sobre a atividade criativo-transformadora como fonte de autodesenvolvimento: ao mudar o mundo, uma pessoa, assim, muda a si mesma. Em terceiro lugar, a afirmação de que a interação criativa de uma pessoa com o mundo se torna constantemente mais complexa, suas fronteiras se expandem e isso requer a preparação para a criatividade e a inclusão de um círculo cada vez mais amplo de indivíduos como sujeitos. Em quarto

lugar, a preparação em massa de indivíduos para a inclusão na criatividade só pode ser garantida se for baseada na ideia da natureza cultural e histórica da psique humana (as capacidades não são um pré-requisito da criatividade, mas um de seus resultados). Essas disposições formaram a base das ideias sobre a função da AD; sobre o modo de transferir a experiência criativa que depende da AD; sobre seus objetivos; sobre o seu conteúdo; sobre as especificidades da atividade de estudo na AD; sobre o estudo dialógico como forma de interação entre os participantes da AD. Essas ideias se tornaram componentes do modelo teórico que é oferecido agora aos leitores.

29

Função da aprendizagem desenvolvimental

Qualquer forma de vida depende da experiência adquirida na evolução de uma espécie particular. Portanto a transferência da experiência das espécies de geração em geração é um pré-requisito para a própria existência e desenvolvimento de qualquer espécie, inclusive o homem. Mas, se a função de transmitir a experiência das espécies na natureza é realizada principalmente pelos mecanismos da hereditariedade, então, na vida humana, seu papel é minimizado. Isso se deve à natureza da atividade humana, garantindo sua própria existência. Ao contrário da atividade adaptativa dos animais, a atividade dos seres humanos é criativa e transformadora. O homem não se contenta com o que encontra na natureza de forma pronta, mas a transforma de acordo com suas necessidades e interesses, criando assim um mundo de cultura humanizado e fundamentalmente novo. É óbvio que o conteúdo e os métodos de modificação rápida de tal atividade não podem se fixar nas estruturas anatômicas e fisiológicas herdadas. Um dos resultados mais importantes da evolução, que levou ao surgimento do homem, foi a libertação de seus ancestrais do comportamento instintivo dado geneticamente e a transição para ações racionais. Ressaltamos que estamos falando da destruição dos mecanismos da hereditariedade apenas na esfera comportamental da vida humana. Mas, sem a transferência da experiência acumulada nessa área mais importante da vida, a humanidade não poderia existir e se desenvolver. Essa transferência da experiência é realizada através da educação. A principal função de qualquer processo educativo é transferir a experiência da atividade humana para preservar a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e realizar a inclusão das novas gerações em certos tipos de atividades transformadoras. O fato de que a atividade

transformadora do sujeito é realizada de duas formas fundamentalmente diferentes tem uma influência decisiva na realização dessa função pela educação escolar. Sua forma original é a criatividade, a transformação da natureza, isto é, a criação de algo que não existia antes dela. Mas o resultado da criatividade só se torna útil para a humanidade quando começa a ser produzido em larga escala. Essas duas formas de atividade transformadora são tão diferentes em seu conteúdo e métodos de implementação que a transferência da experiência acumulada nelas e a preparação para a inclusão em cada uma são impossíveis no âmbito de uma educação unificada. Isso se deve à necessi

30

dade histórica de dois sistemas de educação, diferentes em suas funções. Deve-se notar que a diferença entre esses sistemas é claramente detectada apenas em uma época em que a educação, devido ao desenvolvimento da produção social, se tornou organizada e difundida. As várias funções que existiam antes, na forma de educação elementar, principalmente individual, não foram nitidamente delimitadas, embora em vários casos uma ou outra delas tenha surgido. Inicialmente existia um sistema de educação de massa cuja função era preparar as novas gerações para sua inclusão na reprodução de tipos específicos de atividade. A criação de tal sistema foi ditada pela necessidade de formar rapidamente trabalhadores para o desenvolvimento da produção fabril, sistema esse que evoluiu ao longo dos séculos XV e XVI e foi finalmente configurado na forma da “classe-lição” do sistema de J. A. Comênio. Esse sistema implementa sua função através da veiculação de normas culturais que, por determinadas razões históricas, fixam-se de forma simbólica e, principalmente, técnica, realizando componentes de ações executivas dos sujeitos, ignorando seu lado semântico. Naturalmente, a transmissão de tais normas poderia preparar os alunos para participarem de atividades transformadoras desempenhando o papel de meros reprodutores. Isso não significa que, no âmbito desse ensino, a experiência criativa não seja transmitida. Mas, como essa educação não tem a intenção de transmitir tal experiência, é não intencional, espontânea e, portanto, seus resultados são puramente acidentais e imprevisíveis. Transferir a experiência da atividade criativa e preparar os alunos para participar nela é uma função específica do segundo sistema de educação. Em contraste com o sistema discutido acima, ele não poderia aparecer como resultado da “generalização da experiência pedagógica avançada”, já que a experiência de tal formação existia

apenas na forma da arte pedagógica de professores individuais, e, como qualquer arte, não pode ser generalizada e distribuída. Um novo sistema de educação, em lugar do sistema anterior, poderia surgir apenas como resultado de uma pesquisa científica especial, que foi realizada, no início dos anos 1960 do século passado por D. B. Elkonin e V. V. Davíдов. Note-se que, falando da transferência da experiência criativa, a criatividade, nesse contexto, refere-se a atividades destinadas a obter um resultado fundamentalmente novo ou já conhecido de uma forma nova, mas não necessariamente associado a qualquer profissão criativa.

31

A principal dificuldade em desenvolver um novo sistema de educação era que a transmissão das normas culturais resultava absolutamente inadequada para transferir a experiência da atividade criativa e ela era considerada a única maneira possível. O novo sistema exigia que se encontrassem outras formas e oportunidades para a transferência dessas normas culturais na educação.

Modos de transferência das normas culturais

Qualquer educação envolve a transferência para os alunos da experiência cultural e histórica da humanidade. Tal transmissão é possível em virtude do fato de que a experiência da atividade humana, acumulando-se na forma de conhecimento e habilidades, é, de algum modo, generalizada e fixada na forma de símbolo e de normas culturais. O modo simbólico das normas culturais permite que elas sejam traduzidas para os alunos que, no processo de aprendizagem, transformam essas normas na forma psicológica original, ou seja, na forma de conhecimentos e habilidades. A peculiaridade das normas culturais consiste no fato de que elas fixam os resultados finais da experiência humana, isto é, os modos de realização de certas ações. Refletindo o desempenho, os componentes tecnológicos da experiência (apresentados sob a forma de regras, prescrições, conceitos gerais etc.), as normas da cultura não se referem realmente à essência semântica do conteúdo que determina esses resultados. O ensino, cuja função é preparar os alunos para a realização de atividades reprodutoras, baseia-se nas normas da cultura do primeiro tipo, que podem facilmente ser representadas pelo símbolo e ser transmitidas dessa forma no processo de aprendizagem. O modo de assimilação dos elementos da experiência cultural e histórica através da transmissão de normas culturais é característico de todos os sistemas educacionais historicamente estabelecidos, incluindo a escola tradicional moderna. Além disso, a

pedagogia moderna considera esse método de transferência da experiência como o único adequado para a aprendizagem. Contudo, em virtude das especificidades acima, esse método de transmissão da experiência cultural e histórica, sendo bastante adequado para transferir a experiência da atividade reprodutora, mostrou-se completamente inadequado para transferir a experiência da atividade

32

criativa. Isso é explicado pelo fato de que, no processo de criatividade, um indivíduo não pode se basear exclusivamente nos conhecimentos e habilidades já desenvolvidos pela humanidade. Estando em uma situação-problema fundamentalmente nova, em relação à qual o indivíduo não tem e não pode ter nenhum conhecimento, ele é forçado a decidir de forma autônoma o que fazer e como, e só pode confiar em habilidades para realizar atividades racionais, que são um mecanismo psicológico da criatividade. Entretanto, diferentemente do conhecimento, as habilidades, sendo estruturas psicológicas puramente internas, não podem ser fixadas de forma simbólica e, portanto, transmitidas no processo de aprendizagem. Isso põe em dúvida a possibilidade de transferir a experiência da atividade criadora através do ensino. No entanto existe outra maneira de transferir a experiência cultural e histórica das atividades transformadoras. Encontra-se no fato de que os modos de ação não são traduzidos na forma de normas culturais, mas recriados pelo aluno junto com o professor, que já possui esses modos de ação (e, portanto, suas habilidades subjacentes). Esse modo é amplamente utilizado por adultos na educação de crianças pequenas. Em vez de dizer as regras para a realização de uma ou outra ação, um adulto a realiza com a criança, discutindo com ela cada passo subsequente. Como resultado, as crianças não apenas realizam a ação desejada, mas também dominam as habilidades que estão em sua base, bem como a norma cultural que a governa. Todavia, como foi observado por Vigotski (2005), esse modo de introduzir as crianças à experiência cultural e histórica pode ser usado no processo de aprendizagem escolar. Ao oferecer aos alunos o uso de uma ação que já dominam de maneira consciente em uma situação que requer alguma mudança do modo de ação e que os alunos não podem fazer, o professor ajuda as crianças a entender o motivo da dificuldade e a como fazer para eliminá-la e levar a ação desejada até o fim. Como resultado desse trabalho conjunto, os alunos descobrem por si mesmos uma norma cultural até então desconhecida, construindo-a na forma de uma regra refinada ou de um

modelo correspondente. Porém o resultado principal é que, construindo essa norma, eles dão pelo menos um pequeno passo de avanço no desenvolvimento de suas habilidades, permitindo que ajam como sujeitos da atividade criativa. Entretanto não se pode concluir que no processo de tal aprendizagem todas as normas culturais que um aluno terá que dominar devam ser recriadas ou descobertas por eles de maneira autônoma. É claro que tal “criatividade” dos alunos é tanto insignificante quanto impossível.

33

Assim, se considerarmos a formação como um sistema funcional projetado para a transferência da experiência cultural e histórica, deve-se reconhecer que, devido à heterogeneidade da própria experiência cultural e histórica, a formação só pode existir como dois sistemas que diferem em suas funções e métodos de transmissão cultural e histórica. Naturalmente, esses sistemas diferem um do outro em seus outros componentes, em particular, em seus objetivos de aprendizagem.

Objetivos da aprendizagem

A diferença nas funções dos dois sistemas de aprendizagem determina a diferença nos objetivos destes, ou seja, os resultados da aprendizagem é que lhe permitem desempenhar sua função, isto é, preparar o indivíduo para participar de uma forma ou de outra da atividade humana. Dois aspectos dessa formação devem ser distinguidos: o psicológico, que implica que o indivíduo tem o desejo de participar desse tipo de atividade, e o objetivo-tecnológico, que pressupõe a presença de conhecimentos e habilidades necessários para participar dessa atividade. Ambos os aspectos estão relacionados à aprendizagem, mas dentro de cada um dos dois sistemas essa relação é diferente. Para determinar os objetivos do sistema de ensino enfatizava-se o lado objetivo-tecnológico da aprendizagem. De fato, para o domínio bem-sucedido da profissão de tecelão ou spinner, bastava ter conhecimento elementar. Assim, a transmissão desse conhecimento elementar era o objetivo do ensino. A situação, no entanto, começou a mudar à medida que a gama de profissões começou a se expandir e que as próprias profissões se tornaram cada vez mais complexas. Isso levou à impossibilidade de determinar com maior ou menor clareza o conjunto de conhecimentos cujo domínio assegurava uma participação bem-sucedida nas atividades de produção. Em outras palavras, os objetivos do ensino perderam sua conexão significativa com sua função, isto é, tornaram-se cada vez mais formais. Entretanto se mostraram muito convenientes do ponto de vista

da regulamentação do ensino e da avaliação de seus resultados. Em grande parte, foi devido a isso que eles foram finalmente estabelecidos como os objetivos da educação geral após a separação da formação profissional. O apogeu da formalização dos objetivos da educação tradicional geral e

34

profissional foi atingido na primeira metade do século XX. Essa formalização foi aparentemente uma das principais razões da profunda crise desse sistema. O aspecto psicológico da preparação dos alunos para a participação em atividades de produção reprodutiva será discutido abaixo, mas, por enquanto, vamos nos voltar para os objetivos da aprendizagem desenvolvimental destinados a preparar os alunos para a participação em atividades criativas não reprodutivas. Como a criatividade depende não tanto do conhecimento como das habilidades e necessidades correspondentes do indivíduo, o aspecto psicológico desse problema é trazido à tona na determinação dos objetivos do sistema de aprendizagem destinado a preparar os alunos para a atividade criativa. A aprendizagem só pode preparar os alunos para a atividade criativa se o objetivo principal for desenvolver as necessidades e habilidades dos próprios alunos. A aprendizagem e o desenvolvimento na psicologia e na pedagogia tradicionais são considerados como dois processos diferentes, embora intimamente relacionados. Na verdade, o ensino que transmite conhecimento pronto não é propício ao desenvolvimento e, muitas vezes, o inibe. Todavia a situação muda significativamente se os elementos da experiência cultural e histórica não são transmitidos aos alunos, mas recriados por eles em conjunto com o professor. Nesse caso, a aprendizagem age como uma forma de desenvolvimento, ou seja, ambos os processos se fundem em um. Sendo assim, é esse tipo de aprendizagem que é característico de um sistema projetado para preparar os alunos para a atividade criativa. Isso obriga a apresentar o desenvolvimento da necessidade de criatividade como o principal objetivo de tal sistema. A questão do objetivo da aprendizagem que prepara os alunos para a atividade criativa consiste principalmente no que e em como deve ser desenvolvido o processo de aprendizagem. A resposta a essa pergunta sofreu grandes mudanças no decorrer do estudo realizado por D. B. Elkonin e V. V. Davídov. Começando o seu estudo, D. B. Elkonin e V. V. Davídov viram como sua tarefa inicial eliminar os obstáculos que o Ensino Tradicional (ET) criava no desenvolvimento dos modos de ação dos alunos. Posteriormente, dentre esses modos de

ação, destacou-se o pensamento teórico, a cujo desenvolvimento V. V. Davíдов atribuiu particular importância. O objetivo da pesquisa foi encaminhado ao desenvolvimento de tal sistema de educação das séries iniciais do nível fundamental, o que garantiria o

35

desenvolvimento desse tipo particular de pensamento. Ao mesmo tempo, essa pesquisa se baseava na ideia de A. N. Leontiev, que identificava desenvolvimento com assimilação. Com base nisso, um curso de gramática russa foi desenvolvido, no qual o conceito de estrutura morfossemântica da palavra foi introduzido, e um curso inicial de matemática, baseado no conceito de número como uma razão de magnitude para medição. Assumiu-se que a assimilação desses conceitos teóricos levaria ao surgimento nos alunos de formas elementares de pensamento teórico (Elkonin e Davíдов 1966). No entanto isso não aconteceu, o que é explicado pela inutilidade desses conceitos para os alunos do nível fundamental. Sem dificuldade, e mesmo com interesse óbvio, analisando a estrutura da palavra ou inventando maneiras engenhosas de medir valores, os alunos foram forçados a usar as regras empíricas usuais de escrita quando escreviam as mesmas palavras, e quando adicionavam ou subtraíam números acabavam confiando nos resultados da conta e não nos resultados da medição. Em outras palavras, fatos muito interessantes da teoria se revelaram desnecessários para eles como sujeitos da ação prática e, portanto, foram rejeitados. Tornou-se óbvio que desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem é simplesmente impossível. É por isso que pesquisadores de Kharkov chegaram à conclusão de que o principal objetivo do sistema de aprendizagem destinado a preparar os alunos para a atividade criativa não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas (Repkin e Repkina 1997). Essa conclusão coincidiu, no geral, com a ideia de L. S. Vigotski (2005), que disse que a influência da aprendizagem no desenvolvimento de uma criança é mediada por suas próprias ações, realizadas em conjunto com um adulto. Essa compreensão do objetivo principal da AD exigia esclarecer o próprio conceito de sujeito. Deve-se notar que, para a psicologia da atividade, cujo postulado principal era a ideia da atividade transformadora de uma pessoa, a questão do sujeito como fonte dessa atividade não foi considerada durante muito tempo. Isso se deve

provavelmente ao fato de que na filosofia em que se baseou a psicologia da atividade, o conceito de sujeito foi utilizado principalmente nos termos epistemológicos: o sujeito foi considerado fonte de várias interpretações da verdade objetiva e de sua distorção. Os psicólogos, ao considerarem a fonte da criatividade, preferiam não falar sobre o sujeito, mas sobre a personalidade. Contudo, mes

36

mo no caso em que o conceito de sujeito foi incluído na teoria psicológica da atividade, ele foi considerado aproximadamente tendo por base as mesmas posições que na epistemologia, ou seja, o sujeito foi entendido não como uma fonte de atividade, mas como seu portador, toda a totalidade de cujas características individuais de uma maneira ou de outra influenciaram sua atividade (Brushlinsky 2001). Naturalmente, tal compreensão do sujeito acabou por ser pouco promissora ao desenvolvimento do sistema de AD. Portanto, Davídov (1996) não se referiu ao sujeito até que começou a escrever sua monografia. Ele preferiu o conceito de sujeito “coletivo”, como um aluno que quer e sabe aprender, proposto por G. A. Zuckerman com o intuito de caracterizar o objetivo principal da AD. Todavia essa compreensão do sujeito, que se baseia em uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem, estranhamente combinada com a ideia do sujeito como indivíduo autodeterminado na comunidade acadêmica, mostrou-se tão inútil para a teoria da AD quanto o conceito gnosiológico de sujeito. Essa compreensão do sujeito não só não resolveu a questão do indivíduo como fonte de atividade criativa, como também não a levantou. Os primeiros passos sérios na solução desse problema estão relacionados à pesquisa das peculiaridades da atividade de estudo no processo de AD. Um papel importante a esse respeito foi desempenhado, em particular, por Davídov (1996) e sua equipe do sistema de ações, que forneceram uma solução para o problema da tarefa de estudo como um tipo de quase pesquisa. Entretanto a solução mais completa e consistente para o problema do sujeito foi encontrada durante as atividades de pesquisa realizadas pelo grupo de Kharkov. Mostrou-se que o ponto de partida da atividade de estudo na AD é a formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente. Assim, o aluno foi considerado não apenas do ponto de vista da capacidade de resolver a tarefa de estudo definida, de forma independente ou com a ajuda de um professor, mas também como fonte de atividade de estudo voltada para a sua

autotransformação. Dessa forma, um esclarecimento significativo foi feito para entender o objetivo da AD, que começou a ser visto não como o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas como o desenvolvimento deste como sujeito da Atividade de Estudo, isto é, como um indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-las (Repkin e Repkina 1997, 2018). Com essa compreensão do propósito de aprender, a ideia do desenvolvimento do aluno durante o curso da aprendizagem também foi significativamente alterada.

37

Se o sujeito da aprendizagem é o aluno, que é capaz e está disposto a aprender de forma autônoma, então é natural que ele só possa se tornar um sujeito depois de dominar a habilidade de aprender, o que leva um tempo considerável. Além disso, tal habilidade foi inicialmente dominada pelo aluno no âmbito da ação conjunta com outros alunos. Sendo assim, os autores de tal conceito de sujeito da aprendizagem acreditam que este é formado no final do nível fundamental inicial e na forma coletiva (toda a classe acaba por ser sujeito da aprendizagem), e somente ao final da adolescência, internalizando a capacidade coletiva de aprender, o sujeito da aprendizagem é individualizado (Zuckerman e Venguer 2010). Ao mesmo tempo, ainda não está claro se todos os alunos da turma ou apenas alguns deles são sujeitos. Ainda mais incompreensível é a conexão com a internalização do desejo de aprender. De qualquer forma, a experiência mostra que, no meio da adolescência, o desejo de aprender se enfraquece em grande parte dos alunos e até desaparece completamente em alguns casos (Zuckerman e Venguer 2010). É fundamentalmente diferente se considerar o aluno como um sujeito no sentido correto da palavra. Primeiro, o desenvolvimento do sujeito, que é o estágio inicial do desenvolvimento da personalidade, é estritamente individual e não coletivo. Em segundo lugar, o desenvolvimento da criança como sujeito inicia-se a partir dos primeiros meses de vida e, no início da escolaridade, ela tem uma rica experiência de comunicação e as ações mais simples de autotransformação. No entanto suas capacidades como sujeito são limitadas a ações que, de uma forma ou de outra, são baseadas em sua própria experiência individual. No processo de escolarização, ele se tornará objeto de ações muito além de sua experiência individual. No processo de escolarização, a criança, como sujeito da atividade, passa por dois estágios de desenvolvimento. No primeiro deles, como sujeito

da atividade, ela se torna sujeito de ações práticas cujos métodos de implementação são regidos por normas culturais (escrita, leitura, ações aritméticas). Nessa fase, há um desenvolvimento intensivo da consciência cultural (Zinchenko 2002), dos métodos de estabelecimento das bases objetivas dos modos de execução das ações, inicialmente na forma de percepções sensoriais e, em seguida, na forma de conceitos e da análise significativa dos componentes do modo de ação. Na segunda etapa, o domínio de novos modos de ação recua, e o foco passa a estar na mudança na compreensão do indivíduo, de si mesmo como sujeito, que envolve uma

38

compreensão da essência de uma variedade de sistemas naturais e sociais, bem como das possibilidades da atividade. Na fase final desse estágio de desenvolvimento, o aluno testará suas possibilidades de inclusão em um determinado tipo de atividade criativa, isto é, determinará as perspectivas de seu desenvolvimento como pessoa criativa. Assim, o objetivo principal da AD não é estático, dado desde o início e permanecendo inalterado durante toda a aprendizagem. Ele muda dinamicamente conforme o aluno se desenvolve como sujeito. Falando do sujeito como objetivo principal da AD, é necessário esclarecer sua relação com o conceito de personalidade. Entre as numerosas definições de personalidade, a mais significativa e promissora talvez seja a de sujeito de criatividade (Davióv 1996). É claro que existem diferenças entre os conceitos de personalidade e de sujeito da ação. Em seu trabalho criativo, o indivíduo depende de uma compreensão individual do significado do mundo ou de seus fragmentos, enquanto o objeto da ação prática ou de estudo procede do entendimento geralmente aceito e bem estabelecido e, em caso da detecção de um descompasso, do entendimento individual com o geralmente aceito sobre a visão de mundo. É bastante óbvio que a compreensão de mundo em que a pessoa criativa se baseia é o mais alto nível de seu desenvolvimento, que é fornecido por todas as atividades anteriores do indivíduo. Em segundo lugar, esforçando-se para perceber sua compreensão de mundo, uma pessoa avalia essa intenção em termos de sua conformidade com as normas da moralidade. Tal avaliação é um interesse motivador e semântico da criatividade, ou impõe um duro tabu sobre ela. Sendo assim, é lógico que a necessidade de tal escolha moral surge diante de um indivíduo somente quando os resultados de sua atividade se tornam socialmente significativos. Tendo por alicerce essa

compreensão da personalidade, segue-se que o desenvolvimento do sujeito e o desenvolvimento da personalidade são dois processos intimamente relacionados, mas não idênticos. O desenvolvimento do tema da ação, realizado no processo de dominar uma atividade específica, é um pré-requisito para o desenvolvimento do indivíduo. O desenvolvimento da personalidade, que ocorre no processo de realização de atividades que uma pessoa já domina, é a conclusão lógica do desenvolvimento do sujeito, seu resultado final. Com base no exposto, deve-se enfatizar mais uma vez que o objetivo principal da AD é desenvolver o indivíduo precisamente como sujeito

39

da ação transformadora. E seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo, realizado principalmente fora da escola. Davíдов (1996) concordava com a conclusão de que o principal objetivo do sistema de aprendizagem desenvolvimental pode ser o desenvolvimento de um aluno como sujeito da Atividade de Estudo. No entanto ele também manteve a sua interpretação desse objetivo como o desenvolvimento do pensamento teórico. Assim, nas versões de Moscou e Kharkov do sistema, seu objetivo principal, mais precisamente, o aspecto psicológico desse objetivo, foi interpretado de maneira diferente. Entretanto, com qualquer interpretação, esse aspecto é fundamentalmente diferente do aspecto correspondente da educação tradicional, que geralmente não é considerado na pedagogia, mas tem um impacto muito sério em todo o processo de educação tradicional e em seus resultados. De fato, qualquer conhecimento ou habilidade adquirida por um indivíduo não garante sua participação bem-sucedida nas atividades de produção. Para isso, pelo menos um pré-requisito puramente psicológico é necessário: o indivíduo deve estar pronto para agir, guiado não por seu próprio entendimento da situação e experiência previamente adquirida, mas por exigências e instruções externas. Mas tal disposição não surge por si só quando se apresentam exigências externas, uma vez que contradiz as necessidades emergentes da criança em perceber-se como sujeito da ação (as famosas crianças “eu mesmo”). A educação, mais especificamente, a imposição de tal prontidão é um aspecto psicológico importante dos objetivos do ensino, preparando a criança para a atividade reprodutiva. É para esse propósito que o culto da obediência inquestionável à regra e à exigência do professor é implantado desde os primeiros passos da educação escolar. O mesmo objetivo também serve à recusa consistente em considerar a

fundamentação pragmaticamente desnecessária de modos de ação e regras (“não há necessidade de incomodar um aluno da primeira série com o raciocínio sobre por que depois de “H” deve ser escrito “a”, é suficiente perceber que é aceito escrever assim”). Em outras palavras, o objetivo da educação tradicional não é desenvolver o aluno como sujeito da ação, mas adaptá-lo à ação fora dos padrões dados. Se compararmos esse objetivo com o objetivo principal do sistema que prepara os alunos para a participação na atividade criativa, fica claro por que Davíдов e Asmolov caracterizaram esse sistema como um sistema de aprendizagem desenvolvimental, ao mesmo tempo em que Asmolov caracterizava a educação tradicional como adaptativa, isto é, relacionada

40
com o nível de desenvolvimento real. Vigotski disse ter estado atrás do desenvolvimento dessa aprendizagem. Naturalmente, o desenvolvimento também é possível nesse caso, mas é realizado espontaneamente, e muitas vezes não através da aprendizagem. A diferença entre os dois sistemas não se limita ao aspecto psicológico de seus objetivos, ela diz respeito inteiramente ao seu aspecto técnico. Foi observado acima que esse aspecto é o principal componente dos objetivos da educação tradicional. Contudo, não estando relacionado à sua função, inevitavelmente acaba por ser formal. O aluno aprende sem saber para que faz isso ou aquilo, o que afeta negativamente a sua qualidade, especialmente a possibilidade de sua aplicação na prática. No sistema de AD, o aspecto sujeito-técnico não é o principal, mas está necessariamente presente como um objetivo auxiliar. De fato, é impossível tornar-se sujeito da ação sem levar em conta sua especificidade de sujeito no processo de planejamento e implementação. E isso inevitavelmente envolve a aprendizagem, não de modos de ação abstratos, mas objetivos e concretos. Ao mesmo tempo, ao serem as ações motivadas pelos interesses do sujeito, tais interesses passam a ser necessários e adquirem um profundo significado pessoal, tornando-se o núcleo, o germe das habilidades e necessidades futuras.

Conteúdo da aprendizagem desenvolvimental

A realização do objetivo de aprendizagem depende, em primeiro lugar, do seu conteúdo, ou seja, de quais padrões culturais vão ser selecionados para sua transmissão aos alunos. Como o objetivo principal da educação tradicional é que os alunos dominem certa quantidade de habilidades necessárias em suas atividades profissionais e na vida cotidiana, a escolha dos padrões culturais que regem essas habilidades é feita para

sua transmissão. Os principais critérios para a seleção desses padrões são seu valor prático e a máxima simplicidade, ou seja, a ausência de quaisquer componentes adicionais além daqueles que regulam a estrutura técnica executiva do modo de ação. Os modos formalmente generalizados de implementação de várias ações baseadas em tais normas formam o componente principal da aprendizagem tradicional. Quanto ao conhecimento, os modos desempenham um papel de apoio no

41
conteúdo dessa aprendizagem e sua seleção é baseada nos mesmos critérios de utilidade e simplicidade que a seleção de modos de ação. Portanto, para a aprendizagem tradicional, mesmo em condições modernas, quando seu objetivo imediato é preparar os alunos para a aprendizagem em faculdades e universidades, é característico evitar conceitos teóricos como excessivamente complexos e praticamente inúteis. Tal abordagem dá origem ao subjetivismo na determinação do conteúdo dessa aprendizagem. O problema do conteúdo da AD é resolvido de uma perspectiva diferente. Não está de acordo com os requisitos esperados das atividades futuras para as quais os alunos precisam estar preparados, mas é considerado como meio de atingir os objetivos da própria formação, ou seja, o desenvolvimento planejado dos alunos. Como a AD é um projeto de pesquisa, as ideias sobre o propósito dessa aprendizagem e, portanto, sobre o conteúdo, podem variar significativamente. Inicialmente, o desenvolvimento do pensamento teórico se opunha ao pensamento empírico baseado em generalizações formais. Como o conteúdo principal de tal aprendizagem, Davydov considerou um sistema de conceitos teóricos, sendo que a educação escolar deveria começar pela introdução desses conceitos. Então, na fase inicial da pesquisa, Davydov (1972) partiu do fato de que o objetivo da aprendizagem é desenvolver o pensamento teórico e considerou o sistema de conceitos teóricos como o conteúdo principal da aprendizagem desenvolvimental. Desde o início, tal ideia sobre o conteúdo acabou envolvendo muitas discussões. Naturalmente, os defensores do ensino tradicional se opunham fortemente a ele, argumentando suas críticas com o princípio da acessibilidade, uma vez que se tratava de ensinar crianças menores. Contudo as críticas daqueles defensores da AD que insistiam que aprender conhecimento teórico não era necessário para atingir seus objetivos pareciam muito mais sérias. Além disso, o conhecimento teórico e empírico, em sua opinião, é idêntico em conteúdo, e as diferenças entre eles são puramente

metodológicas, o que não é essencial para o desenvolvimento de uma criança (Zuckerman e Venguer 2010). A própria experiência da AD confirmou a validade dessas objeções. As mesmas contradições foram encontradas na aprendizagem de matemática, em que o conceito de número como proporção de magnitude e medida coexistia pacificamente com generalizações puramente empíricas na aprendizagem de operações aritméticas ou na solução de problemas aritméticos.

42

Num esforço para justificar a possibilidade e necessidade de usar conceitos teóricos desde o início da escolaridade, Davíдов (1986) introduziu o conceito de um modo generalizado da ação. Infelizmente, esse conceito não foi apreciado. Os metodólogos da AD interpretaram o termo modos generalizados da ação como sinônimo de termos teóricos em conversas com um professor. Oponentes de Davíдов perceberam o mesmo termo como sinônimo de modo de ação e, portanto, como o reconhecimento efetivo da correção dos conceitos da pedagogia tradicional sobre o conteúdo do ensino escolar. No entanto o conceito de Davíдов não era sinônimo nem de um conceito teórico nem de modo de ação. De fato, refletia uma compreensão mais profunda e precisa do papel do conhecimento teórico no desenvolvimento da psique e, portanto, era um pré-requisito para determinar o conteúdo da AD, fornecendo tanto o domínio do conhecimento teórico quanto a formação de habilidades práticas. Tendo em vista a importância fundamental desse conceito para a compreensão das peculiaridades do conteúdo da AD, vamos nos deter em sua diferença do modo de ação em mais detalhes. Para simplificar, consideramos essa questão no exemplo dos modos generalizados de estudo da ortografia russa. Um modo generalizado da ação de ortografia, que os alunos aprendem em termos de ensino tradicional, é especificar formas de verificar os padrões de ortografia de um tipo específico. Destaca-se com base em uma generalização formal das características fonéticas dos ortogramas e em sua inclusão em um ou outro morfema. Cada um desses tipos está associado às chamadas “grafias de referência”, que não exigem nenhuma verificação. As regras que corrigem esse modo não contêm nenhuma indicação de sua base. O modo ortográfico generalizado baseia-se no conceito de uma letra como um sinal de fonema e estabelece que, para escolher uma letra que indique um fonema em uma posição fraca (isto é, se não for diferente de outro fonema), ele deve ser reduzido a uma posição forte. Esse modo de ação possibilita resolver toda a classe de tarefas de escrita associadas à

designação de fonemas em posição fraca, independentemente das características fonéticas do fonema e do seu lugar na estrutura do morfema da palavra. É óbvio que esse método inclui não apenas as características da equipe operacional, mas também sua base substantiva, que é em relação à letra e ao fonema (princípio da escrita fonêmica) (Repkin e Repkina 1997). Era essa diferença entre o modo generalizado da ação e o modo de ação que Davídov defendia. Ele considerava o modo generalizado como a

43

forma inicial do conceito (Davídov 1996). Tal identificação não nos parece completamente correta. Seria mais lógico falar sobre a generalização como um modo de ação baseado no conceito que generaliza a base objetiva de uma classe inteira de modos do mesmo tipo (por exemplo, modos de verificação de ortogramas de posições fracas de tipos diferentes). A necessidade de tal esclarecimento surge do fato de que nem todo conceito científico resume as bases substantivas das ações. A função mais importante dos conceitos científicos é fixar a essência de um sistema particular e as leis de seu funcionamento, desenvolvimento e mudança. Com base nesses conceitos, dificilmente é possível estabelecer um modo comum de resolver várias tarefas que não estejam diretamente relacionadas ao funcionamento desse sistema. Tais fatos já se revelaram nas primeiras amostras da implementação de programas experimentais de língua russa e matemática. Trabalhando de acordo com o programa de Aidarova (1966), os alunos dominaram com mais ou menos sucesso o conceito da palavra como uma estrutura morfossemântica, mas o entendimento desse conceito não lhes permitiu verificar os padrões ortográficos. Os alunos foram forçados novamente a se basear nos mesmos modos formalmente generalizados que a escola tradicional sempre usava. Da mesma forma, tendo descoberto no início de um curso de matemática o conceito de número como proporção de magnitude para uma medida, na transição para modos de operações aritméticas, os alunos da primeira série foram forçados a recontar e contar, ou seja, a usar modos de ensino tradicional (Aidarova 1966). O valor do conceito do modo de ação comum reside no fato de que é possível, em princípio, construir o conteúdo da aprendizagem desde o início, de tal forma que ele garanta o desenvolvimento dos alunos como sujeitos. Já observamos que o desenvolvimento contínuo da criança como sujeito da ação no início da escolaridade envolve um movimento de compreensão emocional de modos de ação para sua compreensão racional, o

conhecimento mediado do sujeito com base nas etapas dos modos estabelecidos nas normas culturais. Mas, com o ensino tradicional dos conteúdos de alfabetização e aritmética, as bases substantivas das ações correspondentes não são consideradas. Portanto sua seleção acabou sendo a tarefa inicial de pesquisa sobre determinação de conteúdo que atende aos objetivos da AD. Uma das dificuldades de aprender letras russas no estágio inicial é escolher uma letra para denotar um som de vogal que é causado pela pre

44

sença ou ausência de funções adicionais de letras vocálicas, dependendo de sua posição na estrutura da letra da palavra. É a função adicional das vogais que foi destacada como a base do sujeito para escolher uma letra para denotar um som de vogal particular. A confiança no conhecimento dessa base permitiu que alunos da primeira série, desde o início, escrevessem palavras não cegamente, mas conscientemente, com uma compreensão do porquê escrevem dessa maneira e não de outra forma, isto é, agem como sujeitos reais. Note que a base especificada da escrita não decorre de sua essência, isto é, ela é condicional. Portanto a escrita pode ser generalizada apenas na forma de uma ideia geral e não de um conceito. Entretanto, na etapa seguinte da escrita, quando os alunos foram confrontados com letras ambigualmente associadas aos sons designados (vogais sem ênfase, consoantes duvidosas), foi necessário destacar a relação entre a letra e o sistema de sons funcionalmente idênticos na estrutura do morfema, ou seja, o fonema. Assim, o conceito científico, no sentido estrito da palavra, apareceu primeiramente como a base substantiva do modo de ação nos alunos, e o modo de ação baseado nesse conceito adquiriu o caráter de um modo generalizado, que permite aos alunos resolver independentemente uma ampla gama de tarefas relacionadas à designação de ortogramas de posições fracas. A concretização desse modo generalizado aplicado a cada uma das classes de ortogramas exigiu a inclusão do conceito de morfema no programa de AD. Note-se que, nesse caso, não houve necessidade de divulgar o conteúdo desse conceito. No entanto era impossível nos limitarmos aos sinais formalmente generalizados de um ou outro tipo de morfema como no Ensino Tradicional. Era necessário destacar o conteúdo mínimo desses conceitos, que permitiria aos alunos identificar informalmente diferentes versões fonéticas do morfema ao resolver problemas ortográficos. As mais sérias mudanças tiveram que ser feitas na compreensão tradicional das terminações no caso dos substantivos, que

permitiram estudar significativamente esse morfema não só do ponto de vista ortográfico, mas também do ponto de vista morfológico. Note-se que essa abordagem para conceitos morfológicos foi significativamente diferente, não só em relação ao ensino tradicional, mas também no que se refere ao programa experimental de Aidarova, porque ela incluiu os conceitos a serem estabelecidos nas atividades dos alunos como o meio mais importante de autossolução das tarefas ortográficas reais. Assim, o conteúdo principal do letramento na AD era um sistema gradualmente complexo de bases substantivas para a ação de escrita. Inicialmente, a função complementar

45

dos vogais era considerada como fundamento. Entretanto, posteriormente considerou-se a escrita que, por sua vez, tomou a forma de uma ação orfográfica, baseando-se no conceito de letra como símbolo de fonema. Em seguida, ela se baseou no conceito de morfema como unidade significativa, sendo que a forma externa dela (morfema) é formada por fonemas representados por letras (Repkin e Repkina 1997). Uma complicação similar do conteúdo da AD ocorreu no estudo da aritmética. Começando com o conceito de número como uma relação entre tamanho e medida, os alunos, com base nele, dominam o conceito de sistema numérico e a noção de número que define o modo generalizado de operações aritméticas (tais ações são realizadas separadamente com cada dígito de um número com vários dígitos). A aprendizagem posterior foi construída como uma definição concreta desse modo generalizado aplicado a cada uma das quatro operações aritméticas. Essa complicação de dois principais temas das séries iniciais do nível fundamental garante o desenvolvimento dos alunos como sujeitos de ação prática e, ao mesmo tempo, muda o significado pessoal das operações mentais que eles realizam no processo de execução de tais ações. Se, no início, essas operações forneciam o modo necessário de ação, então, à medida que as dominavam, os alunos ficavam cada vez mais convencidos de que haviam ampliado suas possibilidades de ação independente como sujeitos, o que significou uma mudança fundamental na motivação das ações de aprendizagem. Nesse momento, elas estavam começando a ser realizadas pelo aluno não para obter resultados práticos, mas para expandir suas capacidades como sujeitos. Ou seja, eles adquiriam o significado de uma atividade especial voltada para a autotransformação do sujeito. Essa mudança nos motivos da aprendizagem é um pré-requisito necessário para a transição dos alunos

para o segundo estágio de desenvolvimento, quando eles se tornam sujeitos de sua transformação pessoal. Nessa fase, o conteúdo da AD também é significativamente alterado. Embora se baseie em conceitos analisados no final do estágio anterior, o conteúdo desses conceitos varia significativamente. Eles passam a fixar não as bases substantivas dos modos generalizados de ação, mas a essência de vários sistemas funcionais sociais e naturais e as regularidades de seu funcionamento, assim como mudanças e possibilidades de transformação. Com base em tais conceitos, o aluno é capaz de entender mais profundamente e de forma mais correta o significado dos eventos e de construir sua atitude em relação a eles de acordo com esse entendimento.

46

Assim, os pré-requisitos são criados para a transição para um estágio qualitativamente novo do desenvolvimento, quando um indivíduo começa a perceber a compreensão particular do mundo que tem e é capaz de realizar a atividade criativa para transformá-lo. Mas esse estágio do desenvolvimento é realizado fora da escola, embora muitas vezes tenha origem dentro dela. Dessa forma, caracterizando o conteúdo da AD, deve-se notar que ele não permanece estático, inalterado desde o início da educação escolar até o final, mas gradualmente se torna mais complexo, o que é ditado pela mudança regular dos estágios do desenvolvimento dos alunos como sujeitos de ação e garante a transição de um estágio de desenvolvimento para outro. De acordo com Vigotski (2005), poder-se-ia dizer que o conteúdo da AD não é arrastado na cauda do desenvolvimento, mas corre à sua frente. Descrevendo a direção geral da complexidade do conteúdo da AD, notamos que ela é realizada como uma transição de conceitos gerais, fixando de forma sensorial os fundamentos objetivos mais simples dos modos de realização das ações objetivas aos conceitos, refletindo de forma mais completa e precisa a essência dos fundamentos objetivos dos modos generalizados da ação e as condições para sua especificação. Em geral, se levarmos em conta a distinção acima mencionada entre os conceitos, fixando a essência dos sistemas funcionais e os conceitos que fixam as bases substantivas dos modos de ação, podemos concordar com Davíдов (1996) de que a base do conteúdo da AD é um sistema de conceitos que se torna mais complexo de maneira gradual. O primeiro desses conceitos é o componente principal do conteúdo da AD no primeiro estágio do desenvolvimento do aluno como sujeito; já o segundo, caracteriza o conteúdo da AD no segundo estágio do desenvolvimento deste. É claro

que o conteúdo da AD pode incluir componentes que não estão diretamente relacionados ao seu propósito (por exemplo, expandir e aprofundar a percepção dos alunos sobre o mundo ou seus aspectos individuais). No entanto a viabilidade de incluir tais componentes no programa da AD e os requisitos para o seu conteúdo devem ser discutidos do ponto de vista de sua influência sobre o desenvolvimento do aluno como um sujeito de atividade e como uma personalidade criativa.

47

Atividade de estudo dos alunos

O componente central de qualquer aprendizagem é a atividade de estudo dos alunos. Nesse caso, a atividade de estudo refere-se às ações dos alunos visando atingir as metas estabelecidas por eles próprios ou pelo professor (entender a regra, verificar a ortografia, resolver o problema etc.). Essa atividade pode ser realizada tanto na forma de ações de estudo quanto na forma de atividades. Essas formas psicológicas de atividade de estudo diferem significativamente umas das outras. Mas, antes de falar sobre suas diferenças, é necessário considerar as características gerais da atividade de estudo que são igualmente inerentes a ambas as suas formas. A análise das características da atividade de estudo no processo da AD envolve, primeiramente, a definição de seu conteúdo, ou seja, seus objetivos, concebidos sob a forma de tarefa de estudo; segundo, a definição da base necessidade-motivação da atividade de estudo, isto é, o sistema de motivos da aprendizagem que determina seu sentido pessoal, do qual a influência da atividade de estudo no desenvolvimento de um aluno depende significativamente.

Tarefas de estudo na aprendizagem desenvolvimental

Como uma das características mais importantes da atividade dos alunos no processo da AD, os autores do modelo teórico descrito consideraram o seu conteúdo, ou seja, os objetivos que ele visa atingir. Notamos a discrepância entre a noção do objetivo da atividade de estudo e a noção do objetivo da aprendizagem. O objetivo da atividade de estudo é o resultado que o aluno pretende atingir ou que o professor definiu para ele. A noção de um objetivo está diretamente conectada com a noção do objetivo da atividade, pelo qual entendemos o objetivo de uma ação, dada em certas condições, pois o objetivo da aprendizagem é o resultado dos esforços conjuntos de todos os participantes que garantem a função de aprendizagem. Ao determinar o objetivo da atividade de estudo, os

autores tomaram por base o conceito introduzido por Elkonin (1989) de uma tarefa de estudo cuja especificidade era transformar o próprio aluno em sujeito e não obter um resultado prático. Todavia o conceito de tarefa de estudo introduzido por Elkonin sofreu ajustes significativos para demonstrar que

48

a transformação do aluno em sujeito é o resultado da resolução de uma tarefa de estudo. Elkonin (1989) enxergava o sujeito como aquele indivíduo que é capaz de dominar novos conhecimentos e habilidades. No entanto dominar o conhecimento e as habilidades dadas por si só não leva à transformação do aluno em sujeito, isto é, não o enriquece com novas capacidades que assegurem a expansão da esfera das ações autônomas. Naquela época, Davídov (1996) acreditava que a solução da tarefa de estudo levasse ao alcance de seu objetivo, ou seja, à transformação do próprio aluno, o que, segundo ele, não se resumia ao domínio de determinados conhecimentos e habilidades, mas ao desenvolvimento do pensamento teórico. Em outras palavras, de acordo com Davídov, a aprendizagem fornece a transformação do aluno apenas sob a condição de que o objetivo é realizado como uma solução da tarefa de estudo do tipo quase pesquisa. Davídov (1996) estava certo em acreditar que o desenvolvimento sistemático dos alunos no processo de aprendizagem só é possível se a sua atividade de estudo não for uma aprendizagem reprodutiva do conhecimento dado, mas sim um sistema de ações transformadoras do sujeito. Seu indubitável mérito reside no fato de que ele provou a possibilidade desse tipo de atividade de estudo de aprendizagem das crianças, analisou-a em detalhes e descreveu sua estrutura. Apesar disso, é difícil concordar com ele que o principal objetivo e resultado dessa atividade de estudo seja o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos. Como foi mostrado acima, o desenvolvimento de habilidades, incluindo o pensamento, não é o objetivo e o resultado direto da aprendizagem. Esta pode afetar o desenvolvimento de habilidades somente se garantir o desenvolvimento do sujeito, para cujas atividades essas habilidades são necessárias. As ideias de Elkonin e Davídov formaram a base para a solução do problema do objetivo da atividade de estudo por pesquisadores de Kharkov. Concordando com Elkonin (1989) que tal objetivo é transformar o aluno em sujeito, os pesquisadores de Kharkov procederam do fato de que essa mudança consiste no desenvolvimento de todo um complexo de habilidades que proporcionam ao indivíduo a

possibilidade de organização racional de sua atividade e, sobretudo, de compreensão e pensamento, em que o indivíduo se baseia na definição de metas e modos de ações futuras. Com base nisso, o objetivo da atividade de estudo na AD poderia ser definido como o desenvolvimento da compreensão e do pensamento

49

dos alunos. O objetivo psíquico assim formulado é extremamente abstrato e, portanto, inatingível. Para possibilitar qualquer mudança na compreensão ou no pensamento do aluno, ele deve encarar a necessidade de entender alguma coisa, de compreender algo no processo de realização de uma ação de busca específica. Portanto o estabelecimento de um objetivo mental na aprendizagem deve estar vinculado à meta de busca do sujeito transformador. Dessa forma, de acordo com os pesquisadores de Kharkov, uma tarefa de estudo cuja solução garante a realização de objetivos da AD é um sistema de dois objetivos de aprendizagem interdependentes, um dos quais (objetivo) caracteriza seu resultado externo (novo modo de ação, conceito), e outro, seu resultado psicológico interno (desenvolvimento de habilidades). Tal compreensão do duplo propósito da tarefa de estudo torna possível esclarecer as ideias sobre o aluno como sujeito de estudo. No marco da realização do primeiro desses objetivos o aluno atua como sujeito da ação objetivo-transformadora; já quando atinge o segundo objetivo, ele também atua como sujeito de compreensão e pensamento. Vamos comentar brevemente sobre essa ideia da tarefa de estudo, que difere da compreensão de Elkonin e Davíдов. A fim de garantir o desenvolvimento do aluno como sujeito de estudo, uma tarefa de estudo do tipo quase pesquisa deve ser apresentada ao aluno envolvendo a busca e análise de um novo modo de ação. É claro que a solução de tal problema deve ser preparada por todos os aprendizados anteriores, isto é, deve ser uma continuação lógica do sistema de tarefas anteriores. Assim, se um professor quiser oferecer aos alunos a exploração da forma de designar uma letra de um som de vogal depois de [h], ele deve primeiro analisar com eles a maneira de designar a suavidade-dureza dos sons consonantais usando letras vocálicas cuja concretização é a regra referente à cha-sha. É claro que é possível estabelecer a regra de escrever cha-sha sem essa análise acontecer (como acontece no ensino tradicional de alfabetização), mas é impossível fazer dessa regra um objeto de busca e pesquisa autônomas nesse caso. Acrescentamos que a análise de modos para designar a durezasuavidade de consoantes com a

ajuda de vogais deve ser significativa, isto é, deve revelar as bases substantivas desse modo. A introdução formal da regra correspondente (“depois de consoantes duras é escrito A, depois das suaves é escrito E), os pré-requisitos necessários para uma análise significativa do modo de designação de vogais após H não são dados. A solução de um problema de estudo envolve não apenas a descoberta e análise de um novo modo de ação, mas também certo passo

50

no desenvolvimento dessas habilidades e, acima de tudo, o entendimento das habilidades sobre as quais a ação de aprendizagem se baseia. Isso só é possível se os alunos descobrirem a insuficiência correspondente de sua compreensão e perceberem a necessidade de eliminá-la como um objetivo especial de aprendizado. Deve-se notar que ambos devem servir como premissas da nova ação e não como resultado ou processo de resolução do problema de encontrar um novo modo de ação. Isso significa que o objetivo, envolvendo o esclarecimento da insuficiência do nível alcançado de compreensão e sua eliminação, deve ser definido no processo de avaliação reflexiva de um modo de ação dominado previamente. Assim, tendo se familiarizado com a nova letra [h] e descoberto que o som consoante designado por ela só pode ser suave, os alunos, tendo escrito a palavra “klyacha” sob o ditado do professor, ficam surpresos ao descobrir que depois do suave [h] você pode escrever A em vez de Ia. O fato de a ortografia não interferir na compreensão da palavra contradiz o modo que acaba de ser dominado para a designação de vogais após consoantes. Assim, a regra correspondente não dá uma resposta inequívoca, afirmando qual letra se deve escrever depois de Ch. Consequentemente, algumas de suas características permaneceram incompreendidas na análise, o que deu origem à incerteza da regra, e, sem a eliminação dessa incerteza, é impossível usá-la. Dessa forma, o objetivo dos alunos é estabelecer a causa da imprecisão, a incompletude de compreender o modo de ação já dominado. O controle reflexivo da palavra gravada leva os alunos da 1ª série à conclusão de que a causa da dificuldade surgida é que, uma vez que o som [h] só pode ser suave, não é necessário denotar sua suavidade. Consequentemente, a vogal após H tem apenas o propósito de designar o som da vogal [a]. Nesse caso, as duas vogais, A e Ia, são válidas, e é por isso que elas podem ser trocadas, o que gera nos alunos uma pergunta sobre qual das duas letras possíveis deve ser escolhida para indicar o som da vogal [a] após Ch. Mas essa é a formulação da tarefa de estudo de encontrar um novo modo

de ação. Sendo assim, o ponto de partida da tarefa de estudo na AD é a descoberta de uma falta de compreensão do modo de ação previamente aprendido e o esclarecimento das razões que deram origem a essa deficiência. O estabelecimento dessas causas conduz naturalmente à busca de meios para eliminá-las, o que significa a formulação do problema de encontrar e pesquisar um novo modo de ação.

51

Deve-se enfatizar que esclarecer a compreensão do modo de ação aprendido anteriormente não é apenas o ponto de partida da atividade de estudo na AD, mas também determina em grande parte as características de todo o ato de resolver uma tarefa de estudo do tipo quase-pesquisa. Primeiro, é esse objetivo que determina a posição do aluno no processo da AD como a posição do sujeito que define novas tarefas de estudo para si mesmo. De fato, é impossível definir uma tarefa de forma externa. Em segundo lugar, o desejo de entender a causa da dificuldade dita a lógica do desenvolvimento da tarefa de estudo: encontrando a razão para a ambiguidade do modo aprendido, o aluno procurará maneiras de eliminá-la, isto é, de definir e reconstruir a regra previamente estabelecida. Em terceiro lugar, essa tarefa impõe requisitos bastante rígidos em todos os componentes do sistema de aprendizagem: seu conteúdo, a forma de interação entre seus participantes e a avaliação dos resultados. Em outras palavras, a AD se desdobra no paradigma da compreensão, em vez da assimilação, que é característica do ET. As características consideradas são próprias de qualquer tarefa de estudo no processo da AD. No entanto isso não significa que elas sejam as mesmas do 1º ao 9º ano. O desenvolvimento do sujeito pressupõe que no processo de aprendizagem surjam tarefas de estudo cada vez mais complexas. Essa complexidade diz respeito, em primeiro lugar, ao conteúdo substantivo das tarefas de estudo, isto é, aos modos de ação e conceitos que os alunos devem dominar. É bastante natural que tal complexidade do conteúdo objetivo das tarefas de estudo implique, inevitavelmente, a complexidade de seus objetivos psíquicos. Foram identificados três tipos de tarefa de estudo que se seguem naturalmente à medida que os alunos se desenvolvem como sujeitos de estudo. Na fase inicial, quando um aluno se desenvolve como sujeito da ação prática, o único tipo possível de tarefas de estudo são as práticas, cuja finalidade é esclarecer as bases substantivas de ações práticas regidas por normas culturais (leitura, escrita, ações aritméticas). No processo de resolver essas tarefas, há um desenvolvimento intensivo, em primeiro lugar, dos

processos de compreensão e, depois, de reflexão e modos de análise significativa, que permitem aos alunos dominar essas ações na condição de sujeitos. Ao mesmo tempo, eles têm a oportunidade de analisar conceitos que fixam modos comuns de ação e asseguram a possibilidade de sua concretização. Tais conceitos representam o conteúdo de tarefas de estudo cognitivas, completando o estágio do desenvolvimento dos alunos como sujeitos da ação prática.

52

No estágio seguinte de desenvolvimento, quando os alunos se tornam sujeitos de autotransformação, as principais tarefas de estudo são teóricas, tornando-se o propósito de conceitos que refletem a essência do sistema funcional natural ou social estudado e as leis de seu funcionamento, desenvolvimento e mudança. Assim, as habilidades que regulam uma análise independente de tais conceitos e padrões (compreensão, pensamento, reflexão etc.) se elevam a um novo nível. Tal complexidade advém do conteúdo das tarefas de estudo e garante, em última análise, a realização dos objetivos da AD.

Estrutura da atividade de estudo na aprendizagem desenvolvimental

Conforme dito anteriormente, a realização do objetivo da AD depende do conteúdo da atividade de estudo, ou seja, daqueles objetivos para os quais ela (atividade de estudo) é direcionada. Também é muito importante saber o tanto que a realização dos objetivos da aprendizagem pode ser controlada: se eles são alcançados espontaneamente, ou se o aluno pode controlar sua realização. E isso depende de como a aprendizagem é entendida e realizada. Para a psicologia e a pedagogia tradicionais, é característica a sua compreensão como um processo de assimilação análogo aos processos de memória, pensamento etc. No âmbito do ET, o ensino é realizado sob a forma de processo de assimilação e, como qualquer processo desse tipo, acaba por ser mal controlado, espontâneo. Entretanto a aprendizagem pode ser entendida de forma diferente, com base na proposta de Leontiev (1983a). Ele propôs a compreensão dos processos mentais como ações psicológicas internas destinadas a atingir determinados objetivos. Nesse caso, Leontiev distinguiu o objetivo final para a realização do qual a ação é executada (ele o chamou de um objetivo-motivo), e os objetivos auxiliares e intermediários, cuja concretização assegura a realização do primeiro. Dessa forma, o processo psíquico adquiriu a forma de um ato de atividade completa, visando resolver uma tarefa específica. Leontiev entendia a tarefa como o objetivo final, dado em certas condições de sua

realização. Essa forma de atividade abriu possibilidades para organizar o processo psíquico, ajustando-o, mudando o sistema de objetivos intermediários, as formas de alcançá-los etc. A primeira tentativa de considerar a atividade de estudo como uma forma especial de atividade não procedimental pertence a D. B. Elkonin (1989). Embora Elkonin mantivesse a assimilação de conhecimentos ou

53

modos de ação dados como um objetivo da aprendizagem, ele acreditava que para a sua concretização o aluno deveria realizar uma série de ações destinadas a atingir objetivos intermediários (entre eles, destacou as ações de controle e avaliação). Davíдов acreditava que a AD deveria ser baseada na atividade de estudo realizada não como assimilação de conceitos e modos de ação especificados na forma final, mas como sua busca direcionada e concebida no processo de resolver uma tarefa de estudo do tipo quase-pesquisa. Naturalmente, ele teve que revisar radicalmente a estrutura de atividade de estudo de Elkonin. Considerando a solução do problema de estudo do tipo quase pesquisa como um ato de atividade holística, Davíдов destacou três blocos funcionais em sua estrutura. Como ponto de partida, considerou a introdução de alunos na situação de estudo aceitando a tarefa de estudo definida pelo professor ou configurando-a independentemente. O foco principal de Davíдов foi colocado na consideração do sistema de ações de estudo que asseguram a realização de objetivos intermediários no processo de solução de uma tarefa de estudo do tipo quase pesquisa. Como a primeira dessas ações, Davíдов (1996) identifica a análise cujo objetivo é detectar a relação que é a base genética do sistema em consideração. Nos estágios iniciais da aprendizagem, tal análise é realizada não em um resumo verbal, mas de uma forma sensorialmente objetiva, ou seja, pela transformação prática do objeto estudado. Como próxima ação, ele considera a modelagem, isto é, a apresentação de forma simbólica da relação entre os elementos do sistema em estudo que foi descoberto no processo de análise. Davíдов considerou o modelo de aprendizagem como um dos meios de análise do sistema em estudo, ou seja, destacando suas propriedades como forma específica de generalização das propriedades do sistema em aprendizagem, e como importante meio de assimilação de conceitos. Note-se que Davíдов não identificou o modelo como um meio específico de expressar o conteúdo de conceitos com um esquema frequentemente usado no ensino técnico, como um dos tipos de visualização. Um papel importante na estrutura da

atividade de estudo Davídov atribuiu à ação, que é transformar o modelo, proporcionando a oportunidade de estudar a relação geral selecionada em uma “forma pura” e, assim, realizando uma detecção mais completa de suas características. Segundo ele, o elo final na resolução de um problema de estudo do tipo quase-pesquisa é a construção de um sistema de tarefas particulares baseado na

54

concretização da relação geral detectada, que é a base genética do sistema em estudo. Como resultado da construção de tal sistema de tarefas, tanto o conceito inicial quanto o modo generalizado da ação baseado nele são especificados. A estrutura da atividade de estudo proposta por Davídov, com a introdução de alguns esclarecimentos, realmente fornece uma solução para uma tarefa de estudo do tipo quase pesquisa, independentemente de surgir no processo de aprendizagem desenvolvimental ou na educação tradicional (por exemplo, a “aprendizagem baseada em problemas”). No entanto a solução bem-sucedida de tal tarefa não leva à realização dos objetivos da AD de maneira autônoma se forem interpretados como o desenvolvimento do pensamento teórico ou como o desenvolvimento de um objeto de atividade. A atividade de estudo envolve o desenvolvimento do aluno somente se ele o exercitar como sujeito de estudo, e não como objeto de estudo. Nesse último caso, uma solução independente até do mais difícil problema do tipo quase pesquisa ou problema não leva ao desenvolvimento do aluno. Seus resultados podem ser limitados pela expansão da gama de tarefas atribuídas ao aluno, que ele pode resolver com sucesso de forma independente, tornando-se um intérprete mais competente, mas não um sujeito da aprendizagem capaz de estabelecer uma nova tarefa de estudo. Davídov (1996), partindo da compreensão do conteúdo da AD como um desenvolvimento do pensamento teórico, considerou a solução de uma tarefa de estudo do tipo quase-pesquisa como um ato mental e descreveu apropriadamente sua estrutura. Essa descrição regula o pensamento do aluno ao resolver uma tarefa de estudo, independentemente de ser um objeto de estudo ou um sujeito de estudo. A solução da tarefa de estudo, antes de tudo, é um ato de atividade que pode ou não coincidir com o ato mental. A produtividade do último depende diretamente de como a tarefa é resolvida. Para resolvê-la de forma autônoma, o aluno deve ser capaz de estabelecer os objetivos intermediários. Mas, para isso, eles devem ser definidos ao projetar a atividade de estudo como uma atividade, em vez de um ato

mental. A partir daí, a estrutura do ato educativo, desenvolvida por Davídov, foi alterada em conformidade. Isto, acima de tudo, refere-se à introdução do aluno na situação de aprendizagem. Davídov (1996), ao identificar o aluno como objeto e como sujeito da aprendizagem, indicava que a tarefa de estudo podia ser definida para o aluno (caso em que o aluno atua como objeto de aprendizagem) e pelo próprio aluno (caso em que ele atua como sujeito da aprendizagem).

55

Dessa maneira, Davídov (1996) se concentra em esclarecer as condições sob as quais a tarefa definida pelo professor pode ser aceita pelos alunos, entretanto o professor deve fornecer essas condições. Em outras palavras, oferecer condições para aceitar uma tarefa é uma característica da ação de estudo do aluno, e não uma ação do professor. Quanto à formulação da tarefa de estudo pelos próprios alunos, Davídov (1996) limita-se a assinalar que é possível que eles tenham interesses cognitivos estáveis, sem considerar as características desse elo da atividade de estudo. Contudo isso leva a ignorar pelo menos três problemas que são mais importantes para a teoria da AD. Primeiro, o problema do aluno como sujeito da aprendizagem, cuja função mais importante não é apenas resolver a tarefa estabelecida pelo professor, mas formular tal tarefa de maneira autônoma. Em segundo lugar, o problema da compreensão como uma das “ferramentas” mais importantes da atividade de estudo, cujo desenvolvimento é um dos objetivos da AD. Em terceiro lugar, a função especial que a formulação autônoma de uma tarefa de estudo desempenha em uma atividade de estudo. Como a solução dos dois primeiros problemas na versão considerada do modelo teórico da AD foi descrita acima, discutiremos brevemente o terceiro desses problemas. Um objetivo de estudo, como um objetivo na prática, pode surgir de três fontes diferentes: um indivíduo pode estabelecê-lo para si mesmo, contando com sua compreensão e avaliação da situação; outra pessoa pode colocá-lo na frente dele (professor, mestre etc.); e pode surgir como uma definição concreta de qualquer motivo relevante para um indivíduo (aprenda a escrever com competência, obtenha uma boa nota etc.). Nos dois últimos casos, o objetivo é imposto ao indivíduo, isto é, não o caracteriza como sujeito, mas como intérprete, dependendo da vontade de outra pessoa ou das necessidades e hábitos previamente formados. Tal objetivo executa principalmente uma função puramente indicativa, dando à ação um caráter focado, e assim assegura a unidade relativa das operações realizadas. Independentemente de

estabelecer uma meta individual (em psicologia, o processo de metas de autoconfiguração é chamado de definição de metas), não é apenas a conclusão do processo de compreensão, mas também o primeiro passo na tentativa de realizar essa compreensão, de traduzi-la em realidade. A definição de metas é um elo necessário em qualquer atividade criativa não reprodutiva. O objetivo é o modelo original de um resultado ainda desconhecido no qual será incorporada a compreensão da realidade pelo sujeito.

56

Muitas vezes, um objetivo que desempenha a função de tal modelo é figurativamente chamado de “conhecimento da ignorância” (“Não conheço a regra para falar [a] depois de [h], mas sei quais requisitos essa regra deve cumprir”). É esse “conhecimento da ignorância”, e não o próprio fato da consciência da ignorância, que abre ao aluno a possibilidade de melhorar o modo aprendido ou de substituí-lo por outro. O objetivo, inicialmente atuando na forma de conhecimento sobre a ignorância, desempenha várias funções importantes na atividade de estudo. Ele não apenas orienta as ações futuras do aluno, mas também incentiva sua implementação, isto é, dá a elas o caráter de propósito. Além disso, juntamente com o motivo, desempenha uma função formadora de sentido, dando sentido pessoal às ações executadas. O reconhecimento de um aluno como sujeito da atividade de estudo exigiu mudanças não apenas na interpretação da tarefa de estudo, mas também nas características de algumas ações de estudo no processo de resolução da tarefa de estudo. Isso se refere principalmente à ação de análise. Davíдов (1996) considerou como meta de análise em atividades de estudo a identificação das relações mais comuns, fixadas na forma de conceitos, que são a base genética do sistema em questão. A análise no processo de aprendizagem pode realmente ser destinada a alcançar tal objetivo, mas somente se o objeto de estudo for um sistema funcional integral. Porém o estudo de tais sistemas é realizado nas fases finais da aprendizagem. Em seus estágios iniciais, os alunos lidam com modos de ações práticas. A análise no estudo desses modos não se concentra na descoberta de sua base genética, mas na descoberta da base substantiva na qual eles se baseiam. Por exemplo, escolhendo uma letra para designar o som [a] na palavra “dyadya”, o aluno confia na função adicional da vogal que ele descobriu, que não pode ser considerada como a base genética para a designação de todos os sons vocálicos em nenhum caso. A diferença entre os dois objetivos declarados da análise,

na verdade, significa a distinção entre seus dois tipos, cada um dos quais desempenha um papel de liderança, dependendo do grau de desenvolvimento do aluno como sujeito. Nos estágios iniciais da AD, quando o aluno é sujeito da ação prática, a análise realizada por ele visa apenas descobrir os fundamentos substantivos do modo de ação prática particular ou a base de um modo generalizado de implementar toda uma classe de ações práticas. Em estágios posteriores, quando o aluno se torna sujeito de autotransformação, a base genética do sistema em estudo torna-se o sujeito de sua análise, cuja elucidação per

57

mite compreender os padrões de funcionamento, as mudanças no sistema e a possibilidade de ação nele. Naturalmente, esses dois tipos de análise devem ser fornecidos no modelo da AD. Algum esclarecimento deve ser feito no que se refere à característica da ação de estudo, que, segundo Davydov (1996), transforma o modelo garantindo a separação das relações entre os elementos da situação em uma “forma pura”, com o objetivo de sua compreensão mais profunda. Esse modo de estudar as relações é bem possível na pesquisa científica real. No entanto, no seu modelo de aprendizagem, no problema do tipo quase-pesquisa, é praticamente inaplicável, especialmente nos estágios iniciais de aprendizagem. Tendo construído um modelo de letra sonora da palavra “nag”, o aluno descobriu a relação entre som e letra, o que permite substituir uma letra por outra. Todavia é improvável que a seleção dessa relação em sua forma pura o ajude a escolher entre duas letras possíveis. Para fazer isso, ele precisa reconstruir não o modelo, mas a própria situação objetiva, substituindo a palavra em questão por outra, na qual a relação estabelecida entre o som da vogal e a letra que o designa realmente aparecerá em sua forma pura, ou seja, não será mascarada pela presença de um som de consoante anterior. Portanto, uma ação que permita um estudo mais específico da relação global destacada como resultado da análise deve ser entendida como uma mudança na situação objetiva da ação com base no modelo da relação destacada. Finalmente, a inclusão da ação de construir um sistema de tarefas particulares resolvido de forma dedicada na estrutura do ato da ação, fornece uma solução para a atividade de estudo do tipo quase-pesquisa. Segundo Davídov (1996), tal sistema de tarefas pode ser construído especificando a relação selecionada, que é a base genética do sistema. É claro que ao resolver algumas tarefas de estudo é realmente necessário especificar o modo generalizado da ação estabelecido. Contudo tal especificação é

possível se ela atuar como uma tarefa especial de estudo. Por exemplo, descobrir o fato de que os ortogramas de posições fracas são verificados colocando o fonema em uma posição forte não apenas nas raízes, mas também nos finais de substantivos, adjetivos e verbos, só é possível como resultado da solução das tarefas de estudo correspondentes. Assim, a disposição indicada por Davíдов não caracteriza um ato separado da atividade de estudo, mas a atividade de estudo em si como um determinado sistema de atos da atividade relacionados entre si por meio de objetivos de estudo.

58

De acordo com os autores do modelo teórico, o conteúdo da atividade de estudo na AD e sua estrutura descrita acima, levando em conta as definições e os acréscimos formulados, são suficientes para atingir os objetivos da AD que se relacionam com o desenvolvimento de um sujeito como um indivíduo capaz de conceber e realizar suas atividades. Mas o desenvolvimento real de habilidades que caracterizam um aluno como sujeito da ação só é possível se ele mesmo estiver interessado em seu desenvolvimento. Isso depende dos motivos que estimulam o aluno a aprender e a dar um sentido pessoal ao que ele faz. Portanto, esses motivos são ao mesmo tempo componentes integrais da atividade de estudo, assim como seu conteúdo e estrutura.

Motivos de estudo na aprendizagem desenvolvimental

Sob a forma de motivo, os autores compreendem o objeto (no sentido amplo da palavra), para a obtenção do qual a ação está sendo executada. Esse conceito precisava ser esclarecido. Geralmente, a função dos motivos é a idealização dos resultados da ação, que é ao mesmo tempo seus objetivos. A. N. Leontiev (1983a) chamou esse resultado de um objetivo-motivo. A diferença entre o objetivo e o motivo, nesse caso, não está em seu conteúdo substantivo, mas na avaliação pelo sujeito do papel que desempenha na ação. Ao selecionar o resultado de uma ação como seu objetivo, a posição dominante desse resultado é levada em conta na estrutura da ação (o objetivo subordina os modos de ação que visam a alcançá-lo). Ao selecionar o mesmo resultado como motivo, sua avaliação é levada em consideração do ponto de vista da significância para o indivíduo. Tal avaliação do significado do resultado de uma ação para um sujeito pode ou não ser realizada pelo indivíduo, mas é sempre diretamente experimentada por ele na forma de emoções. Com base nisso, os motivos podem ser agrupados em conscientes e inconscientes. O resultado planejado ou real da ação pode ser significativo para o

indivíduo de dois pontos de vista diferentes: em primeiro lugar, esse resultado pode ser útil para ele; em segundo, pode contribuir para a realização ou o desenvolvimento do indivíduo como sujeito da ação. Em ambos os casos, o resultado da ação atua como seu motivo, mas suas características psicológicas se revelam diferentes. Tendo em mente essa circunstância, os pesquisadores de Kharkov consideram o interesse associado à implementação ou mudança do sujeito da ação como um

59

motivo. Isto é, um interesse em sua compreensão é um tipo especial de motivo. Tal compreensão do interesse difere do significado em que esse conceito é usualmente empregado na psicologia e na pedagogia, onde é considerado como uma manifestação de uma necessidade cognitiva que desempenha as mesmas funções que um motivo, mas não o é em essência. É claro que o interesse está associado à necessidade, mas essa conexão caracteriza o conteúdo objetivo do interesse, e não sua essência. A essência do interesse reside no fato de que é um motivo, refletindo a possibilidade de autorrealização ou autotransformação do sujeito em ação. Como a mesma ação pode ser executada por pessoas diferentes para atender a diferentes necessidades, seus interesses diferem em seu conteúdo substantivo. Assim, ao ler um artigo em um periódico científico, um comerciante pode ter interesse comercial, enquanto, em um cientista-economista, o mesmo artigo despertará interesse de pesquisa, e num aluno que se prepara para um exame, um interesse de estudo, ainda que puramente situacional e instável, mas é a essência do interesse. Todos os três casos permanecerão os mesmos: ele determinará o significado do artigo para cada leitor. Todos os itens acima se referem aos motivos nos quais os resultados da função ação (A. N. Leontiev chamou tais motivos de internos), mas, à parte deles, objetos (no sentido amplo da palavra) que não são os resultados da ação, também podem funcionar como motivos apenas indiretamente associados a ele (o aluno pode aprender não por conhecimento, mas por causa de uma nota). Por definição, para A. N. Leontiev (1983b), tais motivos são externos. Ao contrário dos motivos internos, que podem ser inconscientes, os motivos externos são necessariamente reconhecidos. Considerando a função dos motivos na atividade realizada pelo sujeito, compreende-se que a avaliação dele sobre o sentido dos resultados de uma ação é sempre hierárquica. De todos os resultados planejados ou reais da ação, o sujeito identifica um que é mais importante para ele. Assim, esse resultado é o principal motivo que determina o sentido da ação para o sujeito. Os

demais resultados da ação são avaliados por ele como motivos secundários, e, ao contrário do principal, eles executam na ação não uma função de construção de sentido, mas uma função de incentivo. Ressaltamos que, uma vez que o sujeito que realiza uma ou outra ação a realiza simultaneamente a partir de posições diferentes, qualquer resultado da ação pode atuar como o principal motivo formador de sentido. Assim, um aluno da primeira série que resolve o problema da letra [a] após [h] fala simultaneamente do ponto de vista da compreensão (ele precisa entender

60

por que a regra previamente aprendida é insuficiente para resolver o problema, e do ponto de vista da ação prática, escolher uma letra para designar um som); e do ponto de vista do sujeito do conhecimento (ele precisa descobrir se o modo generalizado encontrado é adequado para designar qualquer som de vogal após [h]). Qualquer um desses três resultados da ação pode ser avaliado pelo sujeito como o mais significativo para ele, ou seja, o motivo semântico da ação de aprendizagem pode se dar na forma de interesse cognitivo e na forma de interesse prático. Dependendo disso, a atividade de estudo adquire o caráter de ações de estudo, cognitivas ou de estudo e práticas. É claro que o resultado de uma ação de aprendizagem, que é mudar a capacidade de um aluno de projetar e implementar tal ação, pode ser apontado como um motivo de formação de sentido. Nesse caso, o motivo semântico da atividade de estudo é um interesse de aprendizagem, que na realidade é necessariamente combinado com um interesse cognitivo ou prático. Sentido e motivos estão ligados por relações hierárquicas. O motivo do sentido, se não coincide com o incentivo, é sempre mais significativo para o sujeito. Um aluno que escreve um ditado e deseja obter uma boa nota não vai dispensar seu colega vizinho mais competente se for mais importante para ele garantir que será alfabetizado. Além da semântica, o motivo principal pode desempenhar outra função importante, descoberta no devido tempo por Leontiev (1983a). Em sua opinião, o conhecimento que atua na função de tal motivo (A. N. Leontiev o denominou pessoal) possui uma qualidade especial, que o autor figurativamente descreveu como “conhecimento vivo”. Sem abordar as peculiaridades desse conhecimento – o problema foi estudado em detalhe por V. P. Zinchenko (2002) –, vamos nos deter no fato que era importante do nosso ponto de vista, descoberto por A. N. Leontiev em conexão com a

consideração do sentido pessoal. Esse fato é que nem sempre o motivo da significação determina o sentido pessoal do conhecimento e, como resultado, o segundo não adquire a qualidade de conhecimento vivo, permanecendo um instrumento acumulando poeira nas prateleiras da memória do aluno, antecipando a hora em que pode ser necessário. Leontiev (1983a) explicou tal fato afirmando que o aluno não podia entender sozinho o significado especial que o conhecimento adquirido tem para ele, daí a conclusão de que o professor é obrigado a ajudá-lo a perceber esse significado; isto é, o motivo que dá sentido pessoal ao conhecimento deve ser formado. Essa explicação causa pelo menos duas objeções. Em primeiro lugar, falando do sentido pessoal do conhecimento, A. N. Leontiev

61

não diz nada sobre a ação da qual esse conhecimento foi resultado e, ainda assim, em nossa opinião, depende decisivamente disso se o conhecimento adquirirá sentido pessoal para o aluno ou não. De fato, se pelo sentido pessoal do conhecimento temos em mente o sentido especial que adquire para uma pessoa não como um indivíduo, mas como uma personalidade atuante, fica claro que o mesmo resultado de uma ação pode adquirir um sentido diferente para diferentes sujeitos. Se voltarmos ao exemplo acima com um artigo científico e seus leitores, então não é difícil entender que o mesmo conhecimento adquirido por meio do artigo poderia ter um sentido pessoal diferente para cada um deles. Para um aluno, o conhecimento adquirido, se fosse necessário apenas para ele passar no exame, não teria qualquer sentido pessoal, isto é, revelar-se-ia insignificante para ele não apenas como pessoa, mas também como aluno, sujeito de estudo. O mesmo pode ser dito sobre o sentido desse conhecimento para o economista que, tendo se convencido da inconsistência dos argumentos apresentados no artigo, rapidamente se esquece dele. Mas, para um comerciante que chega à conclusão de que a situação considerada no artigo abre um caminho confiável para o sucesso comercial, o artigo realmente adquire um sério sentido pessoal. Exatamente a mesma situação é possível na aprendizagem. Se um aluno, escrevendo a palavra gaivota, repentinamente hesita em qual letra escrever depois de H, então a resposta à sua pergunta recebida do professor dificilmente adquiriria qualquer sentido pessoal para ele. Da mesma forma, se ele acidentalmente presta atenção ao fato de que A é escrito depois de H e não de mim, e com a ajuda de um professor, o aluno entende o que explica uma regra tão estranha, então esse

conhecimento também é pouco significativo para ele, sendo muito mais importante saber escrever. Mas, se o aluno, confiando na regra que acaba de aprender, escreve essa palavra com a letra I, e depois de verificar três vezes, se certifica de tê-la escrito de acordo com a regra aprendida, descobre de repente que, em vez de Ia, é possível escrever A. Portanto, o conhecimento que elimina essa perplexidade acaba por ser extremamente importante para ele, precisamente quanto ao tema da aprendizagem, que refina seu entendimento, adquirindo um sentido pessoal. Em outras palavras, o conhecimento só pode ter sentido pessoal para um aluno se o aprendizado for motivado diretamente pelo interesse cognitivo ou, pelo menos, se estiver intimamente relacionado à sua implementação. A implementação do interesse cognitivo, fornecendo um sentido pessoal da aprendizagem e seus resultados, envolve uma mudança

62

direcionada nas habilidades mentais do aluno e, em primeiro lugar, uma compreensão da situação e do pensamento. No entanto, ao fazê-lo, todos os outros componentes da ação de estudo diretamente relacionados às mudanças nas habilidades mentais também adquirem sentido pessoal. Em particular, isso se refere ao conhecimento que é adquirido, que está intimamente interligado, literalmente se fundindo com o entendimento ou pensamento, tornando-se um componente integral desses órgãos funcionais do sujeito. Em segundo lugar, a declaração de Leontiev (1983a, b) sobre a necessidade de cultivar motivos que determinam o sentido pessoal do conhecimento e, além disso, a própria possibilidade de levantar tais motivos, em geral, se coloca em dúvida. Os motivos vistos dessa maneira sugerem que eles podem ser dados de fora, por exemplo, por um professor. É claro que o professor pode determinar o propósito da ação de aprendizagem, isto é, ele pode explicar ao aluno o que ele deve fazer. Se desejar, ele pode explicar por que o aluno precisa fazer tal coisa(ou seja, a resposta a essa pergunta determina o significado da ação), mas essa explicação acaba sendo uma compreensão do motivo do ponto de vista do professor. Com toda a sua persuasão, para o aluno só pode ser conhecimento do significado do conhecimento adquirido, ou, nas palavras de Leontiev (1983a,b), o “motivo conhecido”, que nada tem a ver com o real sentido que o conhecimento assimilado adquire para o aluno. Esse sentido só pode ser determinado pelo próprio aluno no curso de suas atividades. Se ele será capaz de determinar esse sentido e exatamente como ele irá resultar depende, primeiramente, do conteúdo

da atividade de estudo e, segundo, de sua organização. Em outras palavras, os motivos de aprendizagem que determinam o sentido pessoal do conhecimento não são ensinados, mas surgem no processo da própria atividade de estudo. Garantir as condições para a formação de motivos plenamente desenvolvidos para a aprendizagem é uma das tarefas mais importantes de qualquer aprendizagem, especialmente desenvolvimental. O interesse cognitivo é um motivo necessário de qualquer ato da atividade de estudo na AD, mas nem sempre cumpre a função de um motivo formador de sentido que determina o sentido pessoal da aprendizagem. Nos estágios iniciais da aprendizagem, quando os alunos dominam os modos das ações práticas mais simples, esse motivo acaba sendo particular, situacional e exigindo um esforço considerável, e muitas vezes também a ajuda de um professor, para sua consciência. Tal motivo realiza

63

uma função de incentivo dentro da estrutura dessa ação de estudo específica, mas não pode ser um motivo formador de sentido. Tal função nos estágios iniciais da AD é geralmente realizada por interesses práticos e, às vezes, cognitivos. Contudo, à medida que as tarefas de aprendizagem se tornam mais complexas, especialmente quando os alunos começam a resolver tarefas cognitivas e de aprendizagem, eles se tornam cada vez mais conscientes da dependência da possibilidade de resolver tarefas práticas autônomas nas mudanças das habilidades que surgem no processo de aprendizagem. Isso leva ao fato de que é esse resultado da aprendizagem que é percebido como o mais significativo, isto é, a função formadora de sentido, e o interesse cognitivo, a essa altura, se torna bastante generalizado e estável, independente de uma situação específica. Realizando as funções do motivo formador dos sentidos da aprendizagem, o interesse cognitivo acaba sendo o motivo que determina o sentido pessoal da aprendizagem para os alunos. Tal reestruturação da motivação da aprendizagem é um pré-requisito para a transição do aluno para o próximo estágio de desenvolvimento, quando ele se tornará o sujeito da autotransformação. Um aluno pode ser tal sujeito somente se não estiver interessado nos resultados práticos de suas ações, mas naquelas habilidades que lhe permitem alcançar esses resultados. Um pré-requisito necessário para tal mudança de atitude em relação à aprendizagem é um interesse cognitivo formado como motivo formador de sentido para essa aprendizagem. Tal motivo pode ser realizado desde que os objetivos de aprendizagem não contribuam para a

atualização do interesse prático, que foi o motivo mais significativo para os alunos no estágio anterior de seu desenvolvimento. Essa circunstância dita a necessidade de alterar o conteúdo da AD nesse estágio do desenvolvimento, e, como mencionado anteriormente, consiste na transição de tarefas de estudo práticas e cognitivas para tarefas teóricas. A principal característica dessas tarefas é que seus objetos são sistemas funcionais que não estão diretamente relacionados a ações práticas. De fato, enquanto estuda o sistema gramatical da língua nativa, o aluno não domina nenhuma habilidade prática que seja nova para ele: ele aprendeu a praticar usando substantivos, verbos e outras partes do discurso na idade pré-escolar, mesmo sem suspeitar de sua existência. Portanto, seus principais esforços no estudo da gramática visam compreender o que é uma parte da fala, como uma parte da fala difere da outra, como é organizada etc. As dificuldades decorrentes disso exigem do aluno uma au

64

toavaliação objetiva de suas habilidades e sua correção, que, estritamente falando, é o desenvolvimento do sujeito. No processo de resolução de tais tarefas de estudo, atinge seu ponto mais alto de desenvolvimento o interesse cognitivo, que se transforma em uma necessidade de aprendizagem, ou seja, a necessidade de um aluno de mudanças em si mesmo como sujeito da aprendizagem. Assim, o interesse cognitivo como motivo específico de formação de sentido da aprendizagem não é trazido à tona, mas surge e se desenvolve no processo de AD à medida que o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo se tornam mais complexos. Em seu desenvolvimento, ele passa por um caminho complexo, de interesse instável, pessoal e situacional, até um motivo de aprendizagem generalizado de maneira sustentável, capaz de determinar o sentido pessoal da aprendizagem e seus resultados, e a necessidade de estudo, ou seja, a necessidade do aluno de se transformar em sujeito da aprendizagem. Tal reestruturação qualitativa da base motivacional da aprendizagem é, por um lado, o resultado do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem e, por outro, uma condição necessária para esse desenvolvimento. A ideia declarada de uma necessidade de aprendizagem como o resultado final do desenvolvimento dos motivos de aprendizagem, à primeira vista, contradiz a noção generalizada de motivos como uma manifestação concreta de necessidade. Tal visão é certamente verdadeira em relação às necessidades vitais, mas dificilmente aplicável às necessidades

sociogênicas, que são a base da atividade especificamente transformadora do sujeito humano. Tais necessidades surgem in vivo, quando o indivíduo é incluído em um tipo particular de atividade humana. A aparição na vida de um indivíduo de uma nova necessidade, pela qual os autores do modelo em questão têm em mente o conteúdo objetivo extremamente generalizado de uma linha separada de interação do indivíduo com o mundo, modifica o caráter dessa interação, ou seja, a atividade do indivíduo. Antes do surgimento de uma nova necessidade sociogênica, a atividade correspondente de um indivíduo é em grande parte determinada situacionalmente, isto é, ocorre em uma situação específica, que determina os objetivos e os motivos da atividade. Com o surgimento de necessidades, a atividade perde sua dependência da situação. O indivíduo começa a agir guiado pelos objetivos determinados não pela situação específica, mas pela necessidade que surge. Porém isso significa que, de todo o conjunto de objetos com os quais um indivíduo interage, um se destaca, o que acaba sendo o objeto da

65

ação intencional do indivíduo. Assim, a interação com esse objeto adquire o caráter de um relacionamento estável, que consiste em sua mudança intencional. Ao mesmo tempo, a natureza da atividade de um indivíduo também muda. A partir de ações temporais situacionais, de uma única vez, ela se transforma em uma atividade transformadora de objetos em estado estacionário, e o indivíduo passa à condição de sujeito. Se todo o exposto acima for aplicado à aprendizagem como uma forma de atividade, então o objeto com o qual o aluno interage é ele próprio sujeito da aprendizagem. Essa interação, que consiste em transformar o próprio aluno em sujeito da aprendizagem, é realizada como um sistema de atividades de aprendizagem situacional. O surgimento de uma necessidade de aprendizagem torna relevante essa mudança, não apenas como parte da aprendizagem, mas também onde quer que o indivíduo tenha que agir como sujeito. E isso significa que a automudança do indivíduo como sujeito se transforma em sua relação estável especial consigo mesmo, isto é, se destaca como uma esfera especial da vida, e a atividade de estudo que realiza esse relacionamento se torna uma das formas especiais da atividade de vida do indivíduo. Todavia o indivíduo que realiza essa atividade não é mais apenas um sujeito da aprendizagem, mas uma pessoa autodesenvolvida. De fato, a necessidade de decidir de maneira autônoma o que e como estudar (mais

cedo o professor decidiu pelo aluno), implica não apenas a capacidade do indivíduo de resolver tais problemas, mas também a disposição de assumir a responsabilidade por uma ou outra de suas soluções. Isso caracteriza o indivíduo não apenas como sujeito da ação, mas também como uma pessoa socialmente responsável, cujo desenvolvimento posterior já é realizado fora da escola. Alcançar esse nível mais alto de desenvolvimento do sujeito é o principal objetivo da AD em uma escola abrangente, e isso pode ser alcançado no final da adolescência. As características da atividade de estudo descrita, ou seja, seu conteúdo, sua estrutura e motivação, na opinião dos autores do modelo teórico, é suficiente para atingir o objetivo principal da AD, mas desde que essa atividade seja realizada pelos alunos como sujeitos da aprendizagem, e não como objetos dela. E isso depende decisivamente se, desde o início da AD, é possível construir a relação entre professor e alunos como sujeitosujeito, ou seja, como um relacionamento entre parceiros, em conjunto, fazendo uma coisa em comum. Tais relações, realizadas na forma de diálogo de estudo, são o último componente do modelo teórico descrito de AD.

66

Diálogo de estudo na aprendizagem desenvolvimental

O componente mais importante de qualquer aprendizagem que garanta a realização de seus objetivos é a interação do professor com os alunos. Na AD, cujo objetivo principal é o desenvolvimento dos alunos, essa interação é baseada no reconhecimento, pelo professor, dos alunos como sujeitos autônomos de estudo. Esse reconhecimento é realizado na relação entre o professor e os alunos no processo de aprendizagem. O professor não ensina as crianças, mas dá a elas a oportunidade de dominar novos conhecimentos e modos generalizados de ação por conta própria, com base em seu próprio entendimento. Ele compreende sua tarefa em ajudá-los nessa compreensão. A forma dessa assistência é o diálogo de estudo organizado pelo professor. O diálogo, nesse caso, significa pensamento conjunto, como resultado do qual os sujeitos chegam a um entendimento comum dos objetivos e modos da ação futura. L. S. Vigotski (2005) acreditava que a interação de uma criança com um adulto, desdobrando-se na forma de um diálogo, poderia se tornar uma forma de desenvolvimento das funções mentais superiores da criança, ou seja, de suas habilidades. Essa hipótese se tornou o ponto de partida para o desenvolvimento do diálogo de estudo na AD. Nesse caso, é claro, foi necessário especificar a hipótese de Vigotski e, acima de

tudo, esclarecer as funções do diálogo de estudo. Como já foi observado, o diálogo de estudo foi visto como uma oportunidade de incluir um aluno na aprendizagem como um sujeito que não apenas aprende os modos de ação atribuídos a ele, mas os constrói com base em seu próprio entendimento. O momento inicial do diálogo é a atualização do modo de ação aprendido anteriormente, no qual o professor planeja confiar na solução da nova tarefa e no estabelecimento do fato de sua incompletude. Assim, tendo introduzido as crianças na letra H e estabelecido que o som da consoante designado por ela é sempre suave, o professor sugere que as crianças escrevam a palavra nag. Depois de descobrir como eles designaram a vogal após H e de ouvir a justificativa para essa escrita (os alunos acabaram de aprender a regra para designar a dureza das consoantes usando vogais), o professor pede a opinião sobre a possibilidade de substituir a letra I pela letra A. O professor leva os alunos à conclusão de que a regra é imprecisa e, para usá-la, essa imprecisão precisa ser eliminada, mas, para isso, é preciso primeiro encontrar o motivo.

67

Dessa maneira, o objetivo que surge diante das crianças é entender o que causou a imprecisão da regra. Obviamente, esse objetivo só pode ser definido pelo próprio aluno, que está convencido de que ele não entende alguma coisa. Em outras palavras, esse objetivo é definido por cada aluno como sujeito de pensamento. Em seguida, o professor sugere descobrir se é sempre possível substituir I por A e por que é possível depois de C. Os alunos tentam encontrar respostas para essas perguntas construindo um modelo de letra sonora da palavra escrita seguindo o conselho do professor. Tanto a construção do modelo quanto a discussão de possíveis respostas às questões colocadas ocorrem no processo de diálogo coletivo, no qual cada aluno participa já como sujeito de uma ação sujeito-constructiva. Como resultado desse diálogo, os alunos chegam à conclusão de que a imprecisão da regra é causada pelo fato de não levar em conta a ausência de um par duro e mole no H, de modo que não é necessário designar sua suavidade, o que significa que a letra I tem apenas um trabalho principal, isto é, marcar o som [a], que é o mesmo que ocorre com o trabalho principal da letra A. Essa conclusão, feita pelos alunos como sujeitos de ação prática, é levada em conta por eles como sujeitos do pensamento, permitindo-lhes entender que o escopo da regra é limitado: a regra é exata, mas aplicável apenas se a consoante sonora tiver um par sólido. Surge, então, um novo problema: qual das

duas letras possíveis precisa denotar o som da vogal [a] depois de H. A busca por uma resposta a essa pergunta é novamente incluída como conteúdo de uma ação do sujeito que, por sugestão do professor, verifica qual letra pode ser usada. O som [a] no começo da palavra, onde a vogal também tem uma função, assim como depois da letra H. Tendo descoberto porque no começo da palavra arco em vez de A não pode ser escrito Ue, as crianças sugerem que o som [a] também deveria ser denotado e a seguir Ch. Depois que os alunos, com a ajuda do professor, estiverem convencidos da exatidão dessa hipótese, o próprio professor os convida a verificar se ela é adequada para designar outros sons de vogais depois de H. Tendo realizado esse teste em conjunto, os alunos chegam a um esclarecimento final da regra: depois de H, os sons de vogais devem ser indicados pelas mesmas letras que denotam sons de vogais no início de uma palavra. Usado dessa forma, o diálogo de estudo não apenas levou os alunos a estabelecerem uma maneira de resolver o novo problema, mas também permitiu que entendessem que a razão da incompletude da regra previa

68

mente construída era que eles não levaram em conta todas as condições em que ela seria aplicada. Esse passo importante no desenvolvimento do pensamento tornou-se possível porque cada aluno participou do diálogo educativo como sujeito separado do pensamento e como sujeito de uma busca coletiva por um novo modo de ação. Com a ajuda do professor, os alunos descobriram o que precisava ser modificado na regra previamente aprendida e a designarem sons de vogais depois de Ch. O diálogo de estudo realiza, portanto, duas funções diferentes, embora intimamente relacionadas. Por um lado, ele representa uma função puramente educativa, que consiste em encontrar um novo caminho e desenhar a norma cultural correspondente; por outro, é uma função de desenvolvimento do pensamento dos alunos. Se considerarmos o diálogo do ponto de vista de sua função puramente de estudo, ele se desdobra entre todos os alunos da classe como sujeitos da aprendizagem. O mesmo diálogo, visto como uma forma de desenvolvimento do pensamento, não é coletivo, mas puramente individual, desdobrando-se como um diálogo interno de cada aluno como sujeito capaz de pensar por si mesmo, como sujeito de uma ação construtiva. Esse diálogo é realizado com a ajuda de um professor e mediado pelo diálogo coletivo dos alunos como sujeitos da aprendizagem. Tal compreensão do diálogo de estudo não coincide com o conceito de diálogo como uma forma de

“atividade de estudo unificada” (M. V. Kaminskaya 2003), na qual a atividade pedagógica e a atividade dos alunos se fundem, ou seja, o diálogo de estudo é considerado como uma forma de atividade de estudo de dois sujeitos. É difícil concordar com essa visão, mesmo porque o diálogo de estudo é uma forma de aprendizagem cujo sujeito só pode ser um aluno. O professor, é claro, está incluído no diálogo de estudo, mas não como sujeito, e sim como um dos participantes cuja função é ajudar os alunos a corrigir sua compreensão do material de estudo já dominado. O professor não expressa suas opiniões a respeito dessa correção, mas oferece aos alunos (como foi mostrado acima ao descrever a lição) situações-problema especialmente projetadas, cuja discussão coletiva leva à formulação das recomendações necessárias. Enfatizamos mais uma vez que, por mais ativamente que o professor participe do diálogo educativo, ele nunca se torna seu sujeito, permanecendo a fonte das transformações e esclarecimentos que os alunos devem fazer para a compreensão do material em estudo e para os modos de pensar estabelecidos.

69

A função mais importante do diálogo de estudo na AD é que, incluindo o aluno em formação na condição de sujeito da aprendizagem e sujeito do pensamento, ele assegura o desenvolvimento das habilidades que lhe permitem ser sujeito de uma ação sujeito-transformadora razoável. Essa função é implementada de maneira ideal se os próprios alunos se propuserem a tarefa do tipo quase-pesquisa para refinar sua compreensão do modo de ação previamente aprendido sobre o qual, de acordo com a intenção do professor, a solução da nova tarefa deve ser baseada. Nesse caso, tanto a formulação da nova tarefa em si quanto a busca pelo modo de sua solução são os momentos de resolução do problema original, visando esclarecer a compreensão do modo de ação previamente aprendido. Uma tarefa do tipo quase-pesquisa pode ser definida para os alunos pelo professor. Nesse caso, o problema de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente não surge ante os alunos e o diálogo de estudo é destinado exclusivamente a encontrar maneiras de resolver o problema. O resultado de tal diálogo é dominar um novo modo de ação dominando sua base substantiva, mesmo que seja generalizada na forma de um conceito teórico. Os alunos participam desse diálogo apenas como sujeitos de ações de estudo e de busca, e não como sujeitos de pensamento, buscando preencher suas lacunas, uma vez que tal problema não surgiu nem poderia surgir diante do professor

na configuração da tarefa. Portanto, esse diálogo tem menos impacto sobre o desenvolvimento do pensamento do que no caso em que a tarefa de estudo é colocada na frente dos próprios alunos como sujeitos de pensamento, para se certificar de que não lhes proporciona uma compreensão plena do modo de ação que aprendem. Porém, mesmo em uma versão simplificada, o diálogo de estudo é diferente daquelas formas de trabalho coletivo baseadas na comunicação de estudo dos alunos entre si sem a participação de um professor, que alguns pesquisadores consideram ser o único aceitável para a AD (Zukerman e Venguer 2010). Tal “comunicação de estudo” torna a aprendizagem insensata como tal, e de qualquer forma envolve a transferência de elementos culturais para os alunos por meio de sua interação com o professor. De fato, como é encontrado quando se consideram as amostras descritas de tal comunicação (Zuckerman e Venguer 2010), seus resultados são regulados pelo professor muito mais estritamente do que no ET. É claro que as formas de trabalho em grupo de alunos sem a participação de um professor (trabalho em par, microgrupos etc.) são bastante aplicáveis na AD, mas não substituem o diálogo de estudo, e só podem ser usadas em sua base.

70

Vamos discutir brevemente algumas outras funções do diálogo de estudo. Como já mostrado acima, é a principal forma de desenvolvimento do aluno como sujeito da atividade inteligente. Não menos importante é o papel do diálogo em seu desenvolvimento como sujeito de comunicação. A comunicação não se limita à informação mútua sobre determinados fatos, mas envolve a troca de opiniões sobre eles. Contudo tal troca só é possível se os interlocutores entenderem o significado oculto por trás das palavras e se ele estiver ausente nas falas dos interlocutores, sendo causado, por um lado, pela pobreza do próprio pensamento e, por outro, pela incapacidade de expressar pensamentos já existentes. O diálogo de estudo que se desenvolve no processo de AD gerando intensamente pensamentos, ao mesmo tempo desenvolve a necessidade de discuti-los com colegas praticantes e professores, bem como a capacidade de expressar com precisão o pensamento em palavras. Isso leva ao rápido desenvolvimento da fala. Simultaneamente ao desenvolvimento da fala, o aluno domina a capacidade de perceber com maior precisão os pensamentos contidos nas falas do interlocutor. E isso expande sua capacidade de ajustar suas ações e pensamentos no processo de diálogo, contando com a ajuda de um professor. A princípio,

ele só pode fazer isso sob a condição de que essa assistência seja mediada por um diálogo coletivo: à medida que a capacidade de entender o interlocutor se desenvolve, a necessidade dessa mediação desaparece e o aluno pode dialogar diretamente com o professor. Um pouco mais tarde, ele pode entrar em um diálogo não com o professor, mas, por exemplo, com o autor de um livro didático, de um livro de referência etc., embora as opiniões do autor devam ser mediadas primeiro pelo diálogo coletivo. Isso significa que o aluno desenvolveu a capacidade de trabalhar de forma autônoma com várias fontes de informação, o que é muito importante na fase em que o aluno se torna o sujeito da automudança. Se considerarmos o diálogo de estudo do ponto de vista da participação do professor nele, podemos afirmar que tal diálogo age como um método universal de AD, oposto aos métodos ilustrativos e explicativos do ensino tradicional. É claro que esse método, que consiste em organizar o diálogo de estudo e gerenciá-lo, coloca exigências muito altas ao professor. Em primeiro lugar, precisará ter um profundo conhecimento do sujeito que ele ajuda, caso contrário não será capaz de organizar um diálogo de estudo. Não menos importantes são os requisitos para a formação de professores colocados pela organização do diálogo de estudo e por sua gestão.

71

Finalmente, notamos outra função muito importante do diálogo na AD. Como já foi observado, a relação entre professor e aluno na AD é baseada no reconhecimento do professor como um sujeito autônomo e, portanto, como uma personalidade em desenvolvimento. Esse reconhecimento é realizado no diálogo de estudo como uma forma específica de interação entre o professor e os alunos. Em vez de explicar um novo modo de ação, o professor dá aos alunos a oportunidade de encontrá-lo independentemente por meio de esforços conjuntos, discutindo todas as considerações que surgem sobre esse sujeito. No curso de tal discussão, o aluno se manifesta como um sujeito de aprendizagem, isto é, como uma pessoa, mesmo que ele ainda não tenha tomado forma, apenas começando a se desenvolver, mas ainda assim, uma pessoa. Se você tentar reunir ideias diferentes, muitas vezes conflitantes, sobre a essência de uma pessoa, então esta pode ser caracterizada como um indivíduo que constrói sua atividade e vida como um todo, contando com uma compreensão especial do significado do mundo ou de algum fragmento dele. Se, de acordo com o indivíduo, a realização de sua compreensão é essencial para outras pessoas, então ele

tem uma necessidade urgente de realizar sua compreensão reestruturando o fragmento correspondente da realidade, ou seja, a criatividade, que alguns autores veem como o ser de uma pessoa (Daviđov 1996). É claro que uma pessoa pode se perceber não apenas na criatividade. Se, por algum motivo, a criatividade for impossível, a compreensão individual do mundo pode ser realizada na forma de um sonho. Uma forma muito importante de realização da personalidade é a comunicação interpessoal, que, ao mesmo tempo, é uma das mais importantes fontes de desenvolvimento da personalidade, especialmente na infância. É no processo de criatividade que as propriedades de um indivíduo que o caracterizam como uma pessoa se manifestam mais e melhor. De fato, ao realizar um ato de criatividade, o indivíduo tem que mostrar determinação em tomar decisões contrárias às normas e regras geralmente aceitas, responsabilizando-se não apenas pelas pessoas, mas também por si mesmo, por sua decisão e por manifestar outras qualidades da personalidade. Naturalmente, nada do tipo é exigido do aluno que participa do diálogo de estudo. O fato de participar no diálogo indica que ele tem a capacidade fundamental do indivíduo em sua própria maneira de compreender a situação de ação e a necessidade de discutir esse entendimento com outros participantes do diálogo. É essa necessidade que incentiva o

72

aluno a se engajar no diálogo de estudo. A condição mais importante para tal introdução é a confiança do aluno de que os outros participantes do diálogo e, especialmente o professor, estarão interessados em sua compreensão do que está acontecendo. Mas essa confiança só pode ser dada aos alunos pelo professor, desde que ele construa todas as suas relações com eles, não com os objetos de aprendizagem, mas com os indivíduos que aprendem com ele. Assim, o aluno entra no diálogo de estudo justamente como pessoa, e só no decorrer do diálogo ele descobre o que e como ele deve fazer, isto é, define-se como sujeito da ação. Conseqüentemente, o diálogo de estudo não é apenas uma forma de cooperação, mas também de comunicação interpessoal e, como mencionado acima, é a fonte mais importante do desenvolvimento infantil. Isso significa que a função do diálogo de estudo não se limita ao desenvolvimento de alunos como sujeitos, sendo igualmente importante que garanta o seu desenvolvimento como indivíduos. Essa função desenvolvimental do diálogo de estudo diz respeito não apenas aos alunos, mas também aos professores. O professor pode organizar um

diálogo de estudo apenas como uma forma de comunicação interpessoal da qual ele mesmo é participante. Mas, se, para os alunos, um diálogo, à medida que se desdobra, torna-se uma forma de desenvolvimento deles como sujeitos de aprendizagem e de pensamento, então, para um professor, torna-se uma forma de compreensão da própria compreensão do significado da atividade pedagógica. Em outras palavras, o diálogo de estudo, para o professor, como forma de comunicação interpessoal, é transformado em uma forma de criatividade profissional na qual o professor se realiza e se desenvolve como pessoa criativa. Assim, a AD acaba por ser a forma e a fonte de desenvolvimento não só dos alunos, mas também dos seus professores (Dusavitsky 2002; Repkina 2018). E há todas as razões para acreditar que o sucesso da AD se dá precisamente com base em quão bem-sucedido é o desenvolvimento de um professor como pessoa criativa.

Considerações finais

Neste texto, tentamos estabelecer as principais disposições de um modelo teórico de AD desenvolvido por um grupo de pesquisadores de Kharkov no decorrer de sua participação em um experimento de modo

73

lagem genética com o objetivo de descobrir as possibilidades e formas de construir um novo sistema de aprendizagem. Mais uma vez, formulamos brevemente a essência dessas disposições. Em primeiro lugar, a transferência da experiência cultural e histórica de atividades criativas é considerada como a principal função da AD. Em segundo, a transferência da experiência da atividade criativa só é possível sob a condição de que seja realizada não pela via da transmissão das normas culturais nas quais ela é captada, mas recriando-a no processo de aprendizagem. Em terceiro, preparar os alunos para a participação na atividade criativa pressupõe seu desenvolvimento como atores, isto é, como indivíduos capazes, independentemente, de confiar em sua própria compreensão da situação, de determinar os objetivos de suas ações e como alcançá-los. É esse desenvolvimento, e não a assimilação dos conhecimentos que estão sendo transmitidos, que é o objetivo principal da AD. Em quarto lugar, o conteúdo da AD é determinado pelas leis de desenvolvimento do sujeito. Isso significa que deve ser específico para cada um dos estágios desse desenvolvimento. No primeiro estágio, quando o aluno se torna sujeito da ação prática, o conteúdo principal da aprendizagem é a base substantiva dos modos para implementar as ações que estão sendo dominadas, resumidas na forma de representações

visuais ou conceitos. Na segunda etapa, quando o aluno se torna sujeito de autotransformação, o conteúdo básico da aprendizagem é o conceito que revela a essência dos sistemas funcionais em estudo e ajuda a entender os padrões de seu funcionamento, as possibilidades e formas de implementar sua transformação. Em quinto, o desenvolvimento dos alunos como partes interessadas só é possível sob a condição de que sua atividade no processo de aprendizagem, seu conteúdo e estrutura, se desenvolva como resultado da formulação independente e da solução de tarefas de estudo cada vez mais complexas, e que tenham sentido pessoal para os alunos. Tal atividade, assegurando a restauração de normas culturais, sob certas condições, pode ser uma forma de desenvolvimento das habilidades dos alunos que lhes permita serem sujeitos da atividade sujeito-transformadora. E em sexto lugar, a principal condição para a realização das possibilidades de desenvolvimento da atividade de estudo é a atitude do professor em relação ao aluno não como um objeto de estudo, mas como

74

um sujeito de aprendizagem. Essa atitude é realizada na organização do processo educativo na forma de diálogo de estudo. É ele quem permite desenvolver tais formas de atividade de estudo que assegurem a realização dos objetivos da AD. O modelo descrito foi a base para o programa e os livros didáticos da língua russa nos graus 1-9 (Repkin e outros), e de matemática na escola primária (A. M. Zakharov etc.). Muitos anos de verificação prática desses materiais em uma escola geral de educação em massa mostraram sua alta eficiência na aprendizagem e desenvolvimento, e assim confirmaram a correção do modelo teórico estabelecido em sua fundação. No entanto não a consideramos como uma versão completa e única possível da teoria da AD. No entanto esse modelo, aparentemente, pode e deve servir como ponto de partida para a solução de problemas relacionados tanto ao seu refinamento e especificação quanto ao desenvolvimento de outras versões da teoria da AD.

Referências

BRUSHLINSKY, A. V. (2001). Psicologia do sujeito. Moscou: Instituto de Psicologia, Academia Russa de Ciências, São Petersburgo "Aletheia". DAVÍDOV, V. V. (1972). Tipos de generalizações na aprendizagem (problemas lógico-psicológicos de formação de sujeitos). Moscou: Pedagogia. _____. (1996). A teoria da aprendizagem desenvolvimental. Moscou: Intor. DUSAVITSKY, A. K. (2006).

Atividade de estudo no desenvolvimento da educação. Ascensão à personalidade. Kharkov: Ed. Centro da Universidade Nacional de Kharkiv. V.N. Karazin. ELKONIN, D. B. e DAVÍDOV, V. V. (orgs.) (1966). Possibilidades de aprendizagem da idade. Classes escolares menores. Moscou: Iluminação. ELKONIN, D. B. (1989). Trabalhos psicológicos selecionados. Moscou: Pedagogia. GALPERIN, P. Ya (1966). “Psicologia do pensamento e da aprendizagem da formação gradual de ações mentais.” Estudos do pensamento na psicologia soviética. Moscou, pp. 27-69.

75

KAMINSKAYA, M. V. (2003). Diálogo pedagógico nas atividades do professor moderno. Moscou: Significado. LEONTIEV, A. N. (1983). Trabalhos psicológicos selecionados, vol. II. Moscou: Pedagogia. _____. (1983). “Questões psicológicas da consciência da aprendizagem”, in: LEONTIEV, A. N. Trabalhos psicológicos selecionados, vol. I. Moscou: Pedagogia, pp. 358-380. REPKIN, V. V. e REPKINA, N. V. (1997). Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática. Tomsk: Peleng. _____. (2018). O que é ensino desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro. Moscou: Parceria sem fins lucrativos do Authors Club. VIGOTSKI, L. S. (2005). Psicologia do desenvolvimento humano. Moscou: Casa Publicadora Significado; Eksmo. ZINCHENKO, V. P. (2002). Fundamentos psicológicos da pedagogia. Moscou: Gardariki. ZUCKERMAN, G. A. e VENGUER, A. L. (2010). O desenvolvimento da independência de estudo. Moscou: Instituto Aberto “Educação para o Desenvolvimento