

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CECÍLIA GARCIA COELHO CARDOSO

**APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL: ATIVIDADE DE ESTUDO NA
PERSPECTIVA DE V. V. DAVIDOV**

UBERLÂNDIA

2020

CECÍLIA GARCIA COELHO CARDOSO

**APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL: ATIVIDADE DE ESTUDO NA
PERSPECTIVA DE V. V. DAVIDOV**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C268
2020

Cardoso, Cecília Garcia Coelho, 1974-
Aprendizagem desenvolvimental: atividade de estudo na
perspectiva de V. V. Davidov [recurso eletrônico] / Cecília Garcia
Coelho Cardoso. - 2020.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Puentes, Roberto Valdés, 1968-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número, PPGED				
Data:	Dezenove de junho de dois mil e vinte	Hora de início:	14:40	Hora de encerramento:	17:40
Matrícula do Discente:	11812EDU003				
Nome do Discente:	CECÍLIA GARCIA COELHO CARDOSO				
Título do Trabalho:	"Aprendizagem Desenvolvimental: Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensino desenvolvimental: a unidade do cognitivo e do afetivo nas pesquisas soviéticas (1917-1991)"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Vandeí Pinto da Silva - UNESP; Andréa Maturano Longarezzi - UFU e Roberto Valdés Puentes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Roberto Valdés Puentes, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/06/2020, às 17:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/06/2020, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vandêi Pinto da Silva, Usuário Externo**, em 19/06/2020, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2089312** e o código CRC **0DE08B93**.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela vida, por todo amor, apoio e dedicação. Vocês são o alicerce para todo e qualquer passo tomado por mim.

À minha família, Luiz, Ana Laura, Maria Carolina e Ana Júlia por se fazerem sustentáculo constante de afeto e de estímulo, valores sem os quais eu não poderia concretizar este e muitos outros sonhos. Faltam palavras para descrever quão importantes vocês são na minha vida. Amo vocês!

A todos os meus familiares, em especial aos meus irmãos Patrícia, Fabiana, Andréa e José Ricardo, com quem tenho o prazer de conviver. Obrigada pelo apoio e pelo incentivo.

Às professoras Andréa e Fabiana, pelos preciosos apontamentos na banca de qualificação, que tornaram esta dissertação mais valorosa.

Aos colegas do GEPEDI, pelas discussões, leituras e reflexões, que me ajudaram na construção desta dissertação.

À minha amiga Paula, com quem pude compartilhar experiências profissionais e iniciar a minha jornada na pesquisa acadêmica. Obrigada pelo amparo e pelo companheirismo.

Às amigas Daniela, Márcia, Juliana, Bárbara, Denise, Paula, Fabiana, Aládia, pelo incentivo e pelo apoio. Agradeço por compartilharem suas vidas comigo. Amo vocês!

À Rosana, pela revisão linguística, mas, principalmente, pelo carinho com que me recebeu em sua casa.

A todos os alunos, professores e equipe gestora das escolas em que trabalhei, pelos aprendizados e por possibilitarem que a prática pedagógica adquirisse sentido em minha vida. A toda sociedade brasileira que, por meio da CAPES, concedeu apoio financeiro a esta pesquisa.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Roberto Puentes, pela confiança depositada em meu trabalho, pelo respaldo à minha formação, por me conduzir à área da pesquisa acadêmica e me mostrar a importância do rigor teórico. Agradeço imensamente pelas valiosas contribuições a esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta como tema as contribuições de V. V. Davidov para a Teoria da Atividade de Estudo, a partir da análise de seus aportes em relação a seu conceito, conteúdo e estrutura, bem como em relação a noção de sujeito que a sustenta e/ou que dela emergiu. A pesquisa é realizada por meio de um diálogo com a obra produzida pelo autor no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Pretendeu-se, como objetivo geral, abordar o nível de desenvolvimento teórico e metodológico que o pensamento e a obra de Davidov experimentaram a respeito da concepção de sujeito e ao modo como sua compreensão influenciou na elaboração do conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo, tendo como particularidade o acesso a textos do autor, em alguns casos, ainda inéditos no Ocidente, produzidos no diálogo com seus contemporâneos e no contexto histórico-social. Os objetivos específicos foram: localizar, sistematizar, traduzir e classificar, do ponto de vista conceitual e metodológico, a produção de V. V. Davidov relacionada à Atividade de Estudo, ainda inédita no Ocidente; estabelecer a rede de colaboradores e de interlocutores com os quais o autor dialogou, direta ou indiretamente, durante o processo de elaboração de sua concepção de Atividade de Estudo; elaborar uma periodização do desenvolvimento do pensamento davidoviano em relação à formação da Teoria da Atividade de Estudo, com base na análise de sua contribuição teórica e metodológica, para o estabelecimento do conceito, do conteúdo e da estrutura dessa atividade humana específica. Apresentamos uma pesquisa de natureza teórica que elabora indícios do pensamento davidoviano com base na análise documental de sua obra, que se distancia de pressupostos metodológicos positivistas porque parte da ideia de que, embora tenhamos utilizado um material factual objetivo, sua abordagem respeita os princípios da metodologia construtivo-interpretativa. Acreditamos que, com os resultados obtidos, será possível realizar, futuramente, intervenções para a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem desenvolvidos no interior das salas de aula das escolas brasileiras, sem desconsiderar as características e as exigências concretas desse contexto.

Palavras-chave: Aprendizagem Desenvolvidor; Sistema Elkonin-Davidov-Repkin; Teoria da Atividade de Estudo; V. V. Davidov.

ABSTRACT

This dissertation presents VV Davidov's contributions to the Study Activity Theory as a theme, from the analysis of the notion of subject, as well as the concept, content and structure of the Study Activity, carried out through a dialogue with the work produced within the Theory of Developmental Learning and the Elkonin-Davidov-Repkin system. We intend, as a general objective, to approach the level of epistemological, theoretical and methodological development that Davidov's thought and work experienced, under the evolutionary angle, in relation to the concept of subject and the way his understanding influenced the elaboration of the concept, the content and structure of the Study Activity, with access to texts by the author, in some cases, still unheard of in the West, in dialogue with his contemporaries and with the historical-social context. The specific objectives are: to locate, systematize, translate and classify, from a conceptual and methodological point of view, Davidov's production related to the Study Activity, still unprecedented in the West; establish the network of collaborators and interlocutors with whom Davidov spoke, directly or indirectly, during the process of elaborating his concept of Study Activity; elaborate a periodization of the development of Davidovian thought in relation to the formation of the Study Activity theory, based on the analysis of its epistemological, theoretical and methodological contribution, for the establishment of the concept, content and structure of this activity. We present a research of theoretical nature that elaborates clues about the documentary analysis of Davidov's work. It is not limited to a survey of a positivist nature, since we start from the idea that although we have used material already written and published, its analysis was made from a constructive-interpretive perspective. We believe that, with the results obtained, it will be possible to carry out, in the future, interventions to improve the quality of the learning processes developed inside the classrooms of Brazilian schools, without disregarding the characteristics and concrete demands of this context.

Keywords: Developmental Learning; Elkonin-Davidov-Repkin system; V. V. Davidov; Study Activity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os termos “atividade”, “sujeito” e “personalidade” nos textos selecionados de V. V. Davidov (1979-1998).....	69
Quadro 2 – Os termos “conceito”, “conteúdo” e “estrutura” nos textos selecionados de V. V. Davidov (1979-1998).....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
CEI	Comunidade dos Estados Independentes
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACED	Faculdade de Educação
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TAD	Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A TEORIA DESENVOLVIMENTAL NO CONTEXTO DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	24
1.1 Diferentes concepções de aprendizagem: reflexo-associativa e do ponto de vista da atividade	24
1.1.1 Aprendizagem reflexo-associativa.....	25
1.1.2 Aprendizagem do ponto de vista da atividade	28
1.2 Uma abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor do ponto de vista do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin.....	35
2 TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: ANTECEDENTES, GÊNESE E DESENVOLVIMENTO.....	44
2.1 Antecedentes.....	44
2.2 Gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo	51
3 CONTRIBUIÇÕES DE V. V. DAVIDOV À TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: SUA CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA ATIVIDADE	59
3.1 As pesquisas brasileiras a respeito da Teoria da Atividade de Estudo.....	59
3.2 As concepções de sujeito que antecederam V. V. Davidov	63
3.3 As concepções de sujeito na obra de V. V. Davidov (1979-1998)	68
3.3.1 Sujeito das necessidades e motivos (1979-1991)	70
3.3.2 Sujeito individual e coletivo (1986-1998)	72
3.3.3 Sujeito das emoções (1997-1998).....	75
4 CONTRIBUIÇÕES DE V. V. DAVIDOV PARA O CONCEITO, CONTEÚDO E ESTRUTURA DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO (1979-1998)	79
4.1 Contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento do conceito da Atividade de Estudo	81
4.2 Contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento do conteúdo da Atividade de Estudo	86
4.3 Contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento da estrutura da Atividade de Estudo	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

A motivação pela presente pesquisa surgiu, no ano de 2017, a partir dos estudos dedicados à Didática Desenvolvidora da Atividade e ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin¹, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente (GEPEDI), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). As primeiras investigações geraram, como fruto, a seleção, tradução, revisão técnica e organização da obra intitulada *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019), bem como de diversos trabalhos científicos publicados em anais de congressos, artigos científicos e capítulos de livros. No conjunto, a análise do conteúdo dessa produção intelectual, proporcionou o contato direto com os aportes teóricos dos principais representantes da Teoria da Atividade de Estudo.

Por tanto, a realização desta dissertação está vinculada, em primeiro lugar, às atividades do GEPEDI e de outros grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros no interior dos quais encontramos apoio, orientação e interlocução; em segundo, ao auge crescente da temática em âmbito nacional e; em terceiro, ao amparo financeiro concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sem cuja ajuda teria sido impossível estabelecer as condições de trabalho necessárias. O GEPEDI, desde sua criação em 2008, investiga os modos mais adequados de organização dos processos didáticos responsáveis pelo desenvolvimento psíquico humano inspirado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, do Enfoque Histórico-Cultural, da teoria da Aprendizagem Desenvolvidora, da Epistemologia Qualitativa, da teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-Interpretativa.

A partir do contato inicial com o material mencionado e a interlocução com os pesquisadores da área, emergiu a questão central que instigou a pesquisa: levando-se em consideração as características e as realidades das instituições escolares no Brasil, bem como as demandas educacionais da sociedade brasileira, de que forma a sistematização dos pressupostos teóricos e metodológicos de V. V. Davidov sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento, em especial, acerca da Atividade de Estudo e a análise das reais

¹ No Brasil, a literatura científica costuma identificar o sistema com o nome de Elkonin-Davidov respeitando o modo como era feito em algumas regiões da antiga república russa, especialmente na cidade de Moscou, e como ainda se faz no Ocidente. Contudo, optou-se em chamar de sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin observando os critérios estabelecidos por Puentes (2019f).

potencialidades desse tipo de atividade podem contribuir para melhorar a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos?

Assim, acreditando na relevância desse estudo para a Didática Desenvolvimental da Atividade e no impacto que este conhecimento pode ocasionar nas escolas de nível fundamental, a pesquisa levou em consideração a produção científica de V. V. Davidov a respeito da Teoria da Atividade Estudo. Para tanto, estabelecemos um diálogo com a obra produzida no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin por seus colaboradores e contemporâneos, assim como as pesquisas teóricas e práticas realizadas no contexto da pós-graduação brasileira. Nesse sentido, apresentamos como objeto as contribuições de V. V. Davidov para a Teoria da Atividade de Estudo, a partir da análise de suas considerações sobre o conceito, conteúdo e estrutura dessa atividade à luz do desenvolvimento de sua noção de sujeito e vice-versa.

Freitas (2003), em uma abordagem contextual das instituições brasileiras de ensino, nos revela que estas, ao considerarem as necessidades da sociedade, acabam por preparar mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho e desenvolver as forças produtivas. Nesse sentido, cabe àquelas encontrar métodos e meios comenianos – qualquer coisa que se ensine deverá ser aprendida em sua aplicação prática, no seu uso definido – para ensinar tudo a todos, ou seja, ser uma instituição que preze pela equidade e pela eficácia. No entanto, a forma como a escola funciona não é ingênua e sem propósito; pelo contrário, é autoritária, organiza os tempos e os espaços de modo a impor um único ritmo de aprendizagem. Logo, temos um ensino conteudista que se organiza por meio de séries e disciplinas, considerando demandas que estão fora desse ambiente.

Ainda conforme o referido estudioso, isso se dá pelo distanciamento que existe entre instituição escolar e prática social, ditado por uma necessidade ligada à formação social, que privilegia o desenvolvimento das forças produtivas e, dessa forma, precisa preparar rapidamente o aluno para o mercado de trabalho. Foi esse afastamento entre a escola e a vida real que levou a primeira aos mecanismos artificiais de ensino (memorização), de avaliação (prova) e de motivação (nota) como forma de estímulo da aprendizagem e de controle do comportamento dos alunos, a fim de que sigam as regras estabelecidas. Nessa lógica, aprender se tornou equivalente de “mostrar conhecimento ao professor”, que assumiu o lugar do aluno na condição de sujeito de sua autotransformação e de sua capacidade de intervir na realidade.

Assim, atribui-se à escola brasileira apenas a função de atendimento de necessidades básicas de aprendizagem, aquisição de habilidades, aptidões e valores para o trabalho. Essas exigências foram reduzidas a competências e a resultados medidos por avaliações periódicas de

desempenho, visando à obtenção de conhecimentos práticos e de habilidades sociais para a integração dos estudantes no mercado de trabalho. Segundo Libâneo (2017, p. 20),

Esse modelo, implantado em meio a múltiplas contradições entre as orientações impostas pelo sistema de ensino [...] reduz o currículo, o planejamento escolar, o ensino e a avaliação a padrões técnicos e racionais, perdendo a peculiaridade do ato educativo de formação humana, cultural e científica.

Ao se negligenciarem os aspectos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento das capacidades humanas (valores, sentimentos, emoções, motivos e outros), bem como a melhoria de seu desempenho técnico e racional, compromete-se a formação integral do sujeito. A situação que Libâneo (2017) relata sobre o estado atual do Ensino Fundamental se torna pior no Ensino Médio, conforme podemos constatar pela análise realizada por Filho (2018), publicada no *site* Direcional Escolas, em 2018:

Na penúltima edição do PISA (*Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), conduzida em 2015 e aplicada em 70 nações, ficamos na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. A amostra brasileira contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, que representam uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos. Em 2018, três anos depois, a maior avaliação internacional em educação – que tem por objetivo analisar a preparação do estudante para a vida adulta – foi reaplicada em maio. As conclusões só serão conhecidas no final de 2019. Segundo ele, o baixo desempenho não se deve apenas em função de não acertar as questões, mas o fato de que a maioria dos alunos piora a performance ao longo do exame e não consegue terminá-lo. A justificativa? Eles não sabem o que é pedido ou têm dificuldade de entender os enunciados. (FILHO, 2018, s/p).

Observando os dados do PISA e as análises conduzidas pelo autor, levantamos os seguintes problemas: Por que os alunos brasileiros vão tal mal nos exames internacionais? Será que o resultado dos alunos nesses exames reflete, em alguma medida, as práticas pedagógicas e didáticas dos professores em sala de aula? Como os professores da escola brasileira estão ensinando? Quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento estão por trás dessas práticas pedagógicas e didáticas? Quais tipos de aprendizagem essas concepções e práticas geram nos alunos?

Sabemos com clareza que o modelo de educação que predomina na escola brasileira, no geral, é tradicional: o educando apenas decora e memoriza os conteúdos transferidos, a partir de aulas expositivas e da transmissão de conhecimentos, levando-o a solucionar problemas que têm condição de resolver por si mesmo, sem o auxílio do professor. Esse tipo de conhecimento,

adquirido por métodos transmissivos e de memorização, não se converte em ferramentas que o capacitem para lidar com a diversidade de fenômenos, situações e desafios que se apresentam continuamente na vida.

Com base no exposto, bem como nas palavras de Filho (2018), notamos que os discentes apresentam dificuldades em matemática, leitura e interpretação de textos, devido à forma mecânica e artificial como são apresentados os conhecimentos científicos, bloqueando-lhes a capacidade de compreender, pensar e agir de forma efetiva no mundo das relações humanas e dos fenômenos da realidade.

Isso nos faz concluir que os estudantes aprendem conforme uma concepção de ensino na qual o desempenho ocorre apenas no nível de desenvolvimento real, que os nutre somente de conhecimentos prontos, levando à formação do pensamento empírico. De acordo com Davidov e Márkova (1981[2019], p. 203):

O pensamento empírico está relacionado com um nível de transmissão de conhecimentos, no qual, nas crianças, se formam somente modos particulares e isolados de soluções de tarefas práticas concretas. Nesse caso, a criança usa como base para a resolução da tarefa uma série de conhecimentos prontos.

Apesar das dificuldades apresentadas em relação à escola brasileira, reconhecemos que as pesquisas sobre a prática de ensino estão crescendo em nosso país e possibilitando a formação de investigadores em programas de pós-graduação especializados no processo de aprendizagem. Contudo, ainda faltam indagações originais capazes de fazer avançar a ciência didática. Os encontros bienais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – e da ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – têm possibilitado a difusão de ampla produção acadêmica no campo educacional, em que se destacam as contribuições das Ciências Humanas para a Educação. Entretanto, percebe-se a presença, até então tímida, de temáticas que tratam dos objetos da didática geral e específica, bem como das diversas áreas do conhecimento presentes nos currículos escolares, a partir de uma nova abordagem não apenas epistemológica e teórica, mas também metodológica.

Nesse sentido, a Didática, que tem como objeto estudar o processo de Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa, na qual estão incursos os objetivos, os conteúdos, os meios e as formas de organização desse processo, precisa urgentemente intensificar a investigação sobre o seu verdadeiro papel na formação integral dos alunos. Assim, acreditamos que, para a formação do sujeito autônomo, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor – e, em seu interior, a Didática Desenvolvidor, que compreende a aprendizagem como o processo de

mediação à apropriação de conceitos teóricos relevantes para o desenvolvimento dos estudantes, cujo princípio é colocar o aluno em patamares superiores daqueles em que se encontravam antes de participar dessa experiência educativa – será muito apropriada para nos fornecer ferramentas capazes de auxiliar no planejamento e na execução de ações que possibilitem a formação do sujeito. (PUENTES, 2019a).

No Brasil, os estudos a respeito da Didática Desenvolvimental crescem e se consolidam desde a década de 1990, com destaque para numerosos estudiosos (FREITAS; ROSA, 2015; LIBÂNEO, 2004a, 2004b, 2008; LIBÂNEO; FREITAS, 2006; LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2019c; LONGAREZI; SILVA, 2018; LONGAREZI; PUENTES, 2013, 2017a, 2017b; LONGAREZI; FRANCO, 2013, 2015; LONGAREZI; ARAUJO; PIOTTO; MARCO, 2019; MARZARI, 2016; PUENTES, 2017, 2019a; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b, 2019; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019; PUENTES; AMORIM; CARDOSO; MUSIYCHUK, 2016; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, 2018).

Essas pesquisas se deram por meio de importantes contribuições realizadas por um movimento teórico e prático que surgiu, na segunda metade dos anos de 1950, na União Soviética², com o nome de Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD). A TAD foi fundamentada com base em importantes referências teóricas e metodológicas de estudos realizados em vários campos de pesquisas (Filosofia, Fisiologia, Pedagogia e Psicologia), tendo como ponto de partida as teses teóricas de S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev e, especialmente, de L. S. Vigotski, sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, segundo a qual, “a pedagogia não deve orientar-se na direção do passado, mas na direção do futuro (amanhã), do desenvolvimento da criança [...]”, pois “[...] a única boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento [...]”. (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Tal teoria tomou corpo a partir do trabalho de grupos de psicólogos, didatas e metodólogos que desenvolveram seus projetos em laboratórios e/ou escolas experimentais e públicas de massa nas cidades de Moscou, Kharkov, Leningrado, Riga, Kiev, Tomsk, Tula etc., com os objetivos de elaborar novos fundamentos, com enfoque marxista, sobre os períodos do desenvolvimento da criança com base na idade psicológica, de identificar as reservas psicológicas dos estudantes do nível fundamental I (1ª à 4ª séries), de estabelecer uma nova definição da aprendizagem que desenvolve, de conceber os critérios psicológicos e metodológicos para os novos currículos escolares, de construir o experimento genético modelador (didático-formativo) como método de pesquisa do desenvolvimento da criança em

² Com sua desintegração, em 1991, a União Soviética se transformaria na Comunidade de Estados Independentes (Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Cazaquistão, Quirguistão, Moldávia, Rússia, Ucrânia, Uzbequistão).

ambientes de sala de aula, de analisar o movimento de transição entre os diferentes níveis escolares (do pré-escolar para o fundamental I e desse para o fundamental II)³, de estabelecer, do ponto de vista psicológico, o conteúdo, a estrutura e o processo formativo da Atividade de Estudo⁴ e, por fim, de criar as bases de um sistema didático que permitisse organizar o processo de desenvolvimento dos alunos.

Esta última tarefa foi assumida pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin que estabeleceu por objeto desenvolver esses modos de organização mais adequados dos processos de aprendizagem, a fim de potencializar ao máximo a capacidade que os indivíduos têm, com a orientação e a colaboração adequada do professor, de se transformar em sujeitos de seu próprio desenvolvimento psíquico e subjetivo, isto é, de se converter em professores de si mesmos, nas palavras de V. V. Repkin⁵.

A Didática Desenvolvimental, apesar de dispor de uma matriz comum que se inspira nos pressupostos teóricos sobre a relação entre educação e desenvolvimento, de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, interpreta de maneiras diferentes alguns postulados desse autor, gerando, com isso, o surgimento de numerosos sistemas didáticos, dentre os quais destacam-se: Zankoviano; Galperin e Talízina; Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017, 2019a, 2019b; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017).

Depois de D. B. Elkonin, V. V. Davidov é considerado, do ponto de vista teórico, acadêmico e político, um dos mais importantes representantes desses estudos, tendo recebido projeção nacional e internacional. Por intermédio de suas pesquisas, publicações e cargos acadêmicos, transformou-se em um dos teóricos que mais contribuiu para o desenvolvimento e para a consolidação não só da Atividade de Estudo, mas também da TAD e da Didática Desenvolvimental. Permitiu, ainda, que, por meio de sua imagem, estas se tornassem conhecidas no Ocidente. Os dados mais relevantes de sua vida, obra, bem como de sua intensa e sólida carreira intelectual, podem ser consultados na pesquisa biográfica realizada por Libâneo e Freitas (2015).

³ O Fundamental II compreende os estudos da 5ª à 9ª séries.

⁴ Em algumas traduções, a expressão “atividade de estudo” aparece como “atividade de aprendizagem”, “*learning activity*” e “atividade docente”. Neste trabalho, optamos por “Atividade de Estudo”.

⁵ V. V. Repkin é um dos representantes que mais contribuiu com a consolidação do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, primeiro na cidade de Kharkov e, posteriormente, com o fim da União Soviética, em toda a República da Ucrânia e em boa parte da república russa. Depois de D. B. Elkonin e de V. V. Davidov, foi o teórico e líder mais importante dessa concepção. Participou ativamente da criação, do fortalecimento e da consolidação do grupo de Kharkov e realizou aportes significativos no campo da teoria didática da Atividade de Estudo, da formação de professores e, sobretudo, da didática específica da aprendizagem da língua russa, bem como na elaboração do material pedagógico (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

V. V. Davidov, motivado pela necessidade de construir uma proposta educativa que atendesse a uma concepção de formação humana em sintonia com princípios socialistas, foi um dos principais idealizadores das teorias da Generalização, do Movimento de Ascensão do Abstrato para o Concreto, da Atividade de Estudo, da Modelagem e do Experimento Didático-formativo, etc⁶. Para tanto, precisou se apropriar dos estudos de diferentes áreas do conhecimento, em especial, da Filosofia e da Psicologia Histórico-Cultural, bem como de outros ramos das ciências que se desenvolveram através dos aportes destas, tais como Pedagogia, Didática e Metodologias Específicas da Aprendizagem.

Assim, de acordo com Puentes (2019a), baseados nas contribuições de L. S. Vigotski sobre os processos de apropriação de conceitos e da tese de que a aprendizagem quando organizada sobre a base de determinados critérios pode promover o desenvolvimento, acreditamos em uma concepção didática que tenha como propósito um processo humano de aprendizagem, organizado adequadamente em ambientes de colaboração e participação ativa e mútua entre professor e aluno, capaz de impulsionar os processos de autotransformação humana.

Nesse sentido, a Aprendizagem Desenvolvimental, do ponto de vista da Teoria da Atividade de Estudo elaborada no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, pode atingir dois estágios diferentes: desenvolvimental colaborativa (assistida, orientada ou regulada) e desenvolvimental autônoma (independente ou autorregulada) (PUENTES, 2019a). Ambas as aprendizagens acontecem na zona de desenvolvimento possível pelo que podem ser consideradas um ato de produção da criança que emerge na condição de sujeito. Muitos psicólogos e didatas do período soviético já defendiam esse tipo específico de processo, mas considerando a atividade do ponto de vista geral, sem entrar a analisar as especificidades da Atividade de Estudo, tais como, conceito, função, conteúdo, estrutura e processo formativo. D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, diferentemente, tornaram o estudo dessa atividade o objeto central de suas pesquisas a partir da segunda metade da década de 1950.

A Atividade de Estudo é considerada a teoria central da Aprendizagem Desenvolvimental. A mesma foi sendo criada por numerosos representantes do sistema, tais como A. M. Márkova, P. S. Zhedek, M. Ya. Levina, L. E. Shagalova, G. A. Zuckerman, K. K.

⁶ Os textos a respeito das teorias da Generalização, do Movimento de Ascensão do Abstrato para o Concreto, da Modelagem e do Experimento Didático-formativo podem ser encontrados em: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

Mikulina, F. G. Bodansky, V. V. Rubtsov, A. Z. Zak, entre outros, os quais produziram um volume impressionante de pesquisas teóricas e práticas sobre essa temática.

Vigotski foi um dos primeiros a utilizar o termo marxista de “atividade” no interior da Psicologia Soviética, mas não desenvolveu seu conceito pela ótica psicológica. Quem formularam, de maneira geral, a teoria da atividade foram Leontiev (1947; 1975[1985]) e Rubinstein (1946, 1979). As ideias de Leontiev sobre esse tema estão baseadas na relação de interdependência que existe entre a atividade humana e o desenvolvimento psíquico. Para ele, uma pessoa desenvolve vários tipos de atividades, mas apenas uma, em determinada fase e sob certas condições histórico-sociais, é a principal, chamada de atividade dominante ou guia. Essa atividade é a que impulsiona e potencializa o desenvolvimento humano (cf. LONGAREZI; FRANCO, 2015).

Rubinstein (1979), por sua vez e de maneira paralela a Leontiev, foi também um dos primeiros e mais relevantes criadores da teoria da atividade. Fundamentado na tese básica da teoria materialista de que “a consciência condiciona a conduta, a atividade das pessoas; por sua vez, a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade” (RUBINSTEIN, 1979, p. 30), demonstrou de maneira brilhante as leis gerais da formação da consciência e a relação dialética entre os processos psíquicos e a atividade prática do homem (ARAÚJO, 2013).

Ambos os autores introduziram o termo Atividade de Estudo para se referir a um tipo específico de atividade que tem lugar em uma idade determinada de vida da criança e condiciona seu desenvolvimento psíquico humano (idade escolar inicial entre seis/sete e dez/onze anos de idade). Rubinstein (1973) definiu a Atividade de Estudo como sendo não apenas principal, mas o meio pelo qual se dá o processo de apropriação dos resultados generalizados do trabalho humano, a atividade produtiva. Segundo ele, o estudo tem como função social preparar para a ação do trabalho. Após esses autores, o termo passou a ser utilizado por diversos psicólogos soviéticos.

Com base na concepção materialista-dialética da Psicologia, no enfoque histórico-cultural e na teoria da atividade, V. V. Davidov passou quase três décadas realizando pesquisas nos laboratórios-escolas russos, visando superar os conteúdos e os métodos tradicionais de ensino por considerar insuficiente a escola que transmitia aos alunos apenas conteúdos prontos na forma de conhecimentos empíricos. A questão principal, para ele, era confirmar a tese teórica vigotskiana sobre como a Aprendizagem Desenvolvimental poderia impulsionar a formação das capacidades cognitivas mediante a formação de modos generalizados de ação no âmbito dos conceitos científicos e desenvolver o pensamento teórico, isto é, por quais meios os alunos poderiam melhorar e potencializar sua aprendizagem.

O objetivo principal do processo de aprendizagem do estudante, de acordo com esse estudioso, era a formação do pensamento teórico, tendo por base os conteúdos escolares. Segundo Libâneo (2008, p. 60), para V. V. Davidov, “pensar teoricamente é, então, desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, estes convertidos em instrumentos mentais para se fazer generalizações conceituais e aplicá-los a problemas específicos”.

Davidov (1982, 1986[2019]) formulou uma proposta de Aprendizagem Desenvolvimental que privilegiava o pensamento teórico do aluno, pelo movimento de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto, com generalizações substantivas como base para a formação e o desenvolvimento da personalidade. Para colocar isso em prática na escola, propôs uma abordagem lógico-psicológico-didática com vistas à organização da aprendizagem das disciplinas escolares, na qual se unem dois tipos de análise que propiciam os elementos para a elaboração do plano curricular, cuja função é organizar a Atividade de Estudo: a lógico-disciplinar e a lógico-psicológica, em relação aos conteúdos e aos métodos de aprendizagem.

Pela grandiosidade dos aportes teóricos e práticos à aprendizagem escolar, oferecidos por V. V. Davidov, destacaremos, nesta pesquisa, as suas principais ideias e contribuições a respeito da teoria da Atividade de Estudo, à qual ele dedicou grande parte da sua vida profissional e científica por acreditar que “[...] o desenvolvimento educacional não é garantido por qualquer atividade, mas apenas pela formação da Atividade de Estudo”. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 207).

As investigações brasileiras a respeito da Atividade de Estudo e sobre V. V. Davidov, abordando ambas as questões juntas ou por separado, cresceram significativamente na última década. Contudo, após analisar o estado atual das mesmas, Puentes (2019c) concluiu que: a) o nível destas, em relação ao crescimento atingido pelos trabalhos efetuados no interior do enfoque histórico-cultural, ainda é muito tímido; b) há concentração acentuada no campo das didáticas específicas (especialmente Matemática); c) a natureza dos trabalhos efetuados na perspectiva da didática geral é predominantemente descritiva; d) há um número reduzido de pesquisas do período soviético às quais os pesquisadores têm acesso; e) pesquisas realizadas por membros do grupo de Moscou ainda exercem grande influência; f) existe forte concentração de consultas em trabalhos de apenas alguns autores.

Considerando a relação entre a Atividade de Estudo e as contribuições de V. V. Davidov para esse campo, o artigo de Puentes (2019a) comprovou também que, além do modo particularmente moscovita de perceber a temática, a maior parte dessa percepção é davidoviana. Do total da produção sobre Atividade de Estudo, 75% dela correspondem a V. V. Davidov. A

respeito, Puentes (2019a, p. 117) afirma que “a visão que se tem no Brasil da teoria da Atividade de Estudo é, no fundamental, descritiva, parcial, moscovita e davidoviana”.

A obra de V. V. Davidov não só têm sido objeto de consulta para novas pesquisas, mas também de análise e de crítica no sentido de dimensionar o nível de profundidade e atualidade de suas contribuições epistemológicas, teóricas e metodológicas para a referida temática. Numerosos pesquisadores nacionais⁷ (FILHO, 2018; LIBÂNEO, 2004a, 2004b, 2014, 2017; LIBÂNEO; FREITAS, 2015; MILLER, 2017, 2019; PUENTES, 2017, 2019a, 2019b, 2019c; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019) e estrangeiros (ELKONIN, 2016; KUDRYAVTSEV, 2016; LAZAREV; VEGGETTI, 2016; MAXIMOV, 2016; RUBTSOV, 2016) têm abordado os diferentes ângulos pelos quais V. V. Davidov tratou a Atividade de Estudo, especialmente sob os pontos de vista filosófico, psicológico, didático e metodológico.

A presente dissertação procurou, como objetivo geral, abordar o nível de desenvolvimento teórico e metodológico que o pensamento e a obra de V. V. Davidov experimentaram em relação à concepção de sujeito e ao modo como as alterações nessa compreensão influenciou suas elaborações a respeito do conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo e vice-versa, tendo como particularidade o acesso a textos do autor até agora inéditos⁸ no Ocidente, sobretudo no Brasil, no diálogo com seus contemporâneos e com o contexto histórico-social.

Para o cumprimento prático do objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos: a) localizar, sistematizar, traduzir e classificar, do ponto de vista conceitual e metodológico, a produção de V. V. Davidov, ainda inédita no Ocidente, relacionada à Atividade de Estudo; b) estabelecer a rede de colaboradores e de interlocutores com os quais V. V. Davidov dialogou, direta ou indiretamente, durante o processo de elaboração de sua concepção de Atividade de Estudo; c) elaborar uma periodização do desenvolvimento do pensamento davidoviano em relação à formação da teoria da Atividade de Estudo, com base na análise de sua contribuição teórica e metodológica, para o estabelecimento do conceito, do conteúdo e da estrutura dessa atividade.

Não se trata de uma pesquisa de natureza positivista, pois partimos da ideia de que, embora tenhamos utilizado um material documental já publicado, sua análise foi feita pela ótica

⁷ No Brasil, os grupos de pesquisas que vêm se destacando, atualmente, no desenvolvimento de experimentos sobre a Atividade de Estudo, são: GPPEGE (PUC), GEPAPe (FE-USP), GEPEDI (UFU), TEDMAT (UNISUL) e GPEMAHC (UNESC).

⁸ Os textos inéditos a que tivemos acesso para a realização dessa pesquisa encontram-se, quase que em sua totalidade, em: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

da metodologia construtivo-interpretativa. A leitura dos textos não conduziu a uma descrição mecânica e automática do conteúdo abordado; pelo contrário, partiu do princípio de que os textos de V. V. Davidov são elaborações hipotéticas sobre o modo como entendia e sentia o objeto de pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Concebemos o pensamento de que o objeto de pesquisa, a obra de V. V. Davidov a respeito da Atividade de Estudo, não existe como verdade absoluta, logo, permite uma interpretação subjetiva, pois esses mesmos textos e esse mesmo autor, vistos por outra ótica, podem gerar variadas produções interpretativas.

Ainda sob o ponto de vista metodológico, devemos acrescentar que esta é uma pesquisa de natureza teórica que pretende elaborar indícios sobre a análise documental (artigos, capítulos de livros e monografias) da obra de V. V. Davidov, partindo do pressuposto de que esse tipo de estudo teórico é fundamental para novas elaborações no campo da Didática, especificamente, no contexto brasileiro. Na metodologia construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), prevalece a noção de que o conteúdo dos textos é analisado não como resultado de coleta de dados, mas entendido como uma construção hipotética do autor que o elaborou. Do mesmo modo, a leitura que se faz desse material documental se sustenta na tese de que os novos dados produzidos pelo pesquisador são apenas elementos provisórios de uma nova construção interpretativa do saber, pois se entende que a ciência não é feita de verdades absolutas, mas de percepções, hipóteses e estimativas.

Estruturamos esta dissertação em quatro capítulos: o primeiro aborda as diferentes concepções de aprendizagem com base em L. S. Vigotski, V. V. Davidov e N. F. Talízina, bem como os aspectos fundamentais da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental (TAD), considerando-se a análise de duas problemáticas distintas: por um lado, os antecedentes da TAD, com base no estudo dos fundamentos psicológicos da aprendizagem voltada para o desenvolvimento, presentes na obra de L. S. Vigostki, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev e, por outro, as principais teses elaboradas no interior da TAD ao longo de décadas de pesquisas experimentais desenvolvidas em laboratórios-escolas, primeiro na ex-União Soviética e, depois, nos países membros da Comunidades de Estados Independentes e Países Bálticos. Quando se abordam as contribuições mais relevantes das diversas manifestações soviéticas da TAD, o foco essencial do capítulo é colocado nos aportes realizados pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin a essa teoria.

O segundo capítulo contribui com uma análise atual e documentada da Atividade de Estudo, considerada a teoria central do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Pretendemos, como objetivo inicial, apresentar os antecedentes dessa teoria à luz dos subsídios teóricos dos autores

mais relevantes, tais como, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, L. S. Slavina, B. G. Ananiev etc. Por fim, são tratadas as colaborações do sistema Elkonin-Davidov-Repkin com relação ao conceito, conteúdo, estrutura e processo de formação da Atividade de Estudo, por meio dos contributos de seus mais significativos representantes (D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, M. Márkova, N. V. Repkina, A. Zuckerman etc.).

O terceiro capítulo analisa o movimento de ascensão do conceito de sujeito na obra de V. V. Davidov, considerando a atividade psicológica em geral e a Atividade de Estudo em particular, por meio da abordagem interpretativa de oito textos, escritos por V. V. Davidov no período de 1979 a 1998⁹. A partir dessa análise se elaborou uma periodização conceitual que contempla as três noções de sujeito que Davidov elaborou ou adotou ao longo de sua carreira: sujeito das necessidades e motivos (1979-1991); sujeito individual e coletivo (1986-1998); sujeito das emoções (1997-1998).

O quarto capítulo, por sua vez, está centrado na abordagem dos aportes de V. V. Davidov para o desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo, a partir da análise dos percursos teórico-metodológicos de suas teses fundamentais sobre o conceito, conteúdo e estrutura dessa atividade humana específica. Nessa análise, levamos em consideração, também, o ponto de vista de outros teóricos do período soviético, bem como de autores estrangeiros, em relação à magnitude, à originalidade e ao alcance da produção intelectual do referido autor.

Por fim, em virtude de a questão fundamental desta pesquisa estar relacionada à sistematização das teses teóricas e metodológicas de V. V. Davidov sobre Atividade de Estudo – bem como à avaliação das potencialidades concretas desse tipo de atividade sobre a aprendizagem adequada, que potencializa e cria as condições para o desenvolvimento dos alunos –, acreditamos que, com os resultados obtidos, será possível realizar, futuramente, intervenções para a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem realizados no interior das salas de aula das escolas brasileiras, sem desconsiderar as características e as exigências concretas desse contexto.

⁹ Apesar de se tratar de uma teoria cuja gênese se situa na segunda metade da década de 1950, o critério que orientou o recorte temporal da obra de V. V. Davidov foi a disponibilidade de fontes documentais escritas pelo autor a respeito da teoria da Atividade de Estudo.

1 A TEORIA DESENVOLVIMENTAL NO CONTEXTO DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Conforme já mencionado, a presente dissertação aborda as contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento e consolidação da Teoria da Atividade de Estudo, no contexto da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor. Entretanto, a compreensão exata e adequada da dimensão epistemológica e metodológica dessas teorias não seria possível sem a sua análise no contexto das diferentes concepções de aprendizagem predominantes à época. Por esse motivo, a presente seção aborda, em primeiro lugar, essas concepções à luz da análise que, delas fizeram, representantes do enfoque histórico-cultural, tais como, de L. S. Vigotski, V. V. Davidov e N. F. Talízina. E, em segundo lugar, os aspectos fundamentais da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor (TAD) no contexto da aprendizagem do ponto de vista da atividade.

Esses aspectos serão abordados com base na análise de duas problemáticas distintas. Por um lado, seus antecedentes, a partir do estudo dos fundamentos psicológicos da aprendizagem voltada para o desenvolvimento psíquico, presentes na obra dos representantes da Psicologia Histórico-Cultural (L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev etc.). Por outro, as principais teses elaboradas no interior dessa teoria ao longo de décadas de pesquisas experimentais realizadas por psicólogos e didatas em laboratórios-escolas, inicialmente na União Soviética e, depois, nos países membros das Comunidades de Estados Independentes e Países Bálticos. Contudo, mesmo quando abordarmos as contribuições mais relevantes das diversas manifestações dos períodos soviético e pós-soviético da TAD, o foco principal do capítulo será colocado nos incentivos a essa teoria, realizados pelo sistema Elkonin-Davidov-Repin.

1.1 Diferentes concepções de aprendizagem: reflexo-associativa e do ponto de vista da atividade

Esclarecemos que, embora existam, não foram analisadas aqui as tipologias e classificações sobre as diferentes concepções de aprendizagem elaboradas por outros autores preocupados, ao longo do século XX e começo do presente século, com a temática. A escolha metodológica obedece ao critério de considerar apenas estudos realizados por psicólogos e didatas histórico-culturais (soviéticos e pós-soviéticos), precursores ou vinculados diretamente à Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor, o que concede ao texto características concretas

que o distinguem de qualquer outro trabalho cujo referencial teórico não tenha sido de caráter marxista.

Dentre os psicólogos e didatas marxistas soviéticos que desenvolveram estudos sobre as diversas concepções de aprendizagem se destacam, entre outros, Vigotski (2010), Davidov (1996) e Talízina (2000). Os três conceberam, em momentos distintos e com interesses diferentes, classificações específicas que, independentemente das convergências e dissonâncias entre elas, contribuem para um panorama bastante preciso do estado do conhecimento sobre aprendizagem ao longo de um vasto período que se estende entre a década de 1930 e final do século XX. Tomando por base a classificação produzida por Davidov (1996), a análise que se realizou contempla também os aportes de L. S. Vigotski e N. F. Talízina.

De acordo com Davidov (1996[2019]), ao longo da história da educação emergiram, basicamente, duas concepções diferentes de aprendizagem: em primeiro lugar, a Teoria reflexo-associativa, cujos fundamentos foram constituídos pelos conceitos de associação, reflexo e estímulo-resposta; em segundo, a Teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade, baseada nos conceitos de tarefa e ação, e dotada de elementos como planejamento, execução e controle durante a realização das tarefas realizadas pelos alunos.

1.1.1 Aprendizagem reflexo-associativa

A Teoria reflexo-associativa da aprendizagem possui uma longa trajetória. Surgiu na Antiguidade e se consolidou nos séculos XVII e XVIII com a formação e o crescimento das escolas de massa, mantendo, ainda, seu significado científico e prático. Durante muitos séculos, o conceito de associação foi utilizado por filósofos, fisiologistas, psicólogos e pedagogos para explicar a organização da vida psíquica e do comportamento das pessoas. Foram chamadas de associações as conexões estabelecidas entre a capacidade do indivíduo de captar, preservar e reproduzir os acontecimentos históricos e sociais semelhantes ou diferentes entre si, adquiridos pela humanidade. Assim, tais associações foram consideradas como a base da memória e da capacidade de aprender do ser humano (DAVIDOV, 1996[2019]).

O behaviorismo americano, por sua vez, teve uma importante influência no destino da Teoria reflexo-associativa, quando seus idealizadores iniciaram as investigações sobre as ligações entre estímulo e resposta tendo como características básicas os esquemas de associação e reflexo. Para os filósofos, psicólogos e didatas da época, que priorizavam os requisitos dos sentidos para a formação de conceitos, o esquema geral do processo associativo foi especificado da seguinte maneira: o início se dá pela presença de elementos sensoriais; em seguida, as

percepções desses elementos se ligam entre si; através de comparações, fazem a separação de suas propriedades comuns e, por meio dessas conexões, se formam os conceitos (DAVIDOV, 1996[2019]).

Os autores incluíram, também, nesse esquema, a necessidade de estabelecer os resultados dos exercícios, pois as associações que se formam para a elaboração de conceitos, a partir das percepções, são estabelecidas quando a pessoa realiza várias vezes o mesmo exercício. O psicólogo norte-americano Edward L. Thorndike (1874-1949), considerado um dos grandes teóricos da aprendizagem da época, acreditava que a mente humana era composta de várias potências, tais como raciocínio, atenção, julgamento e memória, que se fortaleciam com a prática. Ele especifica três condições que potencializam a aprendizagem: o efeito, a prontidão e o exercício. Thorndike foi o responsável por introduzir a situação-problema, na qual a resolução é encontrada por meio de acertos e erros, dando-se de maneira acidental a chegada ao sucesso (DAVIDOV, 1996[2019]).

Outro psicólogo norte-americano, B. F. Skinner (1904-1990), influenciado pelo fisiólogo russo Ivan Pavlov (1849-1936), acreditava que a educação deveria ser planejada passo a passo, de modo a obter os resultados desejados por intermédio da modelagem do aluno. Para ele, era possível controlar e moldar o comportamento humano. O instrumento fundamental da modelagem seria o reforço – consequência de uma ação percebida por aquele que a pratica. Tal reforço poderia ser positivo, em forma de recompensa, ou negativo, para evitar uma consequência indesejada. Assim, a resolução da situação-problema se daria com uma resposta mais provável. Esse foi um dos conceitos fundamentais da chamada aprendizagem programada (DAVIDOV, 1996[2019]).

De acordo com Talízina (2000)¹⁰, uma das particularidades fundamentais da Teoria da aprendizagem reflexo-associativa (denominada por ela como comportamental) se manifesta durante a análise do processo de aprendizagem, quando são consideradas apenas as intervenções (estímulos) que influenciam nas reações e na resposta do aluno. Nesse caso, o objeto de estudo é o comportamento, enquanto se desconsidera a psique e se rejeita a natureza social do homem.

Para os representantes dessa teoria, o processo de aprendizagem consiste em estabelecer relações determinadas entre estímulos e respostas, reforçando essa relação e seguindo as leis

¹⁰ Talízina (2000), por sua vez, estabeleceu uma classificação própria das diferentes aprendizagens e previu três tipos: Teoria da aprendizagem comportamental, Teoria da aprendizagem cognitiva e Teoria da atividade. As divergências entre elas estão em como a natureza do processo de aprendizagem é entendida, o que é identificado nesse processo como objeto de estudo e em quais unidades a análise desse processo é realizada.

básicas da aprendizagem: formação, reforço, lei do efeito, lei da repetição e lei da preparação (TALÍZINA, 2000). Segundo a autora, a Psicologia funcionalista – em cuja base se situa Teoria da aprendizagem reflexo-associativa (comportamental) – estudou as funções da atividade separadas da psique, fora do processo de resolução de problemas da vida do homem. Segundo os defensores de tal concepção, o processo de associação conduziria à atividade intelectual. Leontiev (1978), ao estudar essa abordagem, tece críticas, ressaltando que “[...] o processo de atualização das associações na relação estímulo-resposta não é de modo algum idêntico ao processo de atividade intelectual que é senão uma das condições e um dos mecanismos da sua realização” (LEONTIEV, 1978, p. 199).

Davidov (1996[2019]), por sua vez, reconhece que vários psicólogos russos usaram essa concepção nas suas abordagens. Uma equipe de didatas, liderada por V. V. Kraievski e A. Ya. Lerner, construiu uma teoria do trabalho pedagógico do professor com foco no processo de assimilação dos conhecimentos, por meio de habilidades e hábitos adquiridos pelos estudantes. A lógica seguida por esses autores pode ser representada da seguinte maneira: primeira fase - percepção, conscientização e memorização do material didático apresentado pelo professor; segunda fase - aplicação das habilidades e hábitos assimilados nas situações que foram modeladas pelo docente; terceira fase - garantia de uma compreensão criativa dos conhecimentos, habilidades e hábitos assimilados previamente pelos alunos.

Na abordagem descrita acima, a assimilação do conhecimento ocorre por meio do método explicativo-ilustrativo. Já as habilidades e hábitos são formados via método instrutivo-reprodutivo e a aplicação criativa do conhecimento, pelo método de aprendizagem programada. Davidov (1996[2019]) percebe traços da Teoria reflexo-associativa no esquema acima, durante as primeiras fases, no momento em que os alunos adquirem o conhecimento pronto e dominam os padrões de habilidades e hábitos por meio dos processos de associação e de assimilação. Já a inclusão da fase criativa da assimilação, segundo o próprio autor, “na sua lógica geral parece estranha, pois não se encaixa no seu estilo reprodutivista” (DAVIDOV, 1996[2019], p. 271).

Na referida teoria, há a presença de um motivo, de um sistema de ações e de controle, mas não existe um componente essencial como a “tarefa”. Nesse caso, a atividade está relacionada ao mero cumprimento de “tarefas reprodutivas” ou “tarefas criativas” associadas à transformação do material didático. Isso se dá devido à necessidade de precisar atender, por um lado, aos requisitos da educação tradicional, que tem por natureza ser reprodutiva e, por outro, às exigências das novas tendências concernentes a formação da criatividade na aprendizagem.

1.1.2 Aprendizagem do ponto de vista da atividade

A Teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade foi desenvolvida a partir do século passado como resultado das contribuições dos teóricos alemães F. Froebel (1782-1852), A. Diesterweg (1790-1866) e colaboradores, do psicólogo americano John Dewey (1859-1952) e dos psicólogos russos S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, P. Ya Galperin, D. B. Elkonin, entre outros. A mesma surgiu como resultado do desenvolvimento da Educação, em consequência da necessidade experimentada pela maior parte dos alunos em relação a um novo tipo de conhecimento e de pensamento teórico.

De acordo com Davidov (1996[2019]), do interior dessa perspectiva emergiram diferentes concepções, dentre as quais, destacam-se: 1) Teoria da Aprendizagem Social (A. Bandura (1952-2011), E. Maccoby (1917-2018) e colaboradores); 2) Teoria da Aprendizagem Cognitiva (J. Bruner (1915-2016), C. Peipert e colaboradores); 3) Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental.

Essa última teoria baseia-se nos conceitos de “ação” e “tarefa”, os quais são, de acordo com Davidov (1996[2019], p. 271-272), “componentes essenciais da atividade como um todo. A ação pressupõe a transformação de um objeto pelo sujeito dela. A tarefa inclui o objeto apresentado nas condições específicas de sua realização.”. Opondo-se à Teoria reflexo-associativa da aprendizagem, a concepção buscou explicar o processo de aprendizagem ativa dos conhecimentos e não a reprodução mecânica de conhecimentos acabados. Nessa abordagem, a aprendizagem é interpretada e concebida a partir da assimilação de conteúdos por meio da resolução motivada e intencional de problemas de um determinado gênero.

A abordagem do conceito de atividade do ponto de vista filosófico se iniciou no período moderno com os estudos dos clássicos alemães - I. Kant (1724-1804), J. G. Fichte (1762-1814), G. W. F. Hegel (1770-1831) e F. W. J. Schelling (1775-1854). Segundo Davidov (1992), Kant considerava o sujeito não como um contemplador da realidade, mas como um criador das formas do mundo objetivo; Fichte elevou a atividade ao ponto de considerá-la como a base geral da cultura. Contudo, a Teoria da atividade, em sua forma mais desenvolvida, foi construída especialmente por Hegel, que analisou em detalhes a dialética de sua estrutura, especificamente, os fatores que determinam os objetivos e os meios. De acordo com Repkin (1997[2019], p. 362),

A filosofia idealista alemã (embora triplamente idealista) era uma filosofia humanista. Seus representantes mais famosos como Kant, Fichte, Schelling e

Hegel trataram de entender o ser humano não como uma parte passiva do mundo, mas sim, como um ser ativo que cria sua vida, cria o mundo e, portanto, é responsável por si mesmo e pelo mundo. Observa-se aqui uma especial atenção aos problemas da moral como a essência da vida humana (Kant), aos problemas de sua própria atividade, seus ideais e desejos. Essa tentativa decisiva de introduzir a categoria da atividade como fonte de vida humana foi um grande passo para o futuro.

K. Marx (1818-1883), F. Engels (1820-1895) e V. I. Lênin (1870-1924) eram estudiosos da Filosofia de Hegel e adotaram seu conceito principal de atividade. De acordo com Davidov (1992), Marx, baseado nas ideias de Hegel, estabeleceu os fundamentos filosóficos da compreensão materialista dialética da atividade, criando as bases da futura Psicologia materialista dialética. A definição dessas bases possibilitou aos psicólogos da época formular as questões ligadas ao estudo da natureza histórico-social da atividade humana e criar métodos adequados de pesquisa. Assim, todas as vertentes da Psicologia Soviética se desenvolveram apoiadas nas obras dos filósofos marxistas-leninistas e soviéticos, sobre uma única base metodológica. Segundo Davidov (1992, p. 1),

A atividade é uma forma específica da existência social e histórica das pessoas que consiste na transformação intencional da realidade natural e social das pessoas. Ao contrário das leis da natureza, as leis da sociedade são descobertas apenas através da atividade humana, que cria novas formas e propriedades da realidade, transforma algum material original em um produto. Qualquer atividade realizada por seu sujeito inclui o objetivo, os meios, o próprio processo de transformação e o resultado da atividade.

Marx concebia a atividade¹¹, de acordo com Davidov (1992), como um ato realizado no campo das relações sociais, cuja principal forma era a produção de ferramentas materiais, que tem um caráter universal, já que, em princípio, pode criar qualquer objeto para satisfazer as necessidades vitais das pessoas. No processo de desenvolvimento histórico da produção material e das relações sociais, surgiu um tipo de produção espiritual que, em seguida, adquiriu certa independência. Nesse sentido, assim como a produção material, a produção espiritual tem caráter universal. Portanto, a atividade material e espiritual das pessoas e os tipos correspondentes de produção são a base para o surgimento e para o desenvolvimento da consciência social e individual, assim como para a evolução da personalidade do indivíduo.

¹¹ A classificação dos tipos de atividade é complexa pelo fato de que esse termo tem um significado amplo nas ciências humanas. Assim, em inglês, a palavra russa “atividade” tem sido traduzida pelo termo “*activity*”, portanto, qualquer tipo de atividade, seja prática ou cognitiva, é automaticamente denominada por esta palavra. Entretanto, nem todas as manifestações da vida humana podem ser consideradas “atividade” no sentido pleno do conceito marxista; a atividade genuína está sempre associada à transformação da realidade, o que é mais consistente com as palavras alemãs “*tätigkeit*” e “*handlung*”. (DAVIDOV, 1992, p. 2).

Logo, visando formular os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência psicológica, os pesquisadores russos aplicaram os princípios do objeto da lógica dialética, elaborados por Lênin, para estabelecer a relação entre a dialética e a Psicologia com vistas ao conhecimento da consciência humana. Segundo Davidov (1988, p. 20),

[...] a lógica dialética - como ciência filosófica do pensamento - deve ser considerada a doutrina das leis objetivas, universais e necessárias do mundo natural, da sociedade e de todo o conjunto da cognição produzido pelo ser humano. Neste sentido filosófico, o pensamento (cognição) não deve ser reduzido a um processo psicológico subjetivo. As leis universais do pensamento, no final de contas, correspondem às leis universais do desenvolvimento do mundo natural e da sociedade, enquanto que a lógica e a teoria da cognição correspondem à teoria de seu desenvolvimento.

Entendemos, assim, que as conjunções preliminares do princípio das categorias lógicas foram elucidadas por Lênin, por meio das análises realizadas a respeito das bases da dialética materialista, nas quais as categorias lógicas (quantidade, qualidade, medida, essência) são importantes à cognição e ao domínio humano sobre o mundo natural. Foi justamente a presença dessas categorias que evidenciaram a consciência humana, a possibilidade de o homem se diferenciar e se separar do mundo natural. Ademais, as categorias da lógica dialética, e a consciência humana internamente relacionadas, se manifestam e se constituem na experiência da sociedade humana como um todo.

Segundo Davidov (1988), é importante salientar que a concepção de atividade é apresentada à ciência contemporânea pela lógica dialética, que verifica, a partir de um ponto de vista definido, a sua estrutura e os seus esquemas universais, considerando a evolução histórica desta no processo de transformação realizado pelo homem no mundo natural. O aspecto lógico da atividade é a coincidência do conceito com o objeto, que ocorre com o esclarecimento do que é a verdade e de como ela pode ser obtida. Consequentemente, o homem, por meio da verdade e da prática, exerce uma transição do pensamento subjetivo para a formação de um mundo objetivo.

O pensamento lógico-dialético de Lênin foi, para Davidov (1988), fundamental para delimitar as questões teóricas da Psicologia, ao estudar e descrever as formas historicamente significativas e universais da atividade prática e do pensamento, as quais estão na base do desenvolvimento de toda a cultura material e intelectual da sociedade. De acordo com este autor,

A dialética aponta as fontes históricas da atividade mental do homem [...] É nesta área que podemos encontrar os critérios para os conceitos de ‘prática’ e ‘pensamento’ e a caracterização precisa de conceitos psicológicos amplamente aplicáveis, tais como: ‘o geral e o singular’, ‘o abstrato e o concreto’, etc. (DAVIDOV, 1988, p. 24).

Nesse sentido, a Psicologia da infância exerceu grande influência na dialética ao revelar a pluralidade das leis psicológicas que governam o desenvolvimento intelectual da criança.

Ao mesmo tempo, para os psicólogos da época era necessário entender como a dialética universal poderia se transformar em autoatividade do homem e como ele conseguiria tomar posse dessas leis universais a partir das práticas culturais e sociais. Para trabalhar com essas indagações, foi necessário envolver de maneira integral a lógica dialética, a natureza histórica da cultura e da Psicologia. Conforme afirmou Davidov (1992), na história das ciências humanas foi criada a Teoria histórico-cultural do desenvolvimento da atividade, da consciência e da personalidade, nomenclatura recebida devido aos trabalhos desenvolvidos por L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. Luria.

Ainda de acordo com Davidov (1992), L. S. Vigotski não desenvolveu o conceito de atividade do ponto de vista psicológico, mas revelou a origem da consciência humana através dos signos e sistemas simbólicos usados no processo de comunicação. Baseado em uma análise profunda a respeito da Psicologia do desenvolvimento humano e da história do desenvolvimento de sistemas simbólicos de signos e meios de comunicação humana, Vigotski formulou os principais pontos de sua teoria, a saber: a) a base do desenvolvimento mental de uma pessoa é uma mudança qualitativa na situação social de sua vida (ou de sua atividade); b) os momentos universais do desenvolvimento mental de um ser são sua formação e educação, cujas formas têm caráter historicamente passageiro; c) a forma inicial de atividade é sua implementação detalhada pelo ser humano no plano externo (sociocultural); d) as neoformações mentais surgem nos seres humanos derivadas da internalização da forma original de sua atividade; e) um papel significativo no processo de interiorização pertence a vários sistemas simbólicos de signos que surgem na história da cultura; f) o intelecto e as emoções têm um significado importante na atividade e na consciência do homem.

Com pesquisas paralelas aos estudos de Vigotski, Rubinstein (1979, p. 30), fundamentado na tese básica da Teoria Materialista - segundo a qual, “a consciência condiciona a conduta, a atividade das pessoas; por sua vez, a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade” -, demonstrou as leis gerais de formação da consciência e a relação dialética entre os processos psíquicos e a atividade prática do homem. Para o autor, tais

processos, bem como o pensamento e a consciência, desenvolvem-se por meio das atividades principais: brincadeira, estudo e trabalho.

A maior contribuição de Rubinstein para o campo da pedagogia foi a Teoria da generalização científica, na qual defende a tese de que o pensamento se produz em generalizações primárias (correspondem à dimensão empírica) e generalizações superiores (dimensão científica). Esta última se relaciona diretamente com a ideia de uma aprendizagem que promove o desenvolvimento, o que implica a formação do pensamento como atividade do sujeito.

Leontiev (2001), por sua vez, defendeu uma compreensão sócio-histórica acerca da natureza do psiquismo humano. Dentre seus trabalhos mais relevantes se encontra o estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo na criança, que ocorre no processo de apropriação das objetivações históricas (bens materiais e culturais) e pelo qual se formam as faculdades especificamente humanas. Nesse contexto, o conceito de atividade aparece como fundamental para o entendimento da formação do psiquismo infantil. A atividade constitui, segundo Leontiev, um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo de trânsito entre polos opostos: sujeito e objeto.

No interior dos estudos sobre o papel da atividade no desenvolvimento do psiquismo, Leontiev formulou a teoria da atividade principal¹² que Elkonin (1971[2017]) utilizara na elaboração de sua periodização sobre o desenvolvimento da criança e que passaram a empregar depois todos os psicólogos e didatas leontievianos. De acordo com o autor, a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento. Embora em um momento inicial da evolução, as reações infantis estejam intimamente relacionadas a processos biológicos, é através da ação mediadora com o adulto que se inicia a formação de processos mentais complexos. Desse modo, é no decorrer das situações vivenciadas no cotidiano que se dará a mudança no papel ocupado pela criança no interior das relações humanas e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

¹² “Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev: Leontiev, A. N.; Luria, A. R.; Vigotski, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006, p. 63: “atividade principal”. Leontiev, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Moraes. Título original: *Le développement du psychisme*. Editions Sociales. Tradução de Manoel Dias Duarte. [197?]. Lisboa. p. 310-1: “atividade dominante”. Leontiev, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*, da Editora Horizonte. Lisboa. Título original: *Le développement du psychisme*. Editions Sociales. Tradução de Manuel Dias Duarte. 1978, p. 292: “atividade dominante”. Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de “atividade guia”. “Aqui, tomaremos para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A. N. Leontiev, os termos ‘atividade dominante’, ‘atividade principal’ e ‘atividade guia’ indistintamente” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 84, nota 23).

Alguns tipos de atividades são de suma importância em certo estágio do desenvolvimento, entretanto, ao falarmos da evolução psíquico-infantil, devemos considerar sua dependência relacionada a um tipo de atividade específica: à atividade principal e não à atividade de um modo geral. Conforme Leontiev (2001, p. 65), a principal não é necessariamente aquela que a criança realiza com maior frequência ou à qual dedica maior tempo, mas “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.”.

Para esse estudioso, o homem desenvolve vários tipos de atividade, mas apenas uma, em determinada fase e sob certas condições histórico-sociais, é a principal, chamada de atividade dominante ou guia. Esta é a que impulsiona e potencializa o desenvolvimento humano. Assim, a organização da aprendizagem, de acordo com Leontiev (cf. DAVIDOV, 1988) deveria estar relacionada com o caráter da ação principal na qual ela é efetivada. Ao considerar a relação entre atividade e consciência, Leontiev (1944, 1947), por acreditar que o significado da atividade humana não pode ser ensinado, concluiu que este só deve ser considerado aprendizagem consciente quando ocorre a correlação entre o motivo e o significado do aluno com um sentido social específico.

No entanto, foi D. B. Elkonin, na década de 1960, que estabeleceu a natureza histórica da infância e sua periodização com base no conceito marxista de atividade psicológica desenvolvido por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein. De acordo com Elkonin (1971[2017]), para a criança de um a três anos de idade a atividade principal é a manipulação objetal, de três a sete anos a brincadeira e de sete a dez anos o estudo. Nessa última etapa surgem as neoformações psicológicas correspondentes e é o estudo o que determina, no período em questão, o caráter dos demais tipos de atividade que têm lugar no mesmo período (brincadeira, trabalho etc.). Posteriormente, na adolescência, a atividade socialmente útil se converte em principal no conjunto de suas formas básicas, a saber, sócio-organizativa, artística, desportiva, escolar e de trabalho.

A pesquisa de Elkonin (1971[2017]) foi extremamente necessária para dar um alicerce sólido à gênese de uma teoria metodologicamente significativa a respeito da história do desenvolvimento da psique da criança. E, a partir dela, emergiu a investigação da ligação entre as leis históricas que comandam o desenvolvimento da atividade prático-cognitiva e a atividade adequada realizada pela criança, que reproduz nesta as capacidades historicamente formadas.

Ficou estabelecido, dessa maneira, que a noção de atividade que caracteriza a Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor (TAD) tem caráter marxista. Com essa premissa surgiu, no

final da década de 1950, tal teoria, embasada pelos referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos, apresentados anteriormente. Seu objetivo era contribuir com a consolidação de uma educação de caráter socialista, inspirada no legado teórico de L. V. Vigotski, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin sobre o papel e o lugar da aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano.

Segundo Vigotski (2001, p. 115), “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.”. Ele defende a ideia de que a boa aprendizagem é aquela que se adianta e conduz o desenvolvimento humano, delegando à educação um importante papel nesse processo. A partir desse pensamento, produz a sua principal tese sobre a função da aprendizagem no desenvolvimento da psique humana. Ao realizar suas pesquisas a respeito das diferentes abordagens que tratam da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o autor tenta resolver a questão fundamental sobre o nível de desenvolvimento intelectual da criança na idade escolar. Para tanto, elabora dois conceitos: o nível de desenvolvimento real (relacionado com aqueles conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha) e a zona de desenvolvimento próxima (aquele conjunto de conhecimentos de que a criança terá capacidade de se apropriar por meio das mediações que estabelece com o professor e com os colegas).

Assim, a partir dos conceitos de atividade, criados por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, bem como de zona de desenvolvimento próximo, desenvolvido por L. V. Vigotski, irromperam, no interior da TAD, várias concepções de Aprendizagem Desenvolvimental do ponto de vista da atividade. Estas, mesmo conservando uma matriz teórica comum, manifestam, também, claras divergências a respeito do entendimento que têm da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Dentre elas, podem ser mencionadas as seguintes: a) Teoria da Atividade de Estudo (D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, J. Lompscher etc.); b) Teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos (P. Ya. Galperin, N. F. Talízina etc.); c) Teoria da aprendizagem baseada em problemas (M. I. Mahmutov e seguidores); d) Teoria da escola do diálogo de culturas (V. S. Bibler e outros); e) Teoria da aprendizagem de L. V. Zankov e colaboradores. (DAVIDOV, 1996[2019]).

Apesar das divergências sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Talízina (2000), essas concepções estão baseadas no princípio da aproximação da atividade com a psique, da qual o sujeito participa ativamente, realizando ações práticas externas e ações psíquicas. Para a estudiosa, a psique não é entendida apenas como uma imagem

do mundo e um sistema de imagens, mas também como um sistema de ações. Desse modo, a referida aproximação da atividade com a psique mudou o objeto da Psicologia em sua essência, tendo como objetivo analisar o processo real das interações do homem com o mundo e o dinamismo na resolução de problemas. Nessa lógica, a Psicologia deixou de estar preocupada com o estudo das funções isoladas e concentrou-se no sistema de atividade, compreendendo que funções isoladas nunca formam a atividade.

No contexto dessas diferentes concepções de Aprendizagem Desenvolvidamental, emergiram numerosos sistemas didáticos. Dentre eles, os mais representativos foram: Zankoviano (PUENTES; AQUINO, 2018; PUENTES; PUENTES; ARAÚJO, 2018); Galperin-Talízina (NÚÑEZ; RAMALHO, 2016); Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; 2019b; 2019e; PUENTES; LONGAREZI, 2019). De acordo com Davidov (1996[2019]), o sistema Elkonin-Davidov-Repkin foi o único que, daqueles diretamente vinculados às bases teóricas de Vigotski, Rubinstein e Leontiev, estabeleceu como objetivo considerar integralmente o conceito de Atividade de Estudo como base da Aprendizagem Desenvolvidamental. Segundo o autor, existem vários sistemas de Aprendizagem Desenvolvidamental na Rússia, cuja aprendizagem e desenvolvimento são praticamente inexistentes, porque foram produzidos por motivos diversos, com bases conceituais distintas e não consideraram o conceito de Atividade de Estudo.

1.2 Uma abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental do ponto de vista do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin

Um estudo detalhado sobre as principais etapas no processo de desenvolvimento do sistema Elkonin-Davidov-Repkin (gênese, estruturação e consolidação; os diversos grupos que o constituem; suas especificidades, parcerias estabelecidas, bem como representantes mais sobressalientes; as frentes de trabalho mais importantes; as valiosas obras concebidas, elaboradas e publicadas e suas teses fundamentais sobre a Aprendizagem Desenvolvidamental) já foi abordado em diversos trabalhos precedentes (DAVIDOV, 1996; PUENTES, 2017, 2019b, 2019e; REPKIN, 1997[2019], 1998; REPKIN; REPKINA, 1997, 2019), o que legitima a sua importância na área da didática.

Assim, a presente dissertação, dado o fato que tem como objeto abordar as contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento do campo da Teoria da Atividade de Estudo, sem desconsiderar os aportes também importantes que as outras concepções aportaram para a consolidação da educação do ponto de vista marxista, foca na análise das teses fundamentais

elaboradas pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin no âmbito da Teoria da Aprendizagem desenvolvimental.

A concepção desse sistema, de acordo com Puentes (2017, 2019b, 2019e), foi marcada pelo surgimento do grupo de estudos e pesquisas de Moscou por intermédio dos primeiros trabalhos realizados pelos seus principais representantes, D. B. Elkonin e V. V. Davidov, em conjunto com numerosos colaboradores. Elkonin (1961[2019]) contribuiu de maneira significativa com suas pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, cuja atividade principal é o estudo no período dos 6 aos 11 anos de idade. V. V. Davidov (1972), por sua vez, partiu do fato de que o objetivo da aprendizagem deveria ser o desenvolvimento do pensamento teórico apoiado em um sistema de conceitos científicos e modos generalizados de ação que se comportam como conteúdo principal da aprendizagem.

As atividades deram início no laboratório da Universidade Estatal de Moscou e pouco depois os experimentos formativos em contextos escolares na Escola Experimental n. 91, de Moscou, com alunos dos anos iniciais do nível fundamental, nas disciplinas de Língua Russa, Literatura, Matemática, Física e Biologia. Rapidamente, esse trabalho experimental se estendeu para outras cidades com a criação de novos laboratórios nas escolas n. 17 e n. 4 de Kharkov (Ucrânia) e na escola n. 11 de Tula (Rússia) (DAVIDOV, 1988).

O objetivo das pesquisas executadas em laboratórios e escolas experimentais era determinar o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo, as bases lógico-psicológicas de estruturação das disciplinas escolares, as peculiaridades do desenvolvimento psíquico dos alunos no processo da Atividade de Estudo, as reservas do desenvolvimento psíquico dos educandos nos diferentes anos escolares e as particularidades da organização do experimento formativo (DAVIDOV, 1988). Ainda segundo o autor,

O objetivo desta pesquisa foi confirmar, experimentalmente, a proposição teórica de Vigotski sobre o papel essencial das crianças em seu desenvolvimento mental e a descoberta de algumas leis psicológicas do ensino desenvolvimental. Uma das hipóteses básicas da pesquisa foi a suposição de que as bases da consciência e do pensamento teórico são formadas nos escolares durante a assimilação dos conhecimentos e habilidades no processo da atividade de estudo. A confirmação experimental desta hipótese atestaria a importância para o desenvolvimento da atividade de estudo de crianças em idade escolar. (DAVIDOV, 1988, p. 190).

Durante o trabalho nos diferentes centros de formação, foram observados, por Davidov (1996[2019]), dois problemas fundamentais de pesquisas: a) a organização do experimento-formativo e o papel do método genético de modelagem na realização do projeto psicológico e

pedagógico; b) a criação de uma proposta didática em duas áreas de experimentação fundamentais: Matemática e Língua Russa. V. V. Davidov e outros membros do grupo de Moscou ficaram responsáveis pela disciplina de Matemática, enquanto Repkin e parte dos membros do grupo de Kharkov, pela Língua Russa.

Esse período ficou caracterizado pelo desenvolvimento de um grande número de pesquisas desenvolvidas pelos diversos grupos dedicados a elaborar as bases das Teorias psicológica da Atividade de Estudo, da generalização teórica, da didática da aprendizagem, do diagnóstico da Atividade de Estudo e a construir um programa de formação para professores das escolas experimentais. Nessa etapa, foi possível fundamentar experimentalmente o protagonismo da TAD na formação psíquica das crianças e determinar algumas condições psicológicas e pedagógicas específicas para sua implementação. Segundo Puentes (2019a, p. 22),

Ao considerar a aprendizagem do ponto de vista da Atividade de Estudo, a abordagem da aprendizagem desenvolvimental do sistema Elkonin-Davidov-Repkin se diferencia de todas as demais teorias não apenas pelo fato de considerar a atividade de maneira global (com todos os principais componentes), mas também por elaborar uma concepção muito particular de aprendizagem. Com outras palavras, mesmo sendo uma teoria da aprendizagem, do mesmo modo que o são as teorias reflexo-associativa, cognitiva, social e algumas das variantes da teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade, a teoria desenvolvimental do sistema Elkonin-Davidov-Repkin delas se diferencia significativamente.

Dessa maneira, a TAD, na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, não pode ser comparada com outras Teorias de Aprendizagem, nem sequer com aquelas concebidas sob a ótica da atividade, porque não se limita à proposição de um conjunto de métodos específicos de aprendizagem, mas de um sistema integral, no qual estes três parâmetros - conteúdo, método e personalidade - estão correlacionados e são inerentes entre si; e, sobretudo, por seu conteúdo, que visa à assimilação dos princípios de ação, que, em essência, constituem o teor do conceito científico.

De acordo com Repkin (1997[2019]), o sistema dos conceitos científicos não se assimila de maneira autônomo na fase inicial da aprendizagem. Para tanto, a seleção deste se determina a partir da lógica da formação da Atividade de Estudo, a qual é estabelecida no resultado da transformação de ações práticas em ações prático-cognitivas; logo, à medida que estas se formam, o conteúdo deve mudar. Desse modo, os representantes do sistema defendiam a tese de que a didática adequada era aquela que criava as condições necessárias para que os alunos desenvolvessem uma Atividade de Estudo que permitisse o trânsito desde o nível mais simples

de aprendizagem (funcional) - relacionado ao esforço dos indivíduos que, sozinhos, tentam assimilar um ou outro conteúdo - até o mais complexo (desenvolvimental) - caracterizado pela participação de outras pessoas (professores e colegas) na organização desse processo -, atingindo os estágios da aprendizagem colaborativa (assistida, orientada ou regulada) e autônoma (independente ou autorregulada) (PUENTES, 2019a).

A Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa passou, a partir da década de 1960, a ser tema de pesquisa nos grupos de Moscou e de Kharkov, com o objetivo de verificar o processo de desenvolvimento desse tipo de aprendizado pela via da formação da Atividade de Estudo. Assim, de acordo com Davidov e Márkova (1981[2019], p. 198), nas “condições de Aprendizagem Desenvolvimental, a atividade da criança, para assimilar a experiência socialmente elaborada, é realizada na Atividade de Estudo. Embora exista uma relação entre assimilação e Atividade de Estudo, seus respectivos conteúdos não coincidem.”.

Compreendendo que a base da aprendizagem que desenvolve está no conteúdo do qual derivam os modos generalizados de ação para organizar esse processo, o papel do professor, na referida situação, não é ensinar o conteúdo, mas organizá-lo na forma de tarefa de estudo. Nesse sentido, ele participa de modo colaborativo, regulando a Atividade de Estudo e o próprio processo de aprendizagem do aluno. Segundo Davidov (1996[2019], p. 267), a “Aprendizagem Desenvolvimental pode ser descrita como a interação entre alunos e professores, entre a aprendizagem do aluno e o esforço profissional do professor”.

Ainda consoante ao mesmo autor, a Aprendizagem Desenvolvimental autônoma, da mesma maneira que a colaborativa, só se constitui na Atividade de Estudo, particularmente, na autorregulação ao final do nível fundamental, pois, nessa fase, o aluno é capaz de assimilar o sentido e o conteúdo da avaliação e compreender um modo generalizado de ação para resolver tarefas de estudo. Esse tipo de aprendizagem é o propósito final da Atividade de Estudo, no qual o aluno está na condição de ser professor de si mesmo (REPKIN, 1997[2019]).

A partir dos resultados teóricos e metodológicos acumulados nas pesquisas efetuadas nas escolas experimentais, o sistema foi convidado, pelo então Ministro da Educação da União Soviética e Membro do Comitê Central do PCUS, Mikhail A. Prokofiev (1910-1999), a criar as condições para a universalização do modelo didático nas escolas de massa. A ideia era implementar, em uma parte significativa da rede pública escolar, a concepção teórica criada pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017, 2019b, 2019e).

Nesse período, foi importante resolver problemas de natureza mais prática do que teórica, pois as demandas eram de ordem curricular, didática, metodológica, pedagógica, bem como de formação de professores. Assim, era preciso esclarecer o conteúdo e a lógica da

construção dos programas de Língua Russa e de Matemática, preparar os materiais instrucionais para os professores e elaborar o método de aprendizagem em suas diferentes fases. De acordo com Davidov (1988), a base para a elaboração dos programas curriculares era o conteúdo da própria Aprendizagem Desenvolvidor, que deveria servir também para organizar o processo de aprendizagem. Nessa etapa, a atividade principal foi a preparação de livros didáticos, com um sistema de tarefas de estudo a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como de orientações metodológicas para os professores.

Lamentavelmente, em 1983, quando a maior parte do material didático e de orientação metodológica para professores estava pronta para ser implementada nas escolas de massa, esse trabalho foi interrompido devido à expulsão de V. V. Davidov do cargo de Diretor do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, a seu desligamento do Partido Comunista, à saída de Mikhail A. Prokofiev do cargo de Ministro da Educação e à morte de D. B. Elkonin em outubro de 1984.

Essa etapa foi marcada pelas consequências da queda de V. V. Davidov, pela morte de D. B. Elkonin e pela interrupção do trabalho experimental na cidade de Moscou, que se estendeu aos grupos de Kharkov, Kiev, Tula e outros. Segundo Repkin (1998, p. 15),

O sonho de transformar o sistema Elkonin-Davidov em um programa alternativo de educação oficial na União Soviética, parecia ter acabado. Restava a cada um dos membros do projeto, retomar suas atividades acadêmicas e investigativas, de maneira individual. Pelo menos isso era o que esperavam os adversários políticos. Contudo, não foi isso que aconteceu, ao menos, não exatamente assim [...] a maior parte dos membros continuou envolvida nas atividades de pesquisa e experimentação teórica nas cidades de Moscou e Kharkov, principalmente, por sua própria responsabilidade e por seus próprios riscos, adaptando-se às condições e oportunidades dadas.

No entanto, na segunda metade da década de 1980, inicia-se um novo momento na história da Aprendizagem Desenvolvidor e da Teoria da Atividade de Estudo, com a publicação de uma das obras mais importantes e conhecidas, nacional e internacionalmente, de V. V. Davidov, intitulada *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования* (Problemas da aprendizagem desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental, 1986). A partir de sua publicação, o sistema passou a ser mais conhecido na União Soviética e no exterior e, conseqüentemente, a concepção da Atividade de Estudo atravessou as fronteiras nacionais e ganhou adeptos no Ocidente, sobretudo na América, devido à divulgação da referida obra em inglês e em espanhol.

Com o objetivo de resolver os problemas de qualidade que o sistema tradicional de Educação Nacional apresentava, o governo buscava propostas didáticas que garantissem, comprovadamente, a sua eficiência em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Assim, iniciou-se, novamente, o trabalho de implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação na Educação Básica, especialmente nas séries iniciais do nível Fundamental, nas escolas de massa.

Segundo Davidov (1995), nesse estágio foram propostos novos programas para as disciplinas básicas das primeiras séries do nível Fundamental e se elaboraram novos instrumentos de diagnósticos com o objetivo de verificar o efeito do desenvolvimento do sistema nos estudantes. Depois da retomada do processo de implementação nas escolas de massa, o sistema enfrentou o grave problema da desintegração do Socialismo na Europa (1989) e, posteriormente, da União Soviética (1991), tornando difícil ou quase impossível o trabalho em parceria entre os diferentes grupos do sistema.

Como consequência da queda da União Soviética e com o objetivo de salvar o sistema da desintegração total provocada por essa queda, de acordo com Puentes (2019b), V. V. Davidov, com o auxílio de V. V. Repkin e V. A. Lvovsky, instituiu a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com o intuito de reunir pesquisadores, professores, gestores e universidades das antigas repúblicas soviéticas que, com a desintegração do país, estavam afastados e, simultaneamente, de dar seguimento aos trabalhos nas novas condições políticas, econômicas e educacionais. A sede da associação foi instalada na Escola nº 1133, de Moscou, e, para dar início às suas bases, em dezembro de 1994, foi programado um congresso, no qual compareceram grupos de 43 regiões da Federação Russa e de diferentes países da Comunidade dos Estados Independentes (CEI)¹³ e dos Países Bálticos (Letônia, Lituânia e Estônia). Tais grupos elegeram V. V. Davidov, como Presidente, e V. V. Repkin como Vice-presidente do Conselho da Associação.

Portanto, a partir dos resultados positivos alcançados pela Associação e das publicações das obras de V. V. Davidov: *Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности* (Desenvolvimento das bases do pensamento reflexivo dos estudantes no curso da atividade de estudo, 1995), *О понятии развивающего обучения* (O Conceito de Aprendizagem Desenvolvimental, 1995), *Теория развивающего обучения* (Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, 1996) e *Последние выступления* (Últimas

¹³ “A comunidade foi criada, em 1991, a partir dos novos países que se fundaram, tendo como base as antigas repúblicas soviéticas: Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Cazaquistão, Quirguistão, Moldávia, Rússia, Tajiquistão, Turcoministão, Ucrânia, Uxbequistão”. (PUENTES, 2019b, p. 72).

observações, 1998), o sistema Elkonin-Davidov-Repkin se tornou reconhecido nacional e internacionalmente. No início do século XXI, a Ucrânia, principalmente Khakov, representava o grupo mais influente na implantação do sistema na rede pública de escolas de massas e suas principais finalidades eram, de acordo com Puentes (2019b, p. 74):

- a) realizar pesquisas para o desenvolvimento de um conceito holístico de atividade de estudo nas escolas e universidades, bem como cursos de formação pertinentes, livros didáticos e materiais pedagógicos para professores e ferramentas de diagnóstico que permitam avaliar os resultados da aprendizagem desenvolvimental;
- b) criar métodos e formas de organização para o exame de aulas, escolas e universidades que trabalham com a aprendizagem desenvolvimental;
- c) criar um sistema de formação e capacitação dos professores, psicólogos, formadores, gestores escolares em aprendizagem desenvolvimental;
- d) oferecer suporte escolar, laboratórios (escolas-pilotos), visando à melhoria dos currículos, dos programas, livros didáticos, métodos e formas de aprendizagem desenvolvimental;
- e) criar um espaço de informação comum para todos os membros da Associação, tais como bancos de informação, sites, palestras, periódicos e seminários;
- f) criar o subprograma “Crianças da Associação” que visa estabelecer um vínculo permanente com os estudantes da rede Elkonin-Davidov-Repkin.

Ainda segundo Puentes (2019b), nesse período, o sistema assumiu uma nova empreitada com o início dos estudos teóricos dos problemas associados à Aprendizagem Desenvolvimental para alunos adolescentes. Segundo V. V. Davidov (1988, p. 243), na adolescência, a Atividade de Estudo “perde seu caráter principal (conducente) e se converte em um componente de outros tipos de atividade principal [...] que inclui o trabalho produtivo dos alunos e sua preparação profissional inicial, o que eleva seu desenvolvimento psíquico a um nível qualitativamente superior.”.

No entanto, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin não dispunha de uma proposta pedagógica que acolhesse o estudante-adolescente, e seus representantes estavam preocupados com o aumento significativo de alunos que concluíam as séries iniciais do Fundamental e se preparavam para entrar nas séries finais desse nível. Assim, até aquele momento, não era possível garantir a qualidade da aprendizagem na continuidade do processo educativo devido ao seu caráter tradicional. A partir dessas preocupações, o volume de produções relacionadas à Aprendizagem Desenvolvimental para alunos adolescentes cresceu vertiginosamente e vários membros do sistema destinaram suas pesquisas ao estudo dessa problemática.

Ademais, de acordo com Puentes (2019b), fatos importantes marcaram as décadas de 1980 e 1990: a internacionalização da teoria com a criação da Associação Internacional de

Aprendizagem Desenvolvimental do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a consolidação desse sistema e a morte de seu líder, V. V. Davidov, em 1998, considerado um dos mais importantes, influentes e carismáticos do grupo.

Logo, após a desintegração da União Soviética (1989) e a morte de V. V. Davidov (1998), o sistema Elkonin-Davidov-Repkin esbarrou em algumas dificuldades. De acordo com Puentes (2019b), os grupos e centros de pesquisas enfrentaram, nesse período, alguns desafios: os grupos que estavam fora da Federação Russa desligaram-se do Instituto de Inovação Pedagógica, devido à contenção de investimento na educação de massa; a restrição extrema de auxílio institucional e financeiro aos grupos russos pôs fim às parcerias com os grupos e centros de pesquisas de Ucrânia, Letônia e etc.; a urgência de dar seguimento aos programas de formação de professores e de preparar os materiais instrucionais-metodológicos.

Essa urgência gerou um trabalho que foi realizado pelos professores com criatividade, utilizando os programas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin (REPKIN, 1997[2014]). Desse modo, a tarefa de elaborar os materiais instrucionais e metodológicos, necessários para colocar em prática a teoria, foi fundamental e exigiu um grande esforço por parte de todos os envolvidos. Para tamanha incumbência, usaram os resultados das pesquisas produzidas anteriormente nas escolas experimentais e com base neles, revisaram os problemas e aperfeiçoaram-nos conforme as experiências adquiridas.

Assim, foi possível redigir novos textos didáticos e orientações metodológicas para professores, aprimorar os livros didáticos de língua russa e de matemática. No total, foram mais de 100 títulos escritos entre programas, orientações metodológicas, livros didáticos, teste de treinamento e diagnóstico, etc. Esse número aumenta para quase 150 títulos diferentes ao se somar com o material produzido para a aprendizagem de língua russa e matemática com o intuito de dar sequência às pesquisas dos anos finais do nível fundamental (5a a 8a séries) (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017). Posteriormente, esses programas, orientações e livros didáticos foram analisados e aprovados pelos Ministérios da Educação, tanto da Federação Russa quanto da Ucrânia, e se tornaram parte dos manuais das escolas federais.

Conduto, apesar da influência do grupo de Kharkov e de seus objetivos em relação à implementação do sistema Elkonin-Davidov-Repkin nas escolas de massa, a ascendência ao poder do então presidente da Rússia Vladimir V. Putin, durante seus mandatos como primeiro-ministro (1999-2000 e 2008-2012) e posteriormente como Presidente (2000-2008 e 2012-atualidade), acarretou reformas políticas e econômicas, que prejudicaram a permanência dos sistemas didáticos alternativos nas escolas de massa. Com isso, o sistema sofreu difíceis

impactos e, atualmente, persevera com a colaboração de poucos pesquisadores e de escolas que trabalham, na realidade, de maneira clandestina.

Segundo Repkin e Repkina (2019), foi na tentativa de criar uma TAD com o objetivo de preparar o aluno para a participação em atividades criativas, como sujeito da Atividade de Estudo, que teve início o desenvolvimento desse sistema de educação alternativo, considerado o mais relevante de todos os métodos desenvolvimentais concebidos no contexto educacional soviético. No entanto, “a tarefa mais urgente no estágio atual da formação da Aprendizagem Desenvolvimental é terminar o que foi iniciado por V. V. Davidov e chegar a uma conclusão lógica, por meio da construção de um modelo teórico coerente e consistente” (REPKIN; REPKINA; 2019, p. 19), pois, apesar de aquela ter recebido autorização para ser utilizada nas escolas e ter demonstrado sua viabilidade e eficiência, colocou em questão uma série de problemas associados ao seu desenvolvimento, mostrando, com isso, ser uma teoria que permanece ainda incompleta.

2 TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: ANTECEDENTES, GÊNESE E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção se realiza uma análise documentada da Atividade de Estudo, considerada a teoria central do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com o objetivo de abordar seus antecedentes, gênese e desenvolvimento, à luz dos subsídios teóricos dos autores mais relevantes (S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, L. S. Slavina, B. G. Ananiev e D. B. Elkonin), bem como das teses mais importantes estabelecidas ao longo de mais cinco décadas por alguns de seus principais representantes (D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, A. M. Márkova) com relação a seu conceito, conteúdo, estrutura e processo de formação.

2.1 Antecedentes

Segundo Puentes (2019c, p. 72), “o termo Atividade de Estudo começou a ser utilizado com bastante frequência na década de 1940 por autores, tais como, Leontiev (1944, 1947), Rubinstein (1946) e Bozhovich (1951)”. De acordo com González Rey (2012), S. L. Rubinstein foi um dos psicólogos que mais influenciou teórica e metodologicamente a Psicologia Soviética. Fundamentado no materialismo dialético, aplicou a categoria marxista de atividade à Psicologia, formulando um princípio metodológico que se tornaria a identidade inicial da Psicologia Soviética: o princípio da unidade da consciência e da atividade, destacando a categoria personalidade como sujeito dessa unidade.

Nesse sentido, suas principais pesquisas estiveram orientadas ao desenvolvimento de princípios teóricos e metodológicos centrais da Psicologia. O foco de suas investigações esteve em compreender a pessoa como personalidade. Esse seria o sistema integral que desenvolveria, buscando a unidade entre a cognição e o afeto. Assim, os termos personalidade e consciência foram conteúdos primordiais nas pesquisas realizadas pelo estudioso, pois analisando o uso de ambos, observou-se a presença da psique como sistema, tanto na atividade humana como na expressão das diferentes funções psíquicas.

A teoria de Rubinstein também é caracterizada pela unidade entre o biológico e o social. Nesse sentido, evidencia como a personalidade se desenvolve a partir da influência do mundo externo e da atividade sócio histórica nos processos psíquicos internos. Suas contribuições foram relevantes para se pensar a educação, incluindo seus pensamentos a respeito dos processos psíquicos e a direção desses processos, e como a Atividade de Estudo pode promover

a formação humana com base nesses conhecimentos. Para o referido autor, a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento implica na formação do pensamento como atividade do sujeito, sendo que a finalidade da educação escolar “consiste, sobretudo, em conseguir que o aluno opere facilmente com generalizações já dadas ou firmemente assimiladas” (RUBINSTEIN, 1979, p. 75).

Segundo o autor, o sujeito, ao assimilar um conhecimento estabelecido, compreende do mesmo modo as práticas sociais e o conhecimento adquirido pela humanidade. Assim, a assimilação no processo de aprendizagem refere-se a um feito pedagógico e, do ponto de vista psicológico, se constitui em uma atividade mental de análise, síntese, abstração e generalização. Sua maior contribuição para o campo da Pedagogia foi a teoria da generalização científica, na qual defende a tese de que o pensamento se produz em generalizações primárias e superiores, e está relacionado diretamente com a ideia de uma aprendizagem que promove o desenvolvimento.

A respeito da Atividade de Estudo, segundo Araújo (2013), Rubinstein a elucida como um ato de se apropriar dos produtos generalizados do trabalho humano, como atividade produtiva. O estudo tem como finalidade social capacitar para a atividade do trabalho; dessa forma, por não ser uma atividade espontânea, é formada durante o processo de aprendizagem. Ao examinar a relação entre aprendizagem e o processo de conhecimento, baseado no materialismo histórico-dialético, estabelece que o papel da didática, na concepção de uma aprendizagem que promove o desenvolvimento, precisa ser organizado por meio da Atividade de Estudo na perspectiva do movimento lógico-histórico. De acordo com o autor, “a didática deve elaborar adequadamente a matéria de aprendizagem para uma melhor apropriação, garantindo, assim, a apropriação de uma determinada matéria, de um determinado objeto. Este objeto possui a sua própria lógica objetiva, de que não se pode impunemente descuidar” (RUBINSTEIN, 1973, p. 135).

Nessa concepção de aprendizagem que promove o desenvolvimento, revelar a dimensão lógico-histórica do conhecimento presume organizar a aprendizagem de maneira que tal conhecimento possa ser distinguido além do âmbito das sensações, na esfera dos processos mentais. Para que ocorra esse exercício de apropriação dos resultados generalizados do trabalho humano, S. L. Rubinstein defendeu não ser necessário que as funções psicológicas estejam desenvolvidas. Ele estabeleceu, também, a importância de uma relação dialética entre o processo de formação e o desenvolvimento, momento em que as funções psicológicas não são só premissas para a aprendizagem, mas produto, isto é, o desenvolvimento não é apenas meio, mas objetivo da aprendizagem.

Segundo Araújo (2013), para Rubinstein, a Atividade de Estudo, por ser uma atividade humana, é carregada de emoção e de sentimentos, e possui papel decisivo na personalidade do aluno ao desencadear não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também emocional. Nesse sentido, estabeleceu quatro princípios educativos que deveriam orientar a prática pedagógica do professor: 1) educação do caráter, que é formado historicamente, no processo de desenvolvimento da personalidade, por meio das atividades de jogo, de estudo e de trabalho; 2) formação de funções psicológicas, consideradas não apenas princípios para aprendizagem, mas produto; 3) educação dos sentimentos, a partir da ação da aprendizagem; o desenvolvimento mental manifesta-se do mesmo modo nos sentimentos, transformando-os em mais lógicos e racionais; 4) função do ensino, por meio do processo educativo; a orientação da atenção e das ideias possibilita que as novas gerações apreendam a cultura adquirida pela humanidade.

Essas são algumas das razões pelas quais os principais representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin retomaram as teses fundamentais de Rubinstein sobre a relação dialética entre educação, aprendizagem e desenvolvimento. Davidov (1988) compreendeu o papel que Rubinstein concedeu ao processo pedagógico e à Atividade de Estudo como condição indispensável do desenvolvimento humano. A respeito Davidov (1988, p. 59) escreveu:

Embora tenha enfatizado a unidade interna entre o desenvolvimento e o processo pedagógico, Rubinstein também observou os diferentes enfoques utilizados pelas ciências psicológica e pedagógica. O objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento mental da criança e, deste ponto de vista, o processo pedagógico é a condição desse desenvolvimento. O objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino; aqui, as propriedades mentais da criança, nos vários estágios de seu desenvolvimento, são meramente condições que devem ser levadas em consideração.

Leontiev (2004), por sua vez, desenvolveu os problemas teóricos e metodológicos fundamentais da Psicologia, os princípios e categorias básicos da teoria da atividade, especialmente a origem e a estrutura da reflexão mental, da consciência e da personalidade. Concedeu uma grande contribuição ao campo da educação, ao estabelecer o conceito de atividade principal, que corresponde a cada um dos períodos do desenvolvimento humano, partindo da ideia de que é pela atividade que o homem se desenvolve, se humaniza e se objetiva por meio da apropriação cultural em um movimento dialético.

Para o referido autor, a escola, por ser uma instituição socialmente definida como um espaço de tomada do patrimônio cultural, precisaria criar condições que favorecessem o desenvolvimento do aluno. Apesar de não ter se dedicado a pesquisar a respeito do

desenvolvimento psíquico em fases bem delimitadas, a análise de sua obra nos permite destacar, para fins didáticos, três estágios: a idade pré-escolar, a idade escolar e a adolescência.

De acordo com Leontiev (2004), durante a etapa da idade escolar (entre 6/7 e 10/11 anos), a atividade principal é a Atividade de Estudo. Esse estágio refere-se ao início da vida escolar do aluno, na qual ele ocupa uma relação diferente com o adulto; tem deveres a cumprir e tarefas a executar; sente, pela primeira vez, em seu desenvolvimento, a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes.

O ingresso na escola permite que a criança saia dos limites do período infantil, assuma uma nova posição social na vida e passe a realizar a Atividade de Estudo, a partir de um rico material capaz de satisfazer seus interesses cognitivos. De acordo com o referido autor, “o interesse é muito importante *para aprender*. Para aprender algo com êxito, é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. [...] Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade”. (LEONTIEV, 1961[2017], p. 53).

Assim, os interesses atuam como premissas psicológicas para que surja a necessidade de assimilar o conteúdo. Esse tipo de atividade precisa originar-se de uma necessidade coletiva (primeira condição de toda e qualquer atividade), orientada por operações que são definidas pelas condições, fazendo com que o estímulo do aluno, no contexto escolar, coincida com o objeto ao qual as ações se dirigem (segunda condição para que a ação se efetive como atividade) (LEONTIEV, 2004).

Nesse contexto, o estudo aparece como intermediário das relações do aluno com os adultos que o cercam, e a transição da criança da pré-escola para a educação escolar dá início à mudança no processo de assimilação; com isso, tal assimilação assume um novo formato na Atividade de Estudo. Para Leontiev (2004), o expediente de aquisição ou apropriação do patrimônio histórico cultural da humanidade significa o processo de reprodução, no indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas, que constituem o gênero humano.

Nesse sentido, a organização da aprendizagem deve ter como objetivo a apropriação, pelo aluno, do patrimônio cultural socialmente construído pelo ser humano. Para tanto, Leontiev (1961[2017]) considera três etapas no desenvolvimento dos motivos para estudar, que correspondem às etapas do desenvolvimento dos interesses principais do escolar.

Na primeira, as crianças ainda não têm nenhum interesse especial pelo conteúdo da aula e das matérias que estudam. [...] Na segunda etapa, os interesses nas ocupações escolares começam a se diferenciar. Manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os

verdadeiros interesses do estudo. [...] Finalmente, nos últimos anos (terceira etapa), os interesses para estudo novamente mudam algo. Manifestam mais sua dependência dos motivos, que estão na esfera da atividade futura dos alunos, da ampla vida que se abre diante deles na sociedade, da concepção de mundo, das tendências vitais e dos ideais do estudante. (LEONTIEV, 1961[2017], p. 55-56).

Portanto, de acordo com o referido estudioso, as necessidades e os motivos primordiais para o aluno estudar constituem a execução de uma atividade imprescindível e reconhecida pela sociedade que lhe possibilita ampliar o conhecimento e iniciar uma trajetória para a sua vida futura. De acordo com Leontiev (1947, p. 62), “os motivos de estudo são criados e formados no processo educacional da criança e, por sua vez, dependem de todo o sistema de objetivos, do relacionamento da criança com a realidade e do lugar que o estudo ocupa em sua vida.”.

Neste estudo, verificou-se que a Atividade de Estudo dos escolares é conduzida por dois tipos de motivos indissociavelmente ligados entre si em um processo educacional específico, mas com origem e características psicológicas distintas. Um dos motivos é gerado por todo o sistema de relações existentes entre a criança e suas atividades. Esses motivos sociais de estudo dependem principalmente das circunstâncias da vida da criança na família, de sua posição na escola, de qual posição interna ela mesma assumiu em relação à escola e à aprendizagem. Assim, esses motivos incorporam as aspirações e as necessidades da criança que fluem de todas as circunstâncias de sua vida e que estão associadas ao foco principal de sua personalidade.

Destarte, a Atividade de Estudo, Para Leontiev (1947), não é apenas uma questão pessoal do aluno; é, ao mesmo tempo, um assunto público, pois toda criança tem o direito a estudar e a receber uma educação para estar pronta, no futuro, para atividades criativas independentes. Portanto, estudar vem a ser o dever social da criança, uma forma especial de atividade socialmente necessária, na qual ela se torna participante da sociedade.

Assim, a transição que ocorre da pré-escola para a escola é considerada pelo aluno uma nova atividade socialmente significativa, uma nova posição social. Isso muda seu estilo de vida e o introduz no círculo de novas relações sociais, exigindo dele novas demandas, cujo nível de realização é agora um critério para avaliar sua personalidade. Com isso, surgem novas necessidades e aspirações no escolar, acima de tudo, o desejo de se tornar um bom aluno, ou seja, atender a todos os requisitos apresentados, uma atitude definida por outros. Essa atitude é determinada, em primeiro lugar, pela qualidade do trabalho educacional realizado pelo aluno e pela qualidade da realização de suas tarefas, então, como resultado, tudo que está relacionado à avaliação social da Atividade de Estudo se torna o motivo que influencia essa atividade.

O segundo motivo, que também constitui o componente mais importante na atitude dos alunos em relação à aprendizagem, inclui razões geradas principalmente pela própria Atividade de Estudo, que contém uma variedade de interesses educacionais, como a satisfação que gera o esforço, uma intensa atividade intelectual e a superação de dificuldades. O valor desse motivo é determinado pelo fato de que o processo de assimilação do conhecimento é o principal conteúdo da atividade intelectual dos alunos em idade escolar.

Leontiev, como Rubinstein, chegou a compreender o valor educativo da Atividade de Estudo. A assimilação do conhecimento, que tem lugar nesse tipo de atividade, não apenas expande os horizontes dos escolares e desenvolve suas mentes com o conhecimento de fatos científicos, mas também os educa. Os alunos se esforçam para adquirir conhecimento não limitando o objetivo de se tornarem membros da sociedade, e não somente porque consideram isso um cumprimento de seu dever para com a escola e familiares, mas também porque estão diretamente interessados no processo de aprendizagem. Assim, os interesses cognitivos da educação, bem como outros aspectos da aprendizagem relacionados ao processo de assimilação do conhecimento, por sua vez, são os motivos mais importantes que estimulam a Atividade de Estudo dos alunos.

Contudo, de acordo com Leontiev (1947), a pesquisa a respeito dos motivos da Atividade de Estudo apresentava, na época, deficiências significativas, pois faltava a realização de trabalhos mais específicos sobre os interesses para o estudo e as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem escolar.

Bozhovich (1951, 1972, 1981) considerou positivamente a influência das ideias de Leontiev no desenvolvimento posterior da Psicologia Soviética. Entretanto, mesmo reconhecendo seus avanços no campo da formação das necessidades e dos motivos, percebeu suas lacunas e contradições. De acordo com Mitjáns Martínez (2016, p. 177), Bozhovich “a partir deste posicionamento crítico [...] defende a necessidade de estudar a essência e o desenvolvimento da esfera motivacional, analisando a gênese dos motivos, sua estruturação e seu desenvolvimento”, questão que nem Leontiev e nenhum outro psicólogo tinha assumido como objeto de pesquisa até o momento.

L. I. Bozhovich contribuiu de maneira significativa para o estudo do desenvolvimento humano desde perspectiva histórico-cultural. Suas contribuições se referem à formação das necessidades, da motivação e da personalidade. Por acreditar que o estudo é a atividade dominante durante a vida escolar do aluno e pelo valor concedido a este tipo de motivo, nessa etapa do desenvolvimento psíquico, suas pesquisas tiveram como foco o caráter das alterações qualitativas do desenvolvimento dos motivos de estudo e dos fatores que as condicionam.

Assim, pela primeira vez na Psicologia Soviética, os motivos se tornaram o foco das pesquisas e foram definidos como a razão para se efetuar a Atividade de Estudo. Nesse sentido, um grande trabalho a respeito da motivação da Atividade de Estudo foi realizado também por Bozhovich em parceria com Morozova e Slavina, entre 1945 e 1949 (BOZHOVICH; MOROZOVA; SLAVINA, 1951). De acordo com Korepanova (2019),

O foco da análise [da obra de Bozhovich] foi o processo de formação dos motivos e os processos psíquicos durante os quais o autoconhecimento, os sentimentos e as ideias se tornam elementos que estimulam e determinam os motivos do comportamento da pessoa para o estudo (Gutkina, 2008). A Slavina estudou as condições necessárias nas quais os motivos podem ser definidos deliberadamente objetivos e intensões da criança. (KOREPANOVA, 2019, p. 247, adição nossa).

Segundo Mitjáns Martínez (2016), os resultados fundamentais das pesquisas realizadas em laboratório, por essas autoras, demonstraram que: a Atividade de Estudo está direcionada por um sistema de diferentes motivos, sendo eles principais e secundários; a ação que incentiva o motivo varia de acordo com a idade e a particularidade de cada aluno; os motivos podem ser divididos em duas categorias com funcionalidades distintas: motivos cognitivos - referente ao próprio conteúdo do processo de aprendizagem, modo de ação (necessidade de dominar novos conhecimentos e habilidades); motivos sociais - pertencem ao campo das relações mútuas da criança com ambiente (necessidade de receber aprovações), cuja atividade é incentivada por objetivos conscientes ou estabelecidos, que vão além do alcance da própria Atividade de Estudo. Esses tipos de motivos estimulam a atividade por meio de metas e decisões determinadas de maneira consciente.

Apesar de serem distintas, ambas as categorias possuem características peculiares, relacionadas às etapas do desenvolvimento da criança. A mudança dos motivos cognitivos atende a leis estabelecidas pela idade e às condições que auxiliam a essa modificação. Já os motivos sociais mudam em relação às tarefas de estudo durante a trajetória escolar do aluno, em função das mudanças da posição social que ele ocupa ao transitar pelos diferentes níveis escolares.

As investigações realizadas concluíram que a origem de uma ação surge da necessidade e o objeto de seu contentamento determina somente o caráter e a orientação da atividade. Desse modo, “a nota como motivo da aprendizagem pode representar a necessidade da aprovação do professor [...] Evidencia-se com toda clareza que os objetos externos podem estimular a

atividade do indivíduo unicamente porque respondem a uma necessidade que ele já tem...” (BOZHOVICH, 1972, p. 35).

Esses resultados contribuíram significativamente para o desenvolvimento da Psicologia Soviética, demonstrando que as falhas na organização do processo de aprendizagem podem ocasionar falta de motivação para o estudo. De acordo com Korepanova (2019, p. 237), L. S. Slavina afirmava que “a chave para a educação eficaz era um sistema de motivação construído de maneira correta”.

Contudo, apesar de os psicólogos russos A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, L. S. Slavina, N. G. Morozova e B. G. Ananiev terem realizado uma série de investigações sobre aspectos específicos da Atividade de Estudo, não estabeleceram sua estrutura objetiva, seu processo de formação e seu papel principal no desenvolvimento psicológico das crianças. De acordo com Elkonin (1989[2019]),

A Atividade de Estudo na sua forma completa, assim como sua estrutura objetiva e etapas de formação, ainda não foram estudadas por psicólogos. Existe uma série de pesquisas dedicadas a alguns casos particulares e bastante importantes na área da Atividade de Estudo. Podem-se destacar as pesquisas relacionadas com os motivos da Atividade de Estudo (L. I. Bozhovich, N. G. Morozova, L. S. Slavina, 1951), a avaliação (B. G. Ananiev, 1980) ou ainda pesquisas relacionadas com problemas do grau de desenvolvimento da aprendizagem consciente (A. N. Leontiev). Entretanto, nos trabalhos citados não foram **desenvolvidos a estrutura objetiva da Atividade de Estudo, nem o processo da sua formação, nem o seu papel principal no desenvolvimento psicológico das crianças na escola.** (ELKONIN, 1989[2019], p. 150, destaque nosso).

Os problemas apontados por Elkonin (1989[2019]) se deviam ao fato de que a análise do desenvolvimento psicológico das crianças e os processos de desenvolvimento do pensamento, da memória, da percepção e da personalidade estavam sendo guiados independentes da atividade principal. Assim, o papel do estudo, como atividade guia nas séries iniciais do nível Fundamental tinha ficado fora do foco das pesquisas durante algum tempo.

2.2 Gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo

Era preciso examinar o processo de formação de novas formas de atividade objetiva, inclusive da Atividade de Estudo. Com base nisso, numerosos representantes do sistema, tais como, D. B. Elkonin, V. V. Repkin, V. V. Davidov, A. M. Márkova, P. S. Zhedek, M. Ya. Levina, L. E. Shagalova, G. A. Zuckerman, entre outros, assumiram a tarefa de elaborar

possíveis soluções que se baseavam em noções sobre a natureza da atividade humana e sua gênese, cuja essência estava contida nas pesquisas de A. N. Leontiev (cf. DAVIDOV, 1979[2019]). As investigações tinham como objetivo determinar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo, bem como seu conteúdo e estrutura.

Fundamentando-se em uma série de suposições teóricas desenvolvidas anteriormente pela Psicologia Infantil, no final da década de 1950, D. B. Elkonin, juntamente com representantes do grupo de Moscou, iniciou suas pesquisas sobre Atividade de Estudo no Laboratório de Psicologia da Criança na Infância e no Nível Fundamental da URSS, com o propósito de estabelecer a estrutura, o conteúdo, o processo de formação e a relação dessa atividade com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais. De acordo com Elkonin (1961[2019], p. 141),

Sem a análise do processo de formação da Atividade de Estudo e de seu nível, é impossível explicar as neoformações fundamentais que surgem na idade escolar. O estudo das regularidades da formação da Atividade de Estudo, é o problema central da psicologia das idades, quer dizer, da psicologia da idade escolar.

Nesse sentido, a Atividade de Estudo passou a ser percebida como a atividade principal da criança em idade escolar, responsável por impulsionar o desenvolvimento do aluno por meio do conhecimento teórico, ou seja, pela apropriação dos conteúdos social e historicamente desenvolvidos pela humanidade. Era, também, compreendida não apenas como assimilação de uma soma de conhecimentos, mas como dos modos de ação historicamente formados por alterações dos objetos da realidade e das relações entre eles. Esses conteúdos, uma vez assimilados pela via do caráter ativo do sujeito, possibilitavam o desenvolvimento da psique.

Dessa maneira, a formação da Atividade de Estudo, segundo Elkonin (1961[2019]), inicia-se com a entrada da criança na instituição escolar e sua efetividade depende do resultado do conteúdo do material assimilado, da metodologia de aprendizagem e da organização adequada da Atividade de Estudo. De acordo com o referido autor, a Atividade de Estudo não era um processo espontâneo, pois a sua formação devia ser integrada no sistema de tarefas que se efetiva no processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais.

Assim, ficou estabelecido, de acordo com Elkonin (1961[2019]), que o estudo é a atividade principal na vida escolar do aluno e a mesma tem um papel primordial no processo de desenvolvimento da capacidade intelectual e na aquisição de novos conhecimentos por meio da assimilação.

O desenvolvimento psicológico das crianças acontece na forma de assimilação. Tudo o que elas adquirem durante seu desenvolvimento psicológico é dado de maneira idealizada por meio da realidade social. Por sua vez, a realidade social serve como fonte de desenvolvimento e tudo o que as crianças adquiriram pode se tornar sua riqueza apenas por meio de assimilação. (ELKONIN, 196?[2019], p. 149).

Ainda conforme o referido autor, na maioria das instituições escolares tradicionais soviéticas da época se aprendia mal e pouco porque apenas eram ensinados aos alunos conteúdos de fácil assimilação. Entretanto, a escola deveria desenvolver a Atividade de Estudo como forma especial de o aluno interagir com a sociedade na qual está inserido e encontrar a maneira adequada de organizá-la. Para se obter esse objetivo, seria preciso compreender a natureza e formação desse tipo de atividade.

A partir de então, entender a natureza da Atividade de Estudo e seu processo de formação se tornou para os membros do sistema Elkonin-Davidov-Repkin na principal finalidade da educação, junto com a assimilação das habilidades e dos conhecimentos como forma principal de transferência nesse tipo de aprendizagem. De acordo com Elkonin (196?[2019]), a criança, na infância, mesmo possuindo as premissas necessárias não é capaz de desenvolver a Atividade de Estudo e ainda depois de ingressar na escola não sabe como estudar, pois a Atividade de Estudo se forma durante o próprio processo de aprendizagem dos conteúdos escolares em colaboração com o professor e com os colegas.

Junto com o objetivo de elaborar a estrutura da Atividade de Estudo e estudar as possibilidades do processo de sua formação e a relação com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais, bem como o processo de assimilação do conteúdo pelo aluno e a sua efetividade, foi necessário estabelecer o procedimento de pesquisa adequado e a sua organização (ELKONIN; DAVIDOV, 1962). Ficou definido que seria o método de formação ativa da Atividade de Estudo e que as investigações não poderiam estar restritas somente a uma parte do processo de aprendizagem e nem a uma disciplina particular, pois o processo de formação da Atividade de Estudo é demorado, longo e deve ser efetivado em todas as disciplinas do programa curricular.

Nesse contexto, surgiram a ideia e a necessidade de idealizar uma escola em que fosse praticável o processo de formação da Atividade de Estudo de maneira experimental a partir das primeiras séries do nível fundamental. Escolheu-se a escola n.91^a, de Moscou, que, sob a coordenação de Elkonin, desenvolveu os planos pedagógicos das aulas de Matemática, Língua Russa e Trabalho Manual, e definiu os métodos de aprendizagem dos alunos para essas disciplinas. De acordo com Elkonin (196?[2019]), os dados obtidos na pesquisa possibilitaram

a representação da estrutura geral da Atividade de Estudo e a definição da sua unidade principal: a tarefa de estudo.

Uma característica precisa se apresentar por meio da comparação dessa tarefa com uma tarefa prática. Por exemplo, durante a execução de uma tarefa prática o estudante, como sujeito, consegue modificar o objeto de sua atividade. Como resultado tem-se um objeto parcialmente modificado. Durante a resolução da tarefa de estudo, o aluno também modifica o objeto, mas o resultado é a alteração do próprio sujeito da ação. Considera-se a tarefa como resolvida apenas quando causou as alterações pré-estabelecidas no sujeito. Sem sombra de dúvida, o mesmo acontece durante a execução de uma tarefa prática. Ainda assim, não é possível modificar o sujeito fora do contexto da alteração da realidade objetiva por si próprio. (ELKONIN, 196?[2019], p. 153).

Portanto, a Atividade de Estudo não pretende modificar somente o objeto, mas realizar alterações pré-estabelecidas no próprio sujeito. Por esse motivo, a particularidade na resolução da tarefa de estudo está nos elementos peculiares com os quais o sujeito interage e que estão sendo modificados por ele. Dessa maneira, os elementos modificados não são os objetos de assimilação, mas os próprios modos de assimilação se tornam o objeto da Atividade de Estudo. Assim, os elementos da tarefa de estudo são vistos pelo aluno como meios de se aprender um modo de ação, como objetos com os quais ele interage. Essas são as condições para que uma tarefa de estudo possa substituir uma tarefa prática.

Foi o reconhecimento da distinção entre uma tarefa prática e uma tarefa de estudo que possibilitou elaborar o problema do conteúdo da Atividade de Estudo. Para Elkonin (196?[2019]), a solução de uma tarefa de estudo tem como finalidade desenvolver modos de ação no escolar. Da mesma forma, para o referido estudioso, o modo de ação é uma ação particular com um dado material que se atribui à caracterização do mesmo de tal maneira que todas as habilidades consequentes sejam estabelecidas no decorrer da sua execução.

Essa forma de compreender o modo de ação como o conteúdo de uma tarefa de estudo é muito próximo à metodologia descrita por P. Ya. Galperin, que se refere à base orientadora da ação subsequente, isto é, à procura das partes do objeto e suas particularidades, com as quais se deve realizar a ação posterior. Logo, a base orientadora da ação posterior é o conteúdo da tarefa de estudo, que tem como principal elemento o objeto de estudo, cuja relevância é o modo de ação.

Segundo Puentes (2019c), nas primeiras etapas de desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, a Teoria da formação por etapas das ações e dos conceitos de P. Ya. Galperin foi considerada uma referência. Seu trabalho voltava-se para a atividade da

aprendizagem orientada para o desenvolvimento dos alunos e, por mais de três décadas, realizou experimentos que contribuíram de maneira significativa para a compreensão da atenção e do seu papel no desenvolvimento da criança. Aqueles lhe possibilitaram construir programas e métodos de aprendizagem das diferentes disciplinas escolares. A inquietação do autor era entender como os conceitos apresentados por L. S. Vigotski, de mediação e de interiorização, poderiam ser instrumentalizados para organizar a aprendizagem e estruturar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além da tarefa de estudo, as ações de estudo ficaram definidas como outros dos componentes (ação de estudo, ação de controle e ação de avaliação) da estrutura da Atividade de Estudo (ELKONIN, 1961[2019]). O aluno, ao resolver uma tarefa de estudo, assimila o modo objetivo da ação que se inicia a partir do reconhecimento do modelo, independente de como o modo é colocado para ele pelo professor. O detalhamento desse processo de assimilação do modelo é frequentemente superficial, por isso se fazem importantes o conteúdo da ação e o resultado que se espera ao final, para que, no decorrer da orientação do modelo da ação, o aluno elabore uma visão prévia sobre como resolver essa ação. A partir disso, ocorre a assimilação, que tem como resultado a reprodução da ação, pois sem reprodução, a assimilação da ação seria improvável. Segundo o autor, a atividade do escolar orientada para a formação de uma interpretação prévia a respeito do modo de ação é a própria Atividade de Estudo.

Outro componente estabelecido por Elkonin (196?[2019]) é a ação de controle da Atividade de Estudo, que se baseia no confronto entre a visão prévia da atividade apresentada pelo aluno e o seu resultado com o modelo. Entretanto, é impraticável a coincidência entre o modelo dado pelo professor e a ação reproduzida pelo aluno. Portanto, o modelo do modo de ação precisa ter pontos de apoio, por meio dos quais o ato de controle da Atividade de Estudo pode ser representado antes do cumprimento da atividade, a partir do qual se empregou o modo de ação. Dessa maneira, o controle da Atividade de Estudo faz o aluno retornar para o modelo e o encoraja a ajustar a reprodução sobre o mesmo, tornando o entendimento mais objetivo.

Nesse sentido, o controle da Atividade de Estudo procura a verificação da próxima ação com o próprio modelo. Assim, a partir dessa ação de aprendizagem, o aluno assimila o modo de ação. Elkonin (196?[2019]) atribui ao controle da Atividade de Estudo uma relevância particular, pois, segundo o autor, o controle determina a Atividade de Estudo como um processo voluntário conferido pelo próprio aluno. Dessa maneira, a Atividade de Estudo é estabelecida, primeiro, pelo controle da realização da ação de acordo com o modelo demonstrado e, depois, pelo desejo de realizar alguma coisa ou de descobrir algo novo. Segundo o autor, a

Atividade de Estudo depende do grau de formação do controle da atividade. Isso abre a perspectiva da descoberta do mecanismo psicológico que justifica a importância da Atividade de Estudo para o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças no nível fundamental. A importância da Atividade de Estudo para o desenvolvimento psicológico não se limita ao efeito relacionado com seu conteúdo “material”. O conteúdo define apenas um lado do desenvolvimento, qual seja, da acumulação quantitativa. Os modos de raciocínio (dos mais genéricos aos mais específicos) podem ser assimilados, pela criança, apenas durante a cognição do conteúdo. (ELKONIN, 1967[2019], p. 156).

Observa-se que a importância da Atividade de Estudo no desenvolvimento psicológico da criança não depende apenas do volume (quantidade) de conteúdos que o aluno assimila durante o processo de aprendizagem, mas também pelos modos de raciocínio que reproduz durante essa assimilação cognitiva. De acordo com Elkonin (1961[2019]), o foco da Atividade de Estudo não está na assimilação de conhecimentos, mesmo quando ela seja necessária, mas nos modos de ação que se reproduzem enquanto o aluno procura aprender alguma coisa. Nisso a Aprendizagem Desenvolvimental se diferencia do resto das concepções de aprendizagem. Enquanto estas se preocupam com o desenvolvimento quantitativo que a aprendizagem provoca, aquela se ocupa tanto do desenvolvimento quantitativo e quanto qualitativo que experimenta o sujeito da atividade.

O último componente da Atividade de Estudo analisado por Elkonin (1967[2019]) foi a ação de avaliação, na qual o aluno verifica se a tarefa de estudo foi resolvida de maneira efetiva, se assimilou o modo de ação e se é capaz de aplicá-lo para resolver outras tarefas. Nesse sentido, a avaliação é um aspecto relevante para mensurar a importância da Atividade de Estudo executada pelo aluno sobre si mesmo como sujeito da atividade. A Atividade de Estudo deve ser organizada corretamente, para que a avaliação desempenhe o seu papel de maneira completa.

Portanto, para Elkonin (1967[2019]), a estrutura da Atividade de Estudo estava na sua forma completa com seus quatro componentes: 1) tarefa de estudo; 2) ações de estudo; 3) ação de controle; 4) ação de avaliação. No entanto, essa concepção da estrutura faz referência à etapa inicial de desenvolvimento da teoria dessa atividade e, naquele momento, ainda estava longe de adquirir a configuração que atingiu anos depois.

Logo, era necessário basear a formação da Atividade de Estudo dos alunos das séries finais do nível fundamental, de acordo com os respectivos componentes estruturais. A partir dessa metodologia, a Atividade de Estudo poderia ser formada de maneira consciente pelo aluno de acordo com suas leis objetivas. Assim, em um primeiro momento a formação da atividade

devia acontecer sob a orientação do professor e, posteriormente, ser organizada pelo próprio discente, de maneira autônoma, transformando-se em autoeducação.

Outrossim, foi no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com autoria e coautoria de V. V. Davidov, que se criaram, entre as décadas de 1960 e 1990, várias teorias psicológicas e didáticas com o intuito de fundamentar as pesquisas realizadas em laboratórios e escolas experimentais de massa. Segundo Puentes (2019c, p. 85),

A Atividade de Estudo é a teoria central desse sistema e, em sua volta, conceberam-se outras auxiliares que lhe davam sustentação (teoria da generalização substantiva, do experimento didático-formativo, da modelagem, do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, da transição de um nível escolar para o outro, do diagnóstico, da formação de professores, do pensamento teórico, da colaboração, etc.).

As pesquisas desenvolvidas por V. V. Davidov, sobre os tipos de generalização na aprendizagem, deram-se a partir dos fundamentos filosóficos da Teoria da Atividade de Estudo. Esse trabalho deu lugar ao texto final de sua tese para o grau de Doutor em Ciências Psicológicas, defendida em 1970 e publicada, posteriormente, em 1972. Nessa obra, o autor dedicou-se ao estudo dos processos e das formas do pensamento: a generalização substantiva, bem como de outros dois processos diretamente relacionados a ela - a abstração e o conceito. Para o estudioso, a Atividade de Estudo se estrutura em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.

O pensamento dos alunos, no processo da Atividade de Estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivos, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVIDOV, 1986[2019], p. 216).

Nesse contexto, Davidov (1986[2019]) expressa as proposições básicas da lógica dialética que colocam em destaque a natureza do pensamento humano: o pensamento racional-empírico, o pensamento teórico e os tipos de abstrações, generalizações e conceitos a eles correspondentes. Ademais, apresenta o conteúdo específico do pensamento teórico e o procedimento intrínseco a ele na solução das tarefas cognitivas e de formação de novos conhecimentos, procedimento denominado pelo autor de *ascensão do abstrato para o concreto*.

Para o referido escritor, o conteúdo essencial do pensamento teórico é o processo de criação de uma das particularidades da atividade objetual-prática, a representação das formas universais dos objetos. “Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como

experimentação objetal sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente.”. (DAVIDOV, 1988, p. 127). Assim, durante a Atividade de Estudo, os alunos das séries iniciais não reproduzem apenas o conhecimento e as habilidades equivalentes às bases das formas de consciência social, mas também as aptidões produzidas historicamente pela humanidade, que estão na essência da consciência e do pensamento teórico: reflexão, análise e experimento mental.

Nesse sentido, o método utilizado pelo conceito da Atividade de Estudo, é o experimento formativo, considerado o principal e o mais adequado ao objeto de estudo na Psicologia do desenvolvimento da psique da criança. Seus fundamentos foram estabelecidos nas obras de L. S. Vigotski e, em seguida, revelados de forma abrangente nas obras de A. N. Leontiev, A. R Luria, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin e seus colaboradores. De acordo com Davidov e Márkova (1981[2019]) a natureza desse procedimento se manifesta na análise dos processos de transição para novas formas da psique, assim como das condições necessárias para o surgimento de um ou de outro fenômeno psíquico. Esse método foi empregado na reformulação dos currículos e dos programas escolares experimentais e no processo de aprendizagem dos alunos em longo prazo.

Portanto, durante seis décadas, uma grande quantidade de pesquisas foi realizada por V. V. Davidov e seus colaboradores. De acordo com Puentes (2019c), até o momento, foi localizado um total de 125 trabalhos, especificamente nos anos de 1960 e 1970, período em que 60% do total foram divulgados. Todo o estudo produzido contribuiu para a elaboração da Atividade de Estudo como teoria central do sistema, assim como para a produção de um conjunto de teorias auxiliares. A esse respeito, Davidov (1995, p. 5) escreveu:

A equipe criada por D. B. Elkonin e por mim, esforçou-se com a maior exatidão para seguir todos os pontos essenciais da hipótese de L. S. Vigotski e em um material factual amplo para transformá-la em uma teoria detalhada. Essa teoria, em nossa opinião, está basicamente criada. No entanto, isso exigiu o desenvolvimento de várias teorias "auxiliares", que concretizaram e aprofundaram os principais pontos da hipótese.

Com base na sistematização e na análise desse vasto material produzido sobre o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, o propósito da próxima seção será retomar os aportes de V. V. Davidov acerca da temática, com o intuito de elucidar suas contribuições quanto à concepção de sujeito e a evolução de seus pensamentos sobre o conceito, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo.

3 CONTRIBUIÇÕES DE V. V. DAVIDOV À TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: SUA CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA ATIVIDADE

Os capítulos três e quatro abordam os aportes de V. V. Davidov para o desenvolvimento da Teoria da Atividade, no período de 1979 a 1998, a partir da análise do movimento experimentado nos principais trabalhos tanto pela sua concepção de sujeito dessa atividade específica, bem como pelo conceito, conteúdo e estrutura da mesma. O presente capítulo, especificamente, trata das várias mudanças experimentadas pela noção de sujeito da Atividade de Estudo na obra do autor no período selecionado. O quarto capítulo, das contribuições com relação ao conceito, conteúdo e estrutura dessa atividade.

Dado o fato que o desenvolvimento da noção de sujeito da Atividade de Estudo na obra de Davidov guarda estreita relação dialética com o desenvolvimento de suas teses e pressupostos sobre o conceito, conteúdo e estrutura dessa atividade humana específica, é preciso que a leitura de ambos os capítulos seja feita de maneira simultânea, sem perder de vista a unidade interna que existe entre eles.

Este texto se estrutura em três partes: as pesquisas brasileiras sobre Atividade de Estudo; as concepções de sujeito que precederam os estudos de V. V. Davidov; as concepções de sujeito na obra de V. V. Davidov (1979-1998).

3.1 As pesquisas brasileiras a respeito da Teoria da Atividade de Estudo

A análise da Atividade de Estudo, no Brasil, não é uma novidade, muito menos em relação às contribuições teóricas do Grupo de Moscou e, mais especificamente, de V. V. Davidov. Diversos autores (FERREIRA; FREITAS, 2014; FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2004a, 2004b; LIBÂNEO; FREITAS, 2015; MILLER, 2017, 2019; PUENTES, 2017, 2019e; ROSA; DAMAZIO, 2012, 2016; ROSA; DAMAZIO, CRESTANI, 2014) têm pesquisado, do ponto de vista teórico ou experimental, diferentes aspectos dessa atividade no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Libâneo (2004a) analisou os aportes da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, especialmente, da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor de V. V. Davidov para a formação inicial e continuada de professores, bem como as tarefas da didática em relação à aprendizagem do pensar e do aprender. Para o autor, era necessário investigar “como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática”

(LIBÂNEO, 2004a, p. 5). Por essa razão, priorizou a seguinte questão: “Como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem?”. De acordo com o autor, as ideias de V. V. Davidov, a respeito da Aprendizagem Desenvolvimental baseadas no pensamento de Vigotski, podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) A educação e o ensino são fatores determinantes do desenvolvimento mental, inclusive por poder ir adiante do desenvolvimento real da criança.
- b) Deve-se levar em consideração as origens sociais do processo de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento do coletivo. A atividade cognitiva é inseparável do meio cultural, tendo lugar em um sistema interpessoal de forma que, através das interações com esse meio, os alunos aprendem os instrumentos cognitivos e comunicativos de sua cultura. Isto caracteriza o processo de internalização das funções mentais.
- c) A educação é componente da atividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através da atividade de aprendizagem dos alunos (formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico), desde a escola elementar.
- d) A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruídos sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito–objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo) encontradas na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento. (LIBÂNEO, 2004a, p. 15).

De acordo com o autor, o objetivo de uma proposta pedagógica de tal natureza é melhorar o conteúdo e os métodos de ensino, de modo a exercer uma influência positiva no desenvolvimento das habilidades dos alunos, tais como o pensamento e o desejo de aprender. Para tanto, é necessária uma didática voltada para o desenvolvimento de sujeitos pensantes e críticos, capazes de adquirir conhecimentos pela via da internalização de conceitos, competências, habilidades e modos de ação para lidar de maneira prática com a realidade. O autor aborda, também, o papel do ensino no desenvolvimento humano, especialmente o pensamento teórico, a influência do meio social na constituição humana, apresenta a Atividade de Estudo na forma de atividade de aprendizagem, identifica o conteúdo dessa atividade (o objeto científico) e estabelece a relação entre o sujeito e o objeto de estudo.

Freitas (2011), por sua vez, propõe uma reflexão sobre os principais conceitos da Teoria da Atividade e da Aprendizagem Desenvolvimental de V. V. Davidov, inscrita na tradição da

Psicologia Histórico-Cultural, e suas contribuições para a didática das Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, articula os princípios psicológicos da teoria de V. V. Davidov à constituição histórica e curricular do ensino de Ciências para os alunos das escolas brasileiras e às questões referentes à formação para o ensino de Ciências no curso de Pedagogia.

Ferreira e Freitas (2014), na mesma linha, abordam as contribuições de V. V. Davidov especificamente para a formação de professores do ensino de Matemática. Ressaltam no texto que as teses do autor são efetivas, razão pela qual deveriam ser utilizadas para melhorar a qualidade do ensino de Matemática no início do processo de educação científica do aluno.

Libâneo e Freitas (2015) discutem a respeito das principais ideias de V. V. Davidov no âmbito da educação escolar, apresentando as mesmas como uma teoria capaz de influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Essa tese, segundo os autores, “oferece uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2015, p. 338).

Rosa e Damázio (2012) investigam as contribuições de V. V. Davidov à formação inicial do trabalho docente na disciplina de Matemática sob a ótica dos estudantes do curso de Pedagogia. A opção por este curso deve-se ao fato de ele assumir-se como promotor de uma proposta diferenciada em relação à formação matemática de seus estudantes. A fundamentação teórica acatada no Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso é a Teoria Histórico-Cultural. Os objetivos específicos da disciplina foram fundamentados a partir da obra de V. V. Davidov, que juntamente com seus colaboradores, ao longo de três décadas, elaboraram uma proposta para o ensino de Matemática, desenvolvida em sala de aula, em caráter investigativo. De acordo com os autores, “as proposições de V. V. Davidov e seus colaboradores podem ser consideradas como elemento mediador para a reflexão sobre a atual Educação Matemática Escolar brasileira” (ROSA; DAMÁZIO, 2012, p. 84).

Além disso, examinaram o movimento conceitual adotado por V. V. Davidov ao propor o ensino do conceito de multiplicação e de divisão no segundo ano do Ensino Fundamental, demonstrando que as significações conceituais são reveladas durante o desenvolvimento das tarefas. A partir do processo de análise das proposições davidovianas, os autores constataram que os conceitos de multiplicação e de divisão estão muito calcados, cientificamente, nas propriedades fundamentais da Matemática. Dois anos depois, investigaram, também, o movimento conceitual proposto por V. V. Davidov e colaboradores para o ensino do conceito

de número no primeiro ano escolar, cujo ponto de partida foi as relações entre grandezas discretas e contínuas de objetos e fenômenos reais (ROSA; DAMÁZIO, 2016).

Miller (2019) realizou um trabalho teórico a respeito da Atividade de Estudo, enquanto processo voltado para a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante que se dá por ações que constituem a Atividade de Estudo, num movimento do abstrato ao concreto, cujo desenvolvimento resultará na autotransformação do aluno. Dois anos antes, a autora já tinha colocado em discussão a relação existente entre o trabalho pedagógico humanizador com os gêneros do discurso e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno por meio da Atividade de Estudo (MILLER, 2017). De acordo com a autora, o processo de humanização ou de educação ocorre quando os aprendizes se apropriam dos conhecimentos elaborados sócio historicamente pelas gerações precedentes e desenvolvem capacidades que lhes permitem agir com autonomia no meio em que vivem, sendo a Atividade de Estudo um meio adequado para que tal apropriação ocorra e desenvolva no aluno o pensamento teórico.

Por fim, Puentes (2019e) apresenta um estudo de concepções a respeito do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Ressalta, especificamente, a Didática Desenvolvimental da Atividade e, em particular, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, cuja aprendizagem promove o desenvolvimento na idade escolar e tem como conteúdo os conceitos científicos e as ações mentais. Com relação ao sistema didático, o autor faz um levantamento das concepções sustentadas pelos estudiosos que integraram essa pesquisa, cujo método foi o experimento formativo, do qual resultou a Teoria da Atividade de Estudo orientada para a autotransformação do sujeito por meio da formação do pensamento teórico.

No conjunto, todos os textos mencionados abordam aspectos relevantes relacionados à Teoria da Atividade de Estudo, fundamentalmente vinculados à obra e ao pensamento de V. V. Davidov, em especial, a respeito da apropriação feita sobre a abstração e a generalização substantivas, a formação de conceitos em diferentes áreas (Ciências Naturais e Matemática) e o desenvolvimento do pensamento teórico tratados pelo autor em suas obras na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Aprendizagem Desenvolvimental.

Conduto, nenhum dos autores analisados expõe, como foco principal de seu trabalho, a relação existente entre a concepção de sujeito defendida por V. V. Davidov ao longo de sua obra e o movimento histórico experimentado pelo seu pensamento em relação ao conceito, ao conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo. Além disso, tanto a concepção de sujeito como os diferentes conceitos analisados no interior da Atividade de Estudo não foram examinados à luz do processo histórico-dialético de gênese, desenvolvimento e consolidação dos mesmos.

Puentes (2019b, 2019c, 2019d) tinha sido o único pesquisador brasileiro até o momento a elaborar periodizações sobre o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a Teoria da Atividade de Estudo e as diferentes concepções de sujeito. Contudo, mesmo quando o autor observou aspectos específicos que relacionam a concepção de sujeito de V. V. Davidov com o desenvolvimento de seu pensamento a respeito da Atividade de Estudo, fez isso no contexto de uma abordagem teórica cujo objetivo estava orientado para a análise desse fenômeno no âmbito geral do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e não em relação a um autor determinado.

Assim, o propósito desta seção será retomar os aportes anteriores dos autores mencionados, sobretudo aqueles desenvolvidos por Puentes (2019b, 2019c, 2019d), com o objetivo de identificar aspectos anteriormente ignorados ou negligenciados e avançar em outros que exigem maior nível de especificação e aprofundamento.

3.2 As concepções de sujeito que antecederam V. V. Davidov

A Filosofia e a Psicologia sempre estiveram preocupadas em compreender a ideia de sujeito. Uma das contribuições mais significativas do século XVI, no campo da Filosofia, foi conceber a imagem conceitual do sujeito, com o intuito de exprimir sua reprovação à doutrina clérigo-feudal e sua perspectiva do homem como um ser passivo e submisso a uma ordem imutável do divino. Nesse sentido, a concepção de René Descartes (1596-1650) pode ser tomada, segundo Acanda (2001), como um paradigma da interpretação clássica do sujeito que foi inicialmente definida na Filosofia moderna: o sujeito como uma entidade egocêntrica, incondicionada, onipotente, transparente e absolutamente racional.

Tais estudos queriam demonstrar a capacidade pragmática e transformadora do ser humano, o caráter racional de sua atividade e de seu pensamento. Para tanto, Descartes estabeleceu como objeto a relação da apropriação cognitiva do objeto pelo sujeito. Para realizar essa tarefa, a Filosofia precisou se tornar crítica. Immanuel Kant (1724-1804) foi o estudioso que marcou esse período ao revelar que, para compreender a natureza desse processo, era indispensável deixar o conceito cartesiano de sujeito egocêntrico a fim de considerar os elementos que preservam a atividade gnoseológica do indivíduo. Ele compreendia que as estruturas que condicionam a atividade racional do homem, como estruturas *a priori*, sempre estiveram na razão humana. Isso elevou a análise filosófica a respeito do assunto a um patamar superior (ACANDA, 2001).

Em oposição a Kant, Hegel (1770-1831) retomou essa ideia, interpretando as estruturas como históricas, isto é, que se alteram com a evolução da sociedade e condicionam não apenas

a atividade cognitiva, mas todas as formas de subjetividade social. De acordo com Acanda (2001, p. 3), “o programa filosófico hegeliano foi um divisor de águas na história do pensamento teórico: a Filosofia crítica teve que estudar todos os modos de objetivação dos indivíduos, a fim de apreender as determinações essenciais de suas formas de subjetivação.”.

Já Marx (1818-1883) adotou essa teoria e a expandiu reestruturando o teor do seu conteúdo. Destacou o caráter social e histórico das estruturas da atividade humana e compreendeu essa atividade como material, prática e espiritual, inserindo o método dialético-materialista da produção no ponto central de suas ideias. De acordo com o referido autor, os homens, ao realizar sua vida material, criam, mutuamente, uma rede de relações sociais, que direcionam as formas de subjetividade. Com essa postura, sucedeu um movimento fundamental no conceito crítico em relação ao sujeito, transpondo a concepção do sujeito-singular para o sujeito-plural e a superação da transcendência da despersonalização da imagem do sujeito. Consequentemente, Acanda (2001, p. 4), influenciado pelas ideias marxistas, pondera que

[...] os sujeitos não são simplesmente os indivíduos, entendendo como entidades dadas de uma vez por todas, criadores demiúrgicos da realidade, mas os indivíduos entendidos como nós de relações sociais, produtos e também produtores, criadores dessas relações sociais para a sociedade, objetos de tempo da ação dessas forças.

Com isso, a Teoria Marxista contrariou a concepção cartesiana do sujeito egocêntrico, postulada pela Filosofia moderna ao compreender aquele como um ser que se desenvolve histórica e socialmente, produto de uma relação complexa, permeada por objetos criados pela própria humanidade. Para se conhecer a realidade, a lógica dialética era necessária pela sua capacidade para refletir as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, incluindo o homem e a sociedade como princípios e formas de atividade do pensamento.

Dessa forma, o pensamento marxista desempenhou uma nova base filosófica. O método materialista histórico-dialético, no início do século XX, acabou por fazer florescer diversas correntes psicológicas, dentre elas, a Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Libâneo e Freitas (2006), seus principais fundadores - L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. L. Luria - constituíram a elite de pesquisadores na antiga URSS, formando a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Esses cientistas estudaram vários temas da Psicologia, tendo como base a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano enquanto formação social, os processos intelectuais, as emoções, a consciência, a atividade, a linguagem e a aprendizagem.

Nesse contexto, L. S. Vigotski, ao abordar, em sua obra, o conceito filosófico marxista de atividade, analisou a sua relação com a noção de sujeito. Com o objetivo de solucionar a

crise da Psicologia em relação aos dualismos presentes naquele período, como consequência de uma cultura iluminista, o autor criou uma nova Teoria da Personalidade, ressaltando o papel da realidade social na formação do sujeito individual. Com isso, proporcionou meios para compreender como a cultura e a sociedade, mediadas pela história, norteiam, de maneira decisiva, a constituição do sujeito.

Tomando como base o referencial marxista, Vigotski (2000, p. 33) compreendeu o sujeito como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Assim, em uma relação entre sujeito e sociedade, aquele apenas existe em contextos sociais, resultantes da ação concreta de homens que, de maneira colaborativa, constituem a sua própria forma de viver. Para Vigotski, não existe sujeito fora de uma ação socialmente colaborativa. Dessa maneira, o psicólogo bielorrusso iniciou um caminho para o estabelecimento das bases de uma Psicologia que possibilitasse a construção de um sujeito social, por meio da constituição de si próprio. Para isso, pesquisou os diversos sistemas psicológicos emergentes no processo de personalização do indivíduo, que não separa o homem de sua posição social e histórica em uma cultura.

De acordo com González Rey (2012), o psicólogo russo B. G. Ananiev (1907-1972), dando continuidade aos trabalhos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, direcionou suas pesquisas a respeito da sociogênese da psique. O estudioso não limitou o social à relação dos indivíduos com os objetos e investigou intensivamente os processos mais vastos do funcionamento social. Uma concepção importante de sua obra foi o fato de resgatar o sujeito no processo de formação social da mente. Para ele, “o problema da determinação social diferentemente do problema mais geral do condicionamento causal da consciência pela matéria, inclui em si mesmo a qualidade do homem como sujeito de sua atividade, num processo em que transforma seu próprio meio social” (ANANIEV, 1977, p. 152).

Desse modo, o homem é definido na obra de Ananiev (1977) como sujeito pela sua posição ativa no processo da atividade, evidenciando, assim, o lugar do sujeito, das relações sociais e da comunicação. Para o autor, apenas pela via da interiorização do objetivo não é possível realizar a atividade cognitiva no processo de inter-relação entre a personalidade e a comunicação. Ainda de acordo com Ananiev (1977, p. 165),

A participação imediata no desenvolvimento histórico dos valores morais da sociedade se realiza como resultado da atividade criadora, da produção de novos conhecimentos, de novos valores espirituais da sociedade. O mundo objetivo interno do homem, seus projetos criativos e a realização de suas potencialidades constituem um momento necessário da influência da personalidade na sociedade, da transformação do pessoal em social.

Nesse sentido, de acordo com Gonzáles Rey (2012), o autor enfatizou o posicionamento ativo e criativo como momento essencial de transformação do pessoal em social. Com isso, Ananiev superou a ênfase na assimilação que foi produto da identificação da estrutura interna e externa da atividade como resultado da compreensão do interno por meio da interiorização que caracterizou a obra de A. N. Leontiev e seus seguidores D. B. Elkonin e V. V. Davidov, entre muitos outros. Com relação ao papel da comunicação e do conhecimento no processo de sociogênese da psique humana, Ananiev (1977, p. 164-165) expressou outra questão importante da Psicologia Soviética:

A linguagem representa aquele meio essencial da comunicação por meio do qual o processo de assimilação dos conhecimentos mais complexos da criança se realiza, é dizer, o processo do estabelecimento do pensamento lógico e de outras formas mediadas de sua atividade cognitiva. Mas, esses processos não acontecem só na linguagem, como frequentemente tem se tratado como fetiche ao considerar ele como fator do desenvolvimento psíquico, mas na síntese da comunicação e o conhecimento que constituem a base da linguagem e da fala.

O autor comentou a importância da linguagem dentro do contexto social da comunicação mediada pelo sujeito que fala através do conhecimento, colocando, assim, a significação da linguagem como sendo inseparável do contexto social e psicológico em que ele se expressa. Com isso, manifestou o lugar soberano que alguns momentos conferem à linguagem. Dessa maneira, Ananiev (1977) reconheceu a comunicação como o processo fundamental para o desenvolvimento do sujeito, sendo a personalidade a demonstração mais completa desse desenvolvimento. Para o autor,

[...] no processo de comunicação, ocorre não apenas um intercâmbio de ideias por meio da fala, mas como claramente aparece em qualquer atividade conjunta, a comunicação se associa com umas ou outras vivências de simpatia e com um conjunto de resultados de cooperação, assim como também com diferentes conflitos e contradições morais. (ANANIEV, 1977, p. 166).

Nesse sentido, o estudioso declara os aspectos emocionais e incoerentes da comunicação como processo vivido com os sujeitos implicados nela.

Elkonin (1961[2019]), por sua vez, não elaborou uma teoria específica sobre o sujeito, pois suas pesquisas experimentais estiveram encaminhas para a análise do conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo. No entanto, o sujeito da atividade e os modos como ele aprende e se desenvolve, do ponto de vista psíquico, sempre foram o foco de suas investigações. Para o autor, o sujeito é o indivíduo capaz de dominar novos conhecimentos e habilidades a

partir de uma tarefa de estudo, estabelecida pelo professor, a qual tem a particularidade de transformar o aluno em sujeito da atividade e não apenas obter um resultado prático.

O sujeito é o aluno que modifica o objeto durante a resolução da tarefa de estudo, componente mais importante da Atividade de Estudo; e o resultado não é apenas a modificação do objeto, mas a alteração do próprio sujeito da ação. Nesse contexto, a tarefa de estudo é considerada como resolvida apenas quando causou as alterações pré-estabelecidas no sujeito da atividade. Conforme postulou o referido estudioso, o papel da tarefa de estudo “reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados modos de ação e não em modificar os objetos com os que o sujeito interage” (ELKONIN, 1961[2019], p. 142).

Consequentemente, durante a resolução desse ato mental, os elementos particulares com os quais o sujeito interage, e que estão sendo modificados por ele, deixam de ser o foco da sua ação. Assim, entendemos que os elementos modificados pelo sujeito não são objetos de assimilação; nesse caso, os modos de assimilação se tornam o objeto da Atividade de Estudo, que é a autotransformação do sujeito envolvido na atividade.

Desse modo, o processo de formação da Atividade de Estudo nos alunos das séries iniciais do nível fundamental, de acordo com o autor, tem por objetivo a formação das qualidades essenciais da personalidade. A respeito escreveu que “[...] na escola é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos” (ELKONIN, 1961[2019], p. 139).

Elkonin (1967[2019]) evidencia, entretanto, que o estudo a respeito do desenvolvimento da personalidade no campo da Atividade de Estudo foi negligenciado pelos psicólogos da época. A sua análise ainda era puramente funcional e os processos de desenvolvimento do pensamento, da memória, da percepção e, por fim, da personalidade dos alunos em idade escolar, foram conduzidos independentes da sua atividade principal. Segundo o autor,

[...] a questão da influência da atividade de estudo na formação da personalidade e seus aspectos particulares não foi estudada suficientemente. Dessa forma, não podemos avaliar em cada caso particular o grau de formação da atividade de estudo de maneira diferenciada, mas a partir do nível de capacidade do aluno de trabalhar com tarefas, aperfeiçoar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma. (ELKONIN, 1967[2019], p. 145).

Para o estudioso, era importante compreender não apenas o papel da Atividade de Estudo no desenvolvimento das capacidades psíquicas do aluno, mas, sobretudo, a formação da sua personalidade. O sujeito, para ele, é o aluno que resolve tarefas em colaboração com o

professor e a personalidade é o aprendiz que as resolve de maneira autônoma. Segundo o teórico, a personalidade é o mais alto grau de desenvolvimento do sujeito, isto é, o aluno capaz de *“trabalhar com tarefas, aperfeiçoar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma”*. (ELKONIN, 1967[2019], p. 145). Nesse sentido, de acordo com Puentes (2019d, p. 8),

A formação do sujeito e da personalidade dos alunos, e seus aspectos particulares pela via de sua autotransformação (ELKONIN, 1967/2018), limita-se à realização da tarefa, ao domínio de determinados modos de ação e à separação independente da base orientadora da ação subsequente. Dessa maneira, o desenvolvimento psíquico e subjetivo era definido pela capacidade da criança de se implicar na atividade e dominar determinados modos de ação. Ao final, nenhuma variação no sujeito seria possível, de acordo com Elkonin (1961/2018), sem as ações objetais que ele mesmo realiza.

Portanto, entendemos que, embora Elkonin sustente uma concepção de sujeito de ações cognitivas, os experimentos realizados não privilegiaram a emergência de uma teoria a respeito do sujeito; suas investigações estiveram concentradas na atividade objetiva executada por ele. Logo, mesmo quando assume uma visão marxista, o sujeito é visto de maneira fragmentada, cognitivista, como um simples portador da atividade objetual, na qual o mesmo é alguém formado por características definidas por forças sociais externas. Nesse contexto, o objetivo das pesquisas esteve direcionado ao desenvolvimento dos aspectos operacionais da formação do sujeito e da personalidade, nos fatores externos do desenvolvimento dos alunos.

3.3 As concepções de sujeito na obra de V. V. Davidov (1979-1998)

Nesta parte se analisam as diferentes concepções de “sujeito” que emergem da leitura da obra de V. V. Davidov, considerando a atividade psicológica em geral e a Atividade de Estudo, por meio de uma abordagem construtivo-interpretativa de nove textos¹⁴, escritos por V. V. Davidov, no período de 1979 a 1998. O quadro a seguir (Quadro 1) contém a quantidade de vezes que os termos “atividade”, “sujeito” e “personalidade” aparecem nos artigos analisados:

¹⁴ Os textos analisados integram os livros: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019 e PUENTES, R. V.; MELLO, S. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019.

Quadro 1 – Os termos “atividade”, “sujeito” e “personalidade” nos textos selecionados de V. V. Davidov (1979-1998)

Título do texto	Ano de publicação	Atividade	Sujeito	Personalidade
Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes	1979	26	-	-
Desenvolvimento psíquico da criança	1980	44	-	1
O conceito da Atividade de Estudo dos estudantes	1981	180	16	10
Conteúdo e estrutura da atividade de estudo	1986	62	2	1
Atividade de estudo: situação atual e problema de pesquisa	1991	96	12	8
O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo	1992	37	12	-
Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental	1996/1998	89	1	-
Problemas de pesquisa da atividade de estudo	1996	124	17	9
Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e da estrutura da atividade	1998	149	13	1
Total		727	72	30

Fonte: autoria própria.

No total, o termo “atividade” aparece setecentas e vinte e sete, “sujeito” setenta e duas e “personalidade” trinta. Isso mostra que apesar de o conteúdo da Atividade de Estudo ser o processo de autotransformação do sujeito da atividade, as pesquisas experimentais, realizadas em laboratórios e escolas experimentais de massa, entre 1979 a 1998, privilegiaram a análise da atividade objetiva, em lugar da elaboração de uma concepção de sujeito dessa atividade¹⁵. Os resultados dessas pesquisas nos proporcionaram uma grande quantidade de produções que se ocuparam das mudanças ocorridas do ponto de vista teórico em relação ao conceito, ao conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo.

¹⁵ Na obra de Elkonin e de Davidov, os termos “sujeito” e “personalidade” ora foram empregados tendo o mesmo sentido, ora definindo o sujeito como aquela criança que é capaz de resolver tarefas de estudo de maneira colaborativa e a personalidade como a criança que realiza a tarefa de maneira autônoma (PUENTES, 2019e).

A partir da análise das obras mencionadas no quadro 1, é possível perceber que, ao longo do período em questão (1979-1998), V. V. Davidov transitou por três concepções de sujeito diferentes: a) sujeito das necessidades e dos motivos (1979-1991); b) sujeito individual e coletivo (1986-1998); c) sujeito das emoções (1997-1998). É preciso observar como a noção de sujeito individual e coletivo coexistiu na obra de V. V. Davidov, dividindo o mesmo tempo e espaço com as outras duas concepções, por um período de doze anos (1986-1998). A seguir se abordam os posicionamentos teóricos do autor a respeito de cada uma dessas concepções.

3.3.1 Sujeito das necessidades e motivos (1979-1991)

A partir do início da década de 1970, com a periodização do desenvolvimento psíquico na infância proposta por Elkonin (1971[2017]), o conceito de sujeito das ações cognitivas sofreu uma significativa modificação. A partir de então, o objeto de análise da maior parte das pesquisas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin passou da formação dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos para a formação das necessidades e os motivos como premissas do desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos. Esse processo ocorreu a partir da nova estruturação da Atividade de Estudo a respeito do desenvolvimento do caráter voluntário das ações (motivação) dos alunos.

Nesse período, as pesquisas realizadas passaram a ter como objetivo os motivos que levam o aluno à formação dos modos generalizados de ação e não os próprios modos. Davidov e Márkova (1981[2019]) evidenciaram que a inquietação, em relação à formação da Atividade de Estudo nos alunos, estava no processo de transição da “atividade-produto subjetivo da atividade” e não mais na investigação do processo de transição do “objeto-processo da atividade”. Ao mesmo tempo, o sujeito passou a ser visto como aquele que possui a capacidade de se envolver conscientemente na atividade e realizar determinadas ações porque sente a necessidade e a motivação para se envolver e efetivá-las.

Nesse momento, o indivíduo ficou caracterizado como sujeito das necessidades e dos motivos. Contudo, esse conceito manteve uma conexão com a concepção de sujeito das ações cognitivas, pois, para os teóricos do sistema, o motivo que surge do interesse promovido no aluno pelo conteúdo seria efetivamente capaz de transformá-lo em sujeito da Atividade de Estudo. Segundo Davidov, em texto escrito com Márkova (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 205), “a análise da posição do aluno na Atividade de Estudo e o sentido que essa atividade tem para ele estimularam o início de uma série de pesquisas sobre a motivação para o estudo (MÁRKOVA, 1980).”.

Desde esse ponto de vista, a ação que impulsiona a atividade do sujeito ainda estava estreitamente ligada aos modos generalizados de ação e aos conceitos científicos; assim, o sujeito das necessidades e dos motivos era visto também como o sujeito das ações cognitivas. Com isso, apesar de Davidov (DAVIDOV; MÁRKOVA, (1981[2019]) evidenciar que o conteúdo principal da Atividade de Estudo era a assimilação dos modos generalizados de ação no âmbito dos conceitos científicos, considera o sujeito da motivação como aquele capaz de se transformar em sujeito da atividade, sendo este o ponto mais elevado na formação das características individuais, que ocorre quando o aluno começa a dominar a estrutura geral da Atividade de Estudo, a reconhecer as características individuais do seu estudo e a fazer uso desse tipo de atividade como forma de estruturar as interações sociais com os outros alunos.

Para Davidov (1986[2019]), o ingresso na escola permite ao aluno adquirir uma nova posição social na vida e realizar a Atividade de Estudo para atender seus interesses cognitivos. Desse modo, tal ingresso age como premissa psicológica para que surja a necessidade de assimilar os conhecimentos teóricos. De acordo com o autor, “o pensamento teórico, ao se constituir como o conteúdo da Atividade de Estudo é, ao mesmo tempo, a sua necessidade. A atividade humana se correlaciona com certa necessidade, enquanto as ações são relacionadas aos motivos.”. (DAVIDOV, 1986[2019], p. 220).

A necessidade do pensamento teórico surge nos alunos das séries iniciais no processo de assimilação do conhecimento durante a resolução de tarefas de estudo, em colaboração com o professor; a princípio, em ações de estudo mais simples, dirigidas à solução de ações mais complexas. Esse processo de formação da necessidade da Atividade de Estudo leva o aluno a assimilar o conhecimento teórico; o motivo, por sua vez, conduz à apropriação dos modos de sua reprodução por meio de ações de estudo direcionadas à solução da tarefa de estudo.

O sujeito da Atividade de Estudo, do ponto de vista de Davidov (1991[2019]), é aquele que tem necessidades e motivos para a execução de ações de estudo. Contudo, ainda no começo da década de 1990 as necessidades-motivos da Atividade de Estudo como componentes principais do sujeito não tinham sido ampla e adequadamente pesquisadas.

Infelizmente, a esfera da necessidade-motivo do sujeito dessa atividade foi pouco estudada. E a maioria dos estudos existentes foi realizada por meio de observações que apenas nos permitiu descrever as características externas dessa esfera. Para revelar suas leis internas é necessário usar ferramentas experimentais, os experimentos formativos. Só assim, será possível abordar o estudo das necessidades e motivos da Atividade de Estudo do ponto de vista do seu componente principal. (DAVIDOV, 1991[2019], p. 241).

As necessidades e motivos se consideravam o componente principal da estrutura da Atividade de Estudo, mas, mesmo assim, foi analisado de maneira superficial porque o uso da observação como método de pesquisa só permitia a descrição de seu aspecto externo. Era preciso conhecer as leis internas que determinam a gênese e desenvolvimento desse componente, mas isso só seria possível com o emprego do experimento formativo, o que não aconteceu. De acordo com Davidov (1996[2019]), a questão mais incompleta da teoria de Atividade de Estudo, estava na ausência da formação de necessidades na Atividade de Estudo. Até aquele momento não haviam sido estabelecidas estratégias para a realização de um estudo experimental, apenas ideias isoladas, baseadas em observações dispersas a respeito do assunto. Logo, sem um entendimento claro dessa questão, seria impraticável apresentar as circunstâncias essenciais que preparariam os alunos para dominar o conhecimento teórico e desenvolver o desejo de aprender.

3.3.2 Sujeito individual e coletivo (1986-1998)

Na mesma época, aliás, na mesma obra em que Davidov (1986[1988]) publicou o texto em que ainda empregava a noção de sujeito das necessidades e motivos (DAVIDOV, 1986[2019]), utiliza também o conceito de sujeito individual e coletivo. Ambas as concepções povoaram pacificamente o pensamento davidoviano, entre 1986 e 1991, porque não há contradição aparente entre elas do ponto de vista teórico e metodológico. A primeira faz referência às forças motrizes (as necessidades e motivos) que levam a criança a executar ações de estudo; a segunda, às condições em que essas forças motrizes são desenvolvidas (na ação individual ou coletiva).

A noção de sujeito individual e coletivo não foi formulada e nem desenvolvida pelo Davidov. Ele passou a empregar um conceito elaborado por Zuckerman (1985, 1990), para quem o sujeito é a criança capaz de executar ações coletivas e individuais. Nesse sentido, o processo de constituição do sujeito passava por duas etapas diferentes e complementares: a do sujeito coletivo, aquele que quer e sabe aprender na colaboração com o outro; a do sujeito individual, aquele que é capaz e está disposto a aprender de maneira autônoma depois de dominar essa habilidade. De acordo com Davidov (1986[1988], p. 13),

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa. Graças ao

processo de interiorização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma particularidade importante da atividade humana externa e interna é seu caráter objetual, já que durante o processo de satisfazer suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma a esfera objetual da sua vida.

Podemos observar que, enquanto a noção de sujeito nas necessidades e motivos se baseia na ideia das forças motrizes para a execução da ação de estudo, sua concepção de sujeito individual e coletivo se sustenta na avaliação do nível de autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Inicialmente, essa habilidade ocorre em colaboração com o professor, nas séries iniciais, de forma coletiva: toda a turma se torna sujeito da aprendizagem e, posteriormente, cada indivíduo se torna sujeito de sua aprendizagem individual, o que acontece ao final do nível fundamental, quando o aluno internaliza a capacidade coletiva de aprender.

A Atividade de Estudo, segundo Davidov (1991[2019]), é realizada pelo sujeito da atividade; a princípio, pelo coletivo e, posteriormente, pelo individual. Nesse sentido, a atenção passou a estar, também, na transição que o aluno vivencia no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos em um tipo de Atividade de Estudo específica e não nos conhecimentos que ele assimila por meio dela. Contudo, o exame mais detalhadamente a singularidade do sujeito coletivo da Atividade de Estudo e o conteúdo do conceito psicológico do sujeito individual não foi realizado nessa época.

O sujeito da Atividade de Estudo, portanto, é, em um primeiro momento, o grupo de alunos que trabalham em conjunto, que realizam a tarefa de estudo (reflexiva): “[...] não podemos descobrir portadores individuais ou ‘dons’ da reflexão no processo de estudo, o sujeito da reflexão não é individualizado, a reflexão existe de uma forma intersíquica” (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; ZUCKERMAN, 1992[2019], p. 244). Assim, era preciso identificar como o aluno objetiva as alterações que ocorrem dentro de si no processo de aprendizagem, pois “é precisamente esse problema que parece-nos a chave para o segredo da capacidade de estudar, de ser sujeito da atividade de estudo?” (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; ZUCKERMAN, 1992[2019], p. 248).

Para responder a essa pergunta, Davidov, em colaboração com Slobodchikov e Zuckerman (1992[2019]), descreveu a estrutura da Atividade de estudo, na qual os limites da capacidade de aprender podem suscitar a presença de três etapas durante o processo reflexivo, relacionadas entre si, mas são inflexíveis umas às outras: atividade cognitiva, atividade de comunicação e cooperação, atividade de autoconsciência. Apresentaremos, sucintamente, o *modus operandi* de cada uma.

Na etapa da atividade cognitiva, o objeto de trabalho conjunto entre o professor e o aluno se efetiva no conceito científico e nos modos de ação. O sujeito da Atividade de Estudo está no professor e no conteúdo, sendo que o mecanismo para produzir a reflexividade se concentra nas situações criadas pelo docente. Nesse nível, o pensamento se direciona para a resolução de tarefas, a fim de que o sujeito adquira consciência dos fundamentos das suas próprias ações.

Na atividade de comunicação e cooperação, a esfera da existência da reflexividade está na comunicação e na cooperação entre alunos e professor. Para Davidov, Slobodchikov e Zuckerman (1992[2019]), o sujeito da atividade é o grupo de alunos envolvidos no debate, que trabalha em conjunto na tarefa de estudo e utiliza, como mecanismo para produzir o pensamento, a interação reflexiva entre os alunos. O resultado desse trabalho se encontra na reflexibilidade como habilidade do grupo para distinguir e coordenar posições.

A atividade de autoconsciência tem como objeto o trabalho conjunto entre professor e aluno, a transição da criança de uma posição para outra, do desconhecimento ao conhecimento. Nessa etapa, o sujeito da atividade é o aluno, que adquire por resultado a reflexibilidade como habilidade individual para estabelecer seus limites e se autotransformar.

Reconhecemos que, segundo os representantes do sistema, os componentes da Atividade de Estudo, tais como conteúdo, estrutura e motivação, apenas serão suficientes para atingir o objetivo primordial da Aprendizagem Desenvolvidora se a Atividade de Estudo for realizada pelo aluno como sujeito da aprendizagem e não como objeto. Ademais, isso também dependerá da relação estabelecida entre professores e alunos, como parceiros capazes de realizar algo em comum, na forma de diálogo de estudo.

O diálogo de estudo, além de ser um processo de cooperação entre alunos e professor, é a fonte de desenvolvimento não só daqueles, mas também deste. Há vários motivos para acreditarmos que a função do diálogo de estudo diz respeito não apenas ao desenvolvimento dos discentes, mas também dos docentes. Quando estes promovem tal atividade, como um tipo de comunicação interpessoal, eles também são participantes.

Para os alunos, quando acontece um diálogo, este passa a ser fonte de desenvolvimento capaz de torná-los sujeitos da aprendizagem; para o professor, um entendimento da própria compreensão da relevância da atividade pedagógica. Assim, o diálogo de estudo, para o educador, como um meio de comunicação interpessoal, é modelado em forma de criatividade profissional na qual ele se desenvolve como pessoa criativa.

Portanto, as normas estabelecidas dentro de um grupo de pessoas se baseiam no diálogo e na cooperação, nos motivos que permitem a comunicação quando o aluno sozinho não é capaz

de resolver uma determinada tarefa. Assim, a presença do diálogo entre professor e aluno é possível apenas quando o aprendiz reflete sobre a sua ação e conclui que esta não teve sucesso e precisou de avaliação e controle. Dessa forma, a comunicação, além de presumir o plano ideal, considera também a reflexão do aluno sobre si mesmo, já que avalia suas ações.

Nesse sentido, o plano ideal surge a partir da comunicação entre alunos e professores e representa a base de uma determinada cultura. A consideração do plano ideal de um indivíduo e o estudo do funcionamento daquele podem nos levar à possibilidade de descrever o sujeito individual. Mas, o que é sujeito individual? Para Davidov (1998[2019], p. 298), “é a iniciativa de um indivíduo de definir os objetivos da atividade coletiva e a responsabilidade para consigo mesmo e com os outros”. A atividade coletiva é praticada pelo sujeito coletivo. Qualquer atividade coletiva possui formas materiais e espirituais de sua realização, ou seja, algo que é chamado de comunicação. A comunicação entre alunos e professores é a reflexão sobre suas ações, métodos usados para executar uma ou outra ação, no plano ideal ou imaginativo; essa é a atividade individual consciente do sujeito individual.

3.3.3 Sujeito das emoções (1997-1998)

O pensamento de V. V. Davidov, na segunda metade da década de 1990, experimentou uma mudança significativa em relação ao conceito de sujeito. A ideia do sujeito das necessidades e motivos cede lugar ao sujeito das emoções e dos desejos, que passou a conviver com a noção de sujeito individual e coletivo.

Segundo Libâneo (2004a), apesar de continuar evidenciando o papel dos motivos, V. V. Davidov passou a reiterar que as ações são ligadas muito mais a necessidades fundamentadas em desejos do que a necessidades baseadas em motivos. A relevância dessa perspectiva é óbvia, pois põe em destaque a relação entre a afetividade e a cognição e sua inserção na subjetividade. Para Davidov (1998[2019]), por detrás das ações, estão as necessidades e as emoções, que antecedem a ação, a linguagem e o diálogo na relação com o outro. Segundo o autor,

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. [...] As emoções são muito mais fundamentais do que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início, se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais

necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (DAVIDOV, 1998[2019], p. 296).

A partir deste momento, as necessidades e as emoções passaram a ser o fundamento da atividade na visão de Davidov; mais importantes do que os pensamentos, as emoções eram a base para a realização de qualquer tipo de tarefa. De acordo com Davidov (1998[2019]), a estrutura da atividade deveria possuir um caráter multidisciplinar e não exclusivamente psicológico, conforme a estrutura estabelecida por Leontiev (necessidades, tarefas, ações e operações), pois o desejo, em uma estrutura da atividade, do ponto de vista multidisciplinar, possuía uma grande importância. Nesse sentido, a questão seria descobrir como o desejo se transforma em uma necessidade natural da pessoa.

Ninguém até o momento pesquisou de maneira profunda o processo de transformação do desejo em necessidade, nem mesmo em relação às orgânicas. Entretanto, ao observarmos as pessoas que não têm necessidades estéticas, com o tempo elas começam a demonstrar, por meio do seu comportamento, o desejo de algo bonito e esteticamente valioso. Esse assunto pode ser estendido para uma pesquisa, mas vale ressaltar que, além de necessidades espirituais, possui também desejos. (DAVIDOV, 1998[2019], p. 292).

Portanto, sem a compreensão do que é o desejo, e como ele se transforma em necessidade, não se pode falar a respeito da atividade. Nesse contexto, as emoções funcionam sobre a base dos desejos e necessidades, compreendendo que as emoções e as necessidades não podem ser observadas de forma desconectada, visto que estas se apresentam por meio de expressões emocionais. Desse modo, de acordo com Davidov (1998[2019], p. 293), o

[...] termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das necessidades. Ao discutir certa emoção, podemos sempre identificar a necessidade em que aquela está baseada. E, quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam.

Em seus trabalhos, V. V. Davidov identificou as funções das emoções. Evidenciou que caracterizam a atividade do ser humano e é um fenômeno puramente social, que possibilita determinar tarefas. Segundo o autor, tanto Leontiev como Rubinstein, apesar de discordarem a respeito de alguns aspectos, concordavam que a tarefa é uma unidade entre a meta e as condições para o seu resultado e que, para realizá-la, o aluno precisa estabelecer a meta conforme as condições nas quais será atingida. Entretanto, de acordo com Davidov

(1998[2019], p. 293), “o alcance de qualquer meta (objetivo) humana está relacionado com a transformação de determinada parte da realidade material ou social (onde não há transformação, não existe realidade).”.

Davidov (1998[2019], p. 293) discordava da afirmação de Leontiev, segundo a qual, os motivos e as necessidades antecedem a ação. Para aquele, “a ação surge a partir da necessidade e a necessidade, por sua vez, baseia-se em desejos”. Desse modo, a ação dirigida a solucionar uma determinada tarefa manifesta-se baseada nos motivos existentes. Em contrapartida, para o aluno que determina para si mesmo uma tarefa e realiza ações para resolvê-la, os motivos caracterizam a materialização das necessidades. Assim, o desejo sempre está associado ao trajeto definido para se atingir as metas (os objetivos), que é construído no decorrer da resolução das tarefas de estudo.

Assim, no final da década de 1990, o termo “desejo” passou a ser incluído na estrutura da atividade psicológica geral, evidenciando seus componentes da seguinte maneira: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos de cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) - todos se referindo aos processos cognitivos e também ao desejo. Segundo Davidov (1998[2019], p. 295), “pode-se especificar o desejo e a necessidade, correspondendo às emoções e a todas as outras características da atividade de pensamento”. Observamos, assim, que as emoções são mais importantes do que o pensamento; elas são a base para as tarefas distintas que o sujeito estipula para si mesmo.

Contudo, embora o autor tenha evidenciado que a necessidade, o desejo e a emoção são aspectos importantes da atividade psicológica, o desejo ainda não tinha sido detalhado em sua estrutura. Davidov (1998[2019]) reconheceu que a maioria das pesquisas na área da Psicologia, de alguma forma, não esclarecia os fundamentos pelos quais a pessoa aceita a tarefa e deseja atingi-la com sucesso, pois, até então, não se conhecia praticamente quase nada a respeito da emoção de um sujeito.

No entanto, com base nas ideias de V. V. Davidov e colaboradores, o grupo de Kharkov, de acordo com Puentes (2019c), conseguiu encontrar uma solução mais plausível para o problema do sujeito, mostrando que a formulação da tarefa de estudo pelo próprio aluno era o ponto de partida da Atividade de Estudo. Era impossível definir uma tarefa de forma externa e, assim, o aluno passou a ser considerado a fonte da Atividade de Estudo que está orientada para a sua autotransformação, além de capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar formas de resolvê-las de maneira autônoma.

O fato é que na Atividade de Estudo, o objetivo e o resultado da atividade não constituem apenas uma mudança no *objeto* com o qual a pessoa opera, mas, sobretudo, no *sujeito* que a realiza. Nessa concepção, a transformação do objeto adquire um lugar importante, na medida em que é nela que se dá a autotransformação do sujeito. A esse respeito, Repkin (2014, p. 88) afirmou que a “atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito”.

4 CONTRIBUIÇÕES DE V. V. DAVIDOV PARA O CONCEITO, CONTEÚDO E ESTRUTURA DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO (1979-1998)

Os representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin produziram ao longo de seis décadas (1958-2018), de acordo com Puentes (2019c, 2020), um grande volume de pesquisas teóricas e experimentais de natureza filosófica, psicológica, didática e metodológica, a respeito da Teoria da Atividade de Estudo, sem paralelo entre os demais sistemas didáticos desenvolvimentais. A maior parte dessa produção é ainda totalmente desconhecida no Ocidente, inclusive no Brasil, e muito menos sistematizada e analisada do que poderia e deveria no contexto do que é hoje a antiga União Soviética¹⁶.

Alicerçado na sistematização de boa parte dessa obra escrita e publicada, Puentes (2019c, 2020) estabeleceu, mesmo que de maneira provisória, os diferentes momentos ou etapas no processo de gênese, desenvolvimento, consolidação e declínio dessa teoria, a partir da análise do movimento contraditório e, por vezes cíclico, experimentado pelo estudo de seu conceito, conteúdo e estrutura. O autor, utilizando-se, como critério, das transformações teóricas e metodológicas experimentadas no interior da própria teoria e com base em textos de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin estabeleceu uma periodização dessa teoria que se estende entre 1958 e 2018¹⁷.

Contudo, Davidov e Márkova (1981[2019]), Davidov (1986[1988]) e Puentes (2019c, 2020) abordam em seus trabalhos o desenvolvimento geral experimentado pela teoria ao longo do período analisado e não especificamente o processo de desenvolvimento do pensamento de nenhum dos teóricos cujas obras foram objeto de análise. A visão dos autores é o mais macro global possível, pelo que o olhar está focado nas regularidades que vão configurando os

¹⁶ De acordo com Puentes (2019c, p. 89), “até o presente momento, apenas duas iniciativas ocorreram no interior do próprio sistema para estabelecer uma periodização das principais etapas no desenvolvimento dessa teoria. Ambas se devem a V. V. Davidov e trata-se, no primeiro caso, de um tópico breve sobre as fontes teóricas e etapas de elaboração da concepção como parte de um artigo escrito em coautoria com A. Márkova intitulado *O conceito de Atividade de Estudo dos escolares* (1981). O texto expõe as principais etapas, com base nas hipóteses e fatos que determinaram o enfoque sobre a Atividade de Estudo na teoria que se sustenta (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981, p. 15). No segundo caso, um capítulo com o título *Antecedentes históricos da atividade de estudo*, no livro *O desenvolvimento da psique de crianças em idade escolar no processo de aprendizagem experimental* (1983). Algumas questões sobre a história da Atividade de Estudo contidas nesse segundo texto compõem capítulo quinto do livro de Davidov (1986) *Problemas do ensino desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental*.”.

¹⁷ Puentes (2019c) denominou essa periodização da seguinte maneira: *Etapas de inflexão psicológica*: o método de pesquisa, o conceito, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo (1959-1965); *Etapas de inflexão filosófica*: o estabelecimento do novo conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo (1966-1980); *Etapas de inflexão metodológica*: formação da Atividade de Estudo e reformulação de seu conceito, conteúdo e estrutura (1981-1990); *Etapas de inflexão crítica e emocional*: problemas da Atividade de Estudo e nova abordagem para o entendimento do conteúdo e da estrutura geral da atividade psicológica (1991-2002); *Etapas de inflexão reformadora*: por uma nova e definitiva estrutura da Atividade de Estudo (2003-2018).

contornos de uma teoria e não nas particularidades advindas de cada um de seus representantes estudados.

O presente capítulo, pelo contrário, não aborda o desenvolvimento geral da teoria, mas, sem perder de vista essa visão geral que aportam os trabalhos prévios, atinge especificamente as contribuições de V. V. Davidov para campo, a partir dos subsídios do autor a respeito do conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo, com base em uma abordagem construtivo-interpretativa de sua produção científica, no período de 1979 e 1998¹⁸. O quadro a seguir (Quadro 2), contém a quantidade de vezes que os termos “conceito”, “conteúdo” e “estrutura” aparecem nos artigos sempre vinculados ao termo Atividade de Estudo.

Quadro 2 – Os termos “conceito”, “conteúdo” e “estrutura” nos textos selecionados de V. V. Davidov (1979-1998)

Título do texto	Ano de publicação	Conceito	Conteúdo	Estrutura
Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes	1979	03	10	3
Desenvolvimento psíquico da criança	1980	-	3	2
O conceito da Atividade de Estudo dos estudantes	1981	16	1	9
Conteúdo e estrutura da atividade de estudo	1986	0	28	8
Atividade de estudo: situação atual e problema de pesquisa	1991	0	20	2
O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo	1992	0	5	1
Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental	1996/1998	6	10	1
Problemas de pesquisa da atividade de estudo	1996	2	22	11
Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e da estrutura da atividade	1998	1	6	1
Total		28	105	38

Fonte: autoria própria.

¹⁸ Foram objeto os nove textos analisados quando da investigação das diferentes concepções de sujeito na obra de V. V. Davidov.

No total, os termos “conceito”, “conteúdo” e “estrutura” são mencionados vinte e oito, cento e cinco e trinta e oito vezes, respectivamente. Observa-se o número significativo de vezes que “conteúdo” é empregado quando comparados com os dois termos restantes: “conceito” e “estrutura”. Essa reiteração parece confirmar a tese sobre o posicionamento do sistema Elkonin-Davidov-Repkin em relação ao papel dos conteúdos no desenvolvimento das crianças. De acordo com Puentes (2017, p. 32), “trata-se de uma interpretação particular dos membros do sistema das teses de Vigotski sobre o papel do ensino e da educação no desenvolvimento cognitivo das crianças que difere de outros posicionamentos”¹⁹.

D. B. Elkonin, desde a década de 1960 e inspirado em Vigotski, tinha abordado a função e importância dos conteúdos na Aprendizagem Desenvolvidor e a respeito escreveu que “para nós é muito importante a ideia de Vigotski de que a aprendizagem tem influência sobre o desenvolvimento intelectual da criança por meio do conteúdo do conhecimento a assimilar” (ELKONIN, 1966, p. 47-48).

A seguir se analisam por separado os aportes de V. V. Davidov nesses três campos específicos do desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, procurando abordar, ao mesmo tempo, as mudanças ocorridas na obra do autor do ponto de vista teórico e metodológico.

4.1 Contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento do conceito da Atividade de Estudo

A Atividade de Estudo é uma teoria construída a partir do resultado de pesquisas experimentais, realizadas com base nas ideias essenciais das ciências Psicológica e Pedagógica com relação às circunstâncias apropriadas de organização dos processos de aprendizagem, fundamentadas nas leis que orientam o desenvolvimento e a aprendizagem. Essas investigações, de acordo com Davidov e Márkova (1981[2019]), ficaram, no início da década de 1960, sob a responsabilidade dos psicólogos especializados em pedagogia, com o objetivo de resolver as questões teóricas da aprendizagem e avaliar não apenas a assimilação do conhecimento, mas as ações e os procedimentos utilizados, por cujo auxílio se obtém esse conhecimento e, com isso, avaliar também o desenvolvimento da personalidade do aluno.

¹⁹ Puentes (2017) e Puentes e Aquino (2018) mencionam o sistema Zankoviano que, por exemplo, baseado também nas teses de Vigotski, alega que os métodos de aprendizagem, e não os conteúdos, determinam o desenvolvimento intelectual das crianças.

A abordagem utilizada para a realização da pesquisa surgiu no campo da Psicologia Pedagógica, teoria que revela as condições que proporcionam o desenvolvimento mais abrangente da personalidade e, assim, identifica e cria caminhos que facilitam a organização do processo de aprendizagem. Uma das vertentes da Psicologia Pedagógica é a Psicologia da Aprendizagem, que se baseia nos dados da Psicologia e nas reservas da idade, guiando “ao amanhã o desenvolvimento”. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]).

Nesse sentido, a aprendizagem é organizada, respeitando-se as características individuais do aluno; não se reduz à mera transmissão de conhecimentos, à elaboração e ao aperfeiçoamento das ações e operações: é, fundamentalmente, a formação da personalidade do aprendiz, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos, etc.); assim, o efeito sobre o desenvolvimento educacional não é garantido por qualquer atividade, mas apenas pela formação da Atividade de Estudo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]).

Davidov, em cooperação com Márkova (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]), abordou o conceito de Atividade de Estudo. De acordo com o autor, esse conceito se fundamenta nas teses marxistas, a partir de um dos princípios dialético-materialistas da Psicologia Soviética estabelecido por L. S. Vigotski e aplicado no processo de aprendizagem, que determina a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança. O conceito se formou através do “princípio da unidade da psique e da atividade (Rubinstein, Leontiev); no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e outros).”. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 193).

Baseado na concepção metodológica da unidade da psique e da atividade, a particularidade na origem do conceito de Atividade de Estudo está no desejo de desenvolver a análise da transição da atividade para a análise de novas formações, que ocasionam as mudanças qualitativas na psique da criança, com relação ao seu desenvolvimento intelectual e moral.

Davidov é responsável por uma das principais hipóteses que determinaram o conceito da Atividade de Estudo. De acordo com o autor, no final dos anos 1950, examinaram-se as reservas cognitivas dos alunos, por meio das lacunas existentes nas séries iniciais do nível fundamental. A sondagem dessas suposições levou o sistema a elaborar, nos anos 1960, “um trabalho experimental inédito no contexto da Psicologia das idades, pedagógica e do desenvolvimento. Ou seja, construir um ciclo de programas escolares experimentais para esse nível, de acordo com os novos princípios psicológicos.”. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 194).

Ademais, considerando o diagnóstico de que a Atividade de Estudo estava completamente ausente nas escolas, estipulou-se o método de pesquisa, que seria mais adequado ao objeto de estudo na Psicologia do desenvolvimento psíquico da criança: o experimento didático-formativo²⁰. A base desse método se manifesta na pesquisa sobre os processos de transição de neoformações da psique e na formação necessária para que essas surjam. Seus fundamentos foram determinados por L. S. Vigotski em suas obras e, em seguida, citados nos trabalhos de A. N. Leontiev, A. R Luria, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin e seus colaboradores. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]).

Para a aplicação do método de formação ativa da Atividade de Estudo, foram criados, na Escola nº. 91, de Moscou, laboratórios experimentais. A principal dificuldade enfrentada pelo grupo de pesquisadores estava no fato de que o conteúdo da aprendizagem das disciplinas de Aritmética e de Língua Russa apresentava uma orientação puramente prática, dificultando a formação da Atividade de Estudo e o isolamento de seus componentes. Assim, surgiu a necessidade de revisar os conteúdos e a metodologia de aprendizagem para essas duas disciplinas básicas, ficando a cargo de V. V. Davidov a Matemática, e de D. B. Elkonin, a Língua Russa. A partir dos experimentos realizados, ficou comprovado que a mudança, no conteúdo do material, levava à necessidade de novas ações por parte das crianças para a sua assimilação.

Essa estratégia de pesquisa é, simultaneamente, um método de aprendizagem experimental, que não deve ser organizado como uma adaptação ao nível já desenvolvido nas crianças, mas como utilização dos modos de ação que formam ativamente um novo nível de desenvolvimento nelas e exercem uma grande influência na reestruturação dos currículos e no processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais.

Segundo Davidov e Márkova (1981[2019], p. 202), os principais resultados da pesquisa do experimento formativo foram “[...] a definição do objeto de pesquisa no enfoque analisado e o esclarecimento do conceito da Atividade de Estudo como Teoria da Aprendizagem”. Com os resultados, passou a assegurar-se a perspectiva da atividade com relação ao processo de aprendizagem; a analisar-se a Atividade de Estudo na unidade de todos os seus componentes; a focalizar-se as novas formações da Atividade de Estudo que implicam no desenvolvimento intelectual (pensamento teórico) e no desenvolvimento moral (motivação); a incluir-se a

²⁰ Os pressupostos teóricos desse método podem ser aprofundados no texto de Andréa Maturano Longarezi, intitulado “Teoria do experimento formativo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin”, publicado como parte do livro PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 148-192.

necessidade de se fazer uma conexão entre o aspecto da atividade e o aspecto pessoal do processo de desenvolvimento da criança no conceito da Teoria da Atividade de Estudo. Segundo Davidov e Márkova (1981[2019], p. 201-202), o experimento formativo possui uma série de benefícios em comparação com outros tipos:

- 1) A experimentação não acontece com temas isolados de algumas disciplinas, mas com o conteúdo integral de todas elas, de modo que permitam definir melhor o papel dos diferentes aspectos do processo de aprendizagem com efeito sobre o desenvolvimento (dos diferentes conceitos e sua sequência no curso e etc.). Nesse caso, observa-se, com mais detalhes, as condições da gênese das novas neoformações da psique.
- 2) A pesquisa do processo de aprendizagem, durante muitos anos, permitiu superar o estudo das características psicológicas particulares de cada aluno e passar a análise das características integrais de seu desenvolvimento psíquico, das tendências de sua evolução, das mudanças de uma neoformação a outra e também, seguir a dinâmica das relações do aluno com as pessoas ao redor.

O experimento formativo permitiu acompanhar alguns aspectos e etapas isoladas da gênese dos fenômenos psicológicos estudados. Durante a elaboração do conceito de Atividade de Estudo, foi criada uma rede de instituições experimentais e, na fase de sua realização, foram analisados a função e o *status* do psicólogo-experimentador (pesquisador) e do professor na sala de aula experimental, bem como criados requisitos psicológicos sobre os meios para consumir o trabalho experimental, que, por natureza, constitui uma pesquisa complexa que reúne o esforço de vários especialistas interdisciplinares, por exemplo, psicólogos, pedagogos, professores entre outros.

Assim, para desenvolver os critérios de qualidade, com o objetivo de efetivar o processo de aprendizagem, as pesquisas realizadas sobre a Atividade de Estudo impulsionaram o estudo das condições necessárias para a formação dos conhecimentos científicos e dos interesses cognitivos.

De acordo com Davidov (1986[1988]), era primordial: criar nos alunos representações materiais para produzirem de maneira independente o pensamento; aprimorar significativamente a formação artística e estética; elevar o nível ideológico e teórico do processo de aprendizagem; apresentar de forma clara os conceitos básicos das disciplinas escolares; suprimir quaisquer manifestações de formalismo no conteúdo e métodos de aprendizagem; utilizar as formas e métodos ativos de aprendizagem.

A partir disso, os pesquisadores estiveram preocupados em investigar a formação dos conceitos científicos, os modos de ação e o desenvolvimento do pensamento teórico no sentido geral. Desse modo, as tarefas impostas às escolas soviéticas, segundo Davidov (1986[1988]),

motivaram psicólogos e pedagogos a realizar estudos experimentais sobre a relação entre aprendizagem, educação e desenvolvimento psíquico dos escolares das séries iniciais do nível fundamental. Discutiu-se tema referente à análise da natureza psicológica e pedagógica da Atividade de Estudo, o que exerceu, segundo o autor, um papel importante na melhoria da qualidade do processo de aprendizagem dos alunos.

A urgência pela mudança do conteúdo e dos métodos de aprendizagem foi manifestada pelos principais especialistas no processo da formação de conceito nos escolares. Nesse contexto, o conceito não é concebido de acordo com as premissas da lógica formal, na qual, para se formar, é preciso apenas absorver e especificar as propriedades externas comuns do objeto. Igualmente, a assimilação do conhecimento não se limita simplesmente a aquisições passivas e memorizações comunicadas de forma pronta.

Foi de suma importância, para a elaboração dos problemas da didática, da metodologia de ensino e da Psicologia Educacional, segundo Davidov (1986[1988]), a necessidade de se empregar novos métodos de aprendizagem e de formar conceitos teóricos nos alunos das séries iniciais. A expectativa para a realização desses estudos era que houvesse uma participação entre todas essas áreas, com vistas a lidar de maneira eficaz com as questões relacionadas à Aprendizagem Desenvolvidamental.

Os didatas soviéticos identificaram, como um dos elementos mais importantes da experiência social transmitida pela escola, a experiência da atividade exploratória e criadora na solução de novos problemas. Esse é o elemento que dá apoio aos demais — conhecimento, capacidades e relações do indivíduo com o mundo. Assim, foram incluídas as tarefas de estudo nas disciplinas escolares, exigindo dos alunos a assimilação da experiência da atividade criadora. Segundo Davidov (1986[1988], p. 162), “nossa hipótese é de que, ao propiciarmos o ensino às crianças em idade escolar [...] por meio do método de solução de tarefas cognitivas (que devem ser de caráter problemático, isto é, baseadas em problemas), pode-se assegurar a transmissão da experiência criadora às crianças.”. Assim, a aprendizagem estaria direcionada ao desenvolvimento da personalidade dos aprendizes.

Portanto, de acordo com Davidov (1986[1988]), a Aprendizagem Desenvolvidamental deve ter como meta contribuir com a importantíssima finalidade da escola contemporânea, que é formar nos alunos das séries iniciais do nível fundamental uma atitude criadora em relação à Atividade de Estudo. O êxito desse objetivo é de interesse comum para professores e psicólogos. Nesse processo, a atividade principal do aluno não é reproduzir apenas o conhecimento e as habilidades correspondentes aos fundamentos das formas de consciência

social, mas também as capacidades construídas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teórico: reflexão, análise e experimento mental.

Conduto, entendemos que ao ingressar na escola, o aluno passa por uma transição crucial, que é evidenciada pelas alterações que acontecem na organização da sua vida escolar e nas novas obrigações que ele precisa assumir. Essas mudanças têm um fundamento interno de profundo alcance, no qual o escolar começa a assimilar as formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte e a moralidade, que estão associadas ao pensamento teórico. No entanto, essas formas de consciência só serão absorvidas se o aluno realizar uma atividade adequada, a Atividade de Estudo.

4.2 Contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento do conteúdo da Atividade de Estudo

Os pré-requisitos para que aflore a necessidade de estudo, segundo Davidov (1986[1988]) aparecem na criança de idade pré-escolar no processo de desenvolvimento do jogo de papéis, já que este contribui para o surgimento de interesses cognitivos no infante que não consegue satisfazer completamente porque ainda não é capaz de resolver situações sozinho. Assim, os alunos das primeiras séries do nível Fundamental tendem a satisfazer seus interesses cognitivos comunicando-se com os adultos, observando o mundo ao seu redor, retirando informações de materiais disponíveis e, gradualmente, começam a precisar de novas fontes de conhecimento além daquelas oferecidas pelas brincadeiras.

Nesse sentido, o ingresso ao ensino fundamental, de acordo com o autor, faz com que o aluno ocupe uma nova posição na vida escolar. Nesse momento, o aprendiz sente a necessidade de buscar novas fontes de conhecimento, pois o cotidiano recreativo da pré-escola já não atende mais as suas expectativas. Assim, ele passa a realizar a Atividade de Estudo, socialmente significativa, que lhe propicia um material abundante para atender seus interesses cognoscitivos.

Consequentemente, o início do processo escolar é muito importante na formação das características que envolvem a necessidade de estudar e a capacidade de aprender. Nesse sentido, Davidov (1986[1988]) anuncia que, nas primeiras séries do nível fundamental, é arriscado requisitar dos alunos a simples memorização de determinados conhecimentos sem que, para isso, eles tenham a devida compreensão dos mesmos. Isso porque a aprendizagem, organizada dessa maneira, consegue apenas um resultado direto e exterior ao conteúdo, mas

não forma no aluno o interesse cognoscitivo, o que implica de forma negativa em todo o trabalho escolar futuro.

Os interesses agem como princípios psicológicos para que ocorra a necessidade de assimilar o conteúdo teórico. No entanto, o aluno não chega à instituição escolar sabendo estudar. Esse dinamismo surge em colaboração com o professor, no processo de assimilação do conhecimento durante a realização de tarefas simples, dirigidas à solução de tarefas complexas. À vista disso, faz-se necessária uma organização adequada da aprendizagem do conhecimento socialmente elaborado, que possibilitará o desenvolvimento do pensamento teórico.

Segundo Puentes (2019c), na década de 1980, o sistema tinha como foco os aspectos metodológicos da formação didática, deixando marcadas, nesse período, a internacionalização das ideias do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo, com a publicação, em inglês e espanhol, do livro de V. V. Davidov, intitulado de *Problemas do ensino desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental* (1988); e a transformação do sujeito como o conteúdo principal da Atividade de Estudo.

Nesse sentido, segundo Davidov e Márkova (1981[2019], p. 199), “[...] o principal conteúdo da Atividade de Estudo é a assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorrem sobre essa base.”. Foi exatamente a introdução de uma nova unidade de análise (a “tarefa de estudo”) que permitiu tornar compreensível a particularidade dessa abordagem. De acordo com os referidos autores,

O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem mesmo o domínio daqueles modos generalizados de ação ou as transformações que o aluno realiza no decorrer desse processo de assimilação, mas consiste, em primeiro lugar, nas mudanças, reestruturações e enriquecimento da própria criança. Adotar tal modelo da Atividade de Estudo, com base na tarefa de estudo, abre caminho para a análise da atividade do sujeito no processo de aprendizagem. Isso nos permite dar um passo definitivo para superar o intelectualismo na compreensão desse processo. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 199).

Desse modo, a Atividade de Estudo incentiva o aluno a assimilar os modos de reprodução dos conhecimentos teóricos por meio de ações de estudo voltadas para a resolução da tarefa de estudo. Por consequência, ao resolvê-la, os alunos revelam a origem da “célula” do objeto integral a ser estudado e, usando-a, reproduzem mentalmente esse objeto. Entendemos, portanto, que ao resolver a tarefa de estudo, os escolares absorvem o pensamento teórico por meio da ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, eles aprendem um modo

generalizado de solucionar tarefas: a assimilação ocorre por meio da passagem do pensamento particular para o universal. De acordo com Davidov e Márkova (1981[2019], p. 226), “a característica particular da Atividade de Estudo consiste em que durante o processo de sua realização o aluno assimile o conhecimento teórico”.

Assim, para o aluno solucionar tarefas, o professor apresenta as condições necessárias à apropriação do modo generalizado de ação. Na sequência, o aprendiz, em colaboração com o educador, encontra e dá forma a esse modo de ação. A próxima etapa é a reprodução das diferentes operações e a apropriação do sistema de condições para a sua execução. Posteriormente, ele descobre tarefas equivalentes, aplicando o modo generalizado de ação aprendido para sanar o problema, revelando que já domina a situação de estudo. Conforme sentenciou Davidov (1980[2019], p. 183),

O conteúdo e a forma das situações de estudo estão determinados pelo conjunto de recursos da psicologia pedagógica, da didática e das metodologias específicas. Como demonstram as pesquisas, em muitos casos, é complexo encontrar e representar em apenas uma forma o modo generalizado de ação para resolver as tarefas concretas.

Logo, podemos constatar que o sistema de situações de estudo começa com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o surgimento da manifestação do ato de compreender individualmente a tarefa de estudo, que prevê a solução de tarefas concretas e, depois, com a ação de transformar as concretas em teóricas. Nesse momento do processo, o aluno procura atingir não apenas a solução real, mas o modo de ação particular para obter os resultados de qualquer tipo de tarefa desse gênero. Ademais, nessa etapa, os interesses do aluno são legitimamente cognitivos: ele demonstra a necessidade de compreender os vínculos e as relações essenciais do conteúdo abordado.

Nesse sentido, foi necessário examinar a ligação entre os conceitos de “assimilação”, “desenvolvimento” e “aprendizagem”. Segundo Davidov e Márkova (1981[2019], p. 196), “a assimilação é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual.”. Por conseguinte, para o autor, a assimilação ocorre durante o processo de resolução de tarefas de estudo dos alunos, cujo significado é similar à resolução de tarefas cognitivas.

Apesar de a assimilação nem sempre conduzir ao desenvolvimento, este se efetua por meio da apropriação da experiência histórico-social e deve ser entendido como um processo

dependente e não como algo autônomo que ocorre de forma paralela à assimilação. Segundo Davidov e Márkova (1981[2019]), por meio da assimilação, o aluno pode adquirir: domínio dos conhecimentos, dos modos de ação e hábitos; domínio das capacidades e dos modos generalizados da ação da atividade psíquica. Portanto, é nesse último que podemos considerar a presença de alterações significativas no desenvolvimento psíquico, as quais auxiliam como pré-requisito para a absorção de novos conhecimentos e modos de ação de conteúdos mais complexos. Assim, é possível especificar o propósito da assimilação de alguns conceitos e modos de ação e o efeito no desenvolvimento psíquico dos alunos.

Sendo assim, a assimilação é uma apropriação ativa do aluno das circunstâncias presentes na vida social; é o produto da atividade de dominar os modos socialmente concebidos no mundo objetal e suas alterações que, paulatinamente, se transformam em meios da própria atividade. É nas condições da Aprendizagem Desenvolvimental que a atividade do aluno, para assimilar a experiência socialmente elaborada, é realizada na Atividade de Estudo. De acordo com V. V. Davidov e Márkova (1981[2019], p. 198),

Embora exista uma relação entre assimilação e Atividade de Estudo, seus respectivos conteúdos não coincidem. A assimilação da experiência socialmente desenvolvida (conhecimentos, modos de ação) pode ocorrer não apenas no estudo, mas também em outros tipos de atividade (brincadeira, trabalho, comunicação etc.); por outro lado, apenas no estudo existe um propósito especial para se assimilar, enquanto que em outros tipos de atividade a assimilação é um subproduto.

Para V. V. Davidov (1981[2019]), a assimilação é o domínio da experiência socialmente desenvolvida pelo aluno, a qual ocorre em atividade colaborativa e na comunicação com outras pessoas. No entanto, de acordo com Matveeva, Repkin, Shotarenko (1975[2019], p. 334),

Uma assimilação plena dos conceitos teóricos, como se mostrou nos trabalhos de V. V. Davidov, só pode ser garantida por uma análise e uma generalização substancial da realidade, em cujo processo se revelam suas propriedades e relações essenciais que constituem o conteúdo dos conceitos científicos. Por isso, deve-se considerar a formação nesses conceitos de uma análise e de uma generalização substantivas e a utilização dessas como formas de Atividade de Estudo, como sendo parte componente necessária da preparação dos alunos para uma Atividade de Estudo autônoma.

Assim, ao ingressar na escola, o aluno precisa ser preparado para uma Atividade de Estudo autônoma. Contudo, a demanda desse tipo de conhecimento surge com o auxílio do professor, no processo de assimilação do conceito científico elementar durante a resolução de

problemas, a partir de ações de estudo mais simples, dirigidas à solução das tarefas de estudo correspondentes. Desta feita, o pensamento teórico, como conteúdo da Atividade de Estudo, é, ao mesmo tempo, a sua necessidade. No processo de formação da necessidade da Atividade de Estudo, em alunos das séries iniciais do nível Fundamental, sua concretização compõe os diferentes motivos que exigem dos escolares a realização de ações de estudo. (DAVIDOV, 1986[1988]).

Segundo Davidov (1986[1988]), a ligação entre a Atividade de Estudo e o processo de assimilação do conhecimento teórico possuem fundamentos distintos: o primeiro está baseado nas análises dos resultados obtidos da história da educação em massa; o segundo diz respeito às pesquisas das particularidades com que se apresenta o conteúdo das formas “elevadas” da consciência social como objeto de assimilação por parte do aluno. De acordo com o autor, “a exposição do conhecimento científico se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substantivas e os conceitos teóricos”. (DAVIDOV, 1986[1988], p. 165).

Assim, a Atividade de Estudo se estrutura em correlação com o processo de exibição dos conhecimentos teóricos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse contexto, o pensamento dos alunos, durante a Atividade de Estudo, equipara-se ao raciocínio dos cientistas, que exibem os resultados de suas pesquisas por meio das abstrações, generalizações e conceitos teóricos. Apesar de o pensamento do aluno dispor de algumas características em comum com o pensamento dos cientistas, estes não são idênticos, pois os alunos em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da Atividade de Estudo.

O aluno, em colaboração com o professor, ao iniciar o domínio de qualquer conteúdo teórico, primeiro examina-o e reconhece nele a relação geral e, simultaneamente, compreende que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse conteúdo. Assim, ao documentar a relação geral reconhecida por meio de alguma forma representativa, ele estabelece uma abstração substantiva e, continuando a análise, identifica a conexão legítima dessa relação geral com as suas inúmeras manifestações. Assim, o aprendiz adquire uma generalização substantiva do conteúdo analisado.

Logo, o aluno, com a colaboração do professor, emprega frequentemente a abstração e a generalização substantiva para inferir outras abstrações particulares e juntá-las ao conteúdo aprendido. A partir disso, o escolar inicia a modificação da formação mental preliminar em um conceito que registra o “núcleo” do conteúdo estudado. Segundo Davidov (1986[1988], p. 167), “Este ‘núcleo’ serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem

se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto.”. Portanto, o aluno descobre primeiro a relação geral; posteriormente, constrói sobre sua base a generalização substantiva e, devido a ela, estabelece o “núcleo” do conteúdo, convertendo-o em meio para concluir as relações mais particulares, isto é, um conceito.

Durante a formação da Atividade de Estudo, nos alunos das séries iniciais, é desenvolvida uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência, do pensamento teórico e das capacidades psíquicas (reflexão, análise, planejamento). Segundo V. V. Davidov (1986[2019]), uma série de questões surge quando se analisa o processo de formação da Atividade de Estudo nesses escolares:

- 1) as particularidades de seus componentes estruturais, ou seja, de suas necessidades, motivos, tarefas, ações e operações;
- 2) a origem do seu desempenho individual a partir das formas coletivas de trabalho escolar;
- 3) a dinâmica da interconexão de seus componentes, quando, por exemplo, o objetivo de estudo pode se tornar um motivo, e a ação de estudo pode se transformar em operação etc.;
- 4) as etapas de seu desenvolvimento durante as séries iniciais do nível fundamental (inicialmente é a principal e, depois, se desenvolve sobre a base de outras atividades principais);
- 5) sua inter-relação com outras atividades da criança. (VIGOTSKI; 1982, p. 243). (DAVIDOV, 1986[2019], p. 219).

Baseados nos resultados obtidos das análises feitas, referentes às pesquisas realizadas nas escolas soviéticas, os pesquisadores criaram a tese que enfatiza o pensamento teórico como conteúdo da Atividade de Estudo. Portanto, as condições adequadas para se formar nos alunos a Atividade de Estudo teriam como conteúdo o pensamento teórico, que é um termo, segundo Davidov (1986[1988]), utilizado para significar uma combinação unificada da abstração substantiva, da generalização e dos conceitos teóricos.

Nesse viés, a atividade principal dos alunos em idade escolar é a Atividade de Estudo, a qual constitui a base do desenvolvimento psíquico, por meio da formação do pensamento teórico, de uma postura consciente em relação ao estudo, sustentada na necessidade, no desejo e na capacidade de estudar, que surgem no processo de realização real da Atividade de Estudo.

De acordo com Davidov (1986[1988], p. 163), a “Atividade de Estudo produz melhores resultados quando as crianças interagem intensamente entre si no processo de assimilação de conhecimentos e habilidades (por exemplo, quando elas discutem sobre as condições em que

se originam o conhecimento e as habilidades).”. Para o autor, a base do processo de aprendizagem é a assimilação do conteúdo das disciplinas realizada pelo aluno.

Portanto, para garantir o desenvolvimento do pensamento teórico, a aprendizagem deve ser organizada com caráter problemático, incorporando ações investigativas, possibilitando, assim, condições adequadas para “[...] formar nos alunos de menor idade uma atividade de estudo aberta e plena, cujo conteúdo são os conhecimentos teóricos e as atitudes e hábitos neles baseados”. (DAVIDOV, 1986[1988], p. 163).

Reiteramos que, para o autor em foco, o “conteúdo” é o pensamento teórico, cujos componentes fundamentais são os conceitos científicos e os modos generalizados de ação, que se dão pela assimilação dos conteúdos no movimento de ascensão do abstrato para o concreto. Essa formulação chegou a seu máximo nível de elaboração e especificação teórica, deixando nítido que o produto final da Atividade de Estudo, isto é, a transformação do aluno, passava a aparecer de maneira explícita no conteúdo dessa atividade.

4.3 Contribuições de V. V. Davidov para o desenvolvimento da estrutura da Atividade de Estudo

Durante as pesquisas experimentais foram determinados os principais componentes do pensamento teórico, do saber, da reflexão, da análise e do plano de ação interno, e seus desfechos tiveram um efeito estimulante sobre a prática escolar. Nesse período, a estrutura geral da Atividade de Estudo foi apresentada e demonstrou estar integrada pelos seguintes componentes, interligados entre si: situações de estudo (tarefas de estudo), ações de estudo, controle e avaliação (DAVIDOV, 1980[2019]). Isso nos oferece a impressão de que a nova proposta se aproximava mais daquela elaborada por D. B. Elkonin (1961[2019]) - tarefa de estudo; ações de estudo; ação de controle; ação de avaliação - do que a de Repkin (1976[2019]) - atualização do interesse cognitivo-teórico presente; definição do motivo-meta de estudo final; definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance; execução do sistema de ações de estudo próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo; ações de controle; ações de avaliação.

Porém, é tão somente uma impressão, pois os aspectos relevantes da estrutura elaborada por eles, tais como o desenvolvimento dos motivos cognitivos para o estudo, a aceitação da tarefa de estudo e sua formulação de maneira autônoma, estavam refletidos no primeiro componente proposto por Davidov e Márkova (1981[2019]): tarefas de estudo.

Assim, as particularidades das situações de estudo (tarefas de estudo), em primeiro lugar, residem na assimilação dos modos generalizados de ação, para diferenciar as propriedades dos conceitos, com a finalidade de resolver algum tipo de tarefa concreta e prática; em segundo lugar, a reprodução dos modelos desses modos generalizados de ação traduz-se pelo objetivo básico do estudo como trabalho, que precede a solução de tarefas concretas e a aplicação prática dos conceitos. Destarte, a atitude de resolver tarefas práticas e concretas é assimilada de modo diferente. (DAVIDOV, 1980[2019]).

Outro componente da estrutura da Atividade de Estudo são as ações de estudo. De acordo com Davidov (1980[2019]), ao realizá-las, os alunos dominam os modos de reprodução dos conceitos, imagens, valores e normas e, por meio desses modos, assimilam, também, o conteúdo dos conhecimentos teóricos. Logo, por seu intermédio, os discentes reproduzem e absorvem os modelos de modos de ação típicos para resolver as tarefas, bem como os modos generalizados de ação para determinar as condições em que se aplicam. Sem dominar as ações de estudo, os aprendizes não podem distinguir conscientemente, tampouco analisar, de maneira detalhada, a referida relação e suas propriedades. Ao se apropriar de um novo conceito, eles devem efetuar uma série de ações: objetiva, verbal, mental. Durante esse processo, o professor precisa ter claro todo o conjunto dessas ações, tanto gerais como específicas, para que o aluno consiga incorporar o conceito e os modos de ação e de realização das tarefas de estudo.

A ação de controle também integra a estrutura da Atividade de Estudo, e uma de suas particularidades é o fato de ficar a cargo do professor, no início da Atividade de Estudo, o papel principal na organização desse tipo de ação dos alunos das séries iniciais do nível Fundamental. Pouco a pouco, os escolares começam a confrontar os resultados de suas ações com o modelo, a eliminar as possíveis diferenças, modificando as ações de estudo e, assim, formam o autocontrole do processo de assimilação. De acordo com Davidov (1980[2019]) existem vários tipos de controle, contudo duas formas são importantes: o controle baseado na análise dos resultados obtidos a partir de ações realizadas na prática e o que é fundamentado nos resultados das ações cumpridas somente no plano mental.

Nesse contexto, o docente precisa criar condições para modificar a própria forma de comando, a fim de desenvolver nos escolares a atitude de representar, com nitidez, os resultados das ações de controle que realizou apenas no plano mental. A necessidade de que as crianças cumpram ações de forma mental cria uma premissa para que, também, o domínio se efetue, baseando-se somente em ações de estudo previstas, almejando que o escolar veja os possíveis resultados associados às particularidades das ações e estabeleça os vínculos corretos.

Igualmente, o controle, segundo Davidov (1980[2019]) está estreitamente vinculado a outro componente da Atividade de Estudo: a avaliação. No início das séries iniciais, quem avalia e governa é o professor, mas à medida que vai se formando, nos alunos, o autocontrole, a função de avaliação é, também, assumida por eles. Os estudantes adquirem a atitude de determinar, com mais ou menos exatidão, se possuem ou se necessitam do modo generalizado de ação de resolver uma ou outra tarefa. A avaliação, dentro da Atividade de Estudo, fornece uma descrição substancial, qualitativa e não um caráter de comparação quantitativa. Assim, a organização da tarefa de estudo depende da natureza da avaliação. Se esta é positiva, a situação de estudo foi exaurida, o que torna possível avançar para outra etapa.

Em conformidade com Davidov (1980[2019]), é necessário que o professor, de maneira colaborativa, apresente aos alunos e desenvolva neles, regularmente, os componentes fundamentais da Atividade de Estudo, demonstrando as tarefas de estudo correspondentes, assim como as ações de controle e de avaliação. Os discentes, por sua vez, devem compreender o sentido das situações de estudo e reproduzir, passo a passo, todas as ações, pois essa colocação detalhada da estrutura é uma das condições primordiais para que se desenvolvam neles a atividade cognitiva e o interesse pelo estudo.

Ademais, para que o professor fosse capaz de estruturar e organizar a Atividade de Estudo de maneira adequada, fez-se necessária sua participação efetiva no processo de construção do sistema. Como resultado desse trabalho, surgiram textos e materiais didáticos, avaliados e aprovados pelos Ministérios da Educação da Federação Russa e da Ucrânia, que passaram a integrar o conjunto completo de manuais das escolas federais.

A Teoria psicológica da Atividade de Estudo requisita dos professores uma boa orientação metodológica e didática em disciplinas específicas e nas grandes ciências. Davidov (1991[2019]) reconhecia que não era fácil para os professores definir o conceito de "tarefa de estudo", do ponto de vista psicológico-pedagógico, pois seria necessário conhecer o básico da Dialética para entender o que é universal, particular e especial, bem como dominar a história dos conteúdos e dos métodos. Assim, para a implementação da Teoria da Atividade de Estudo, o professor precisaria:

- a) Estruturar e organizar a Atividade de Estudo, de modo que o aluno fosse hábil para realizar abstrações e generalizações conceituais, para analisar e solucionar problemas específicos;
- b) Dominar o conteúdo de sua disciplina de forma geral e específica, organizando o processo didático de acordo com essa nova metodologia, tendo claro todo o conjunto de ações que envolvem a aprendizagem do aluno;

- c) Organizar e colaborar com a Atividade de Estudo dos alunos, assegurando a realização dos objetivos de estudo;
- d) Interagir de diferentes formas com os alunos, pois quando não existe interação entre professor e aluno, o processo de aprendizagem é privado de qualquer importância e de significado, transformando-se em uma relação pedagógica ilusória.

Durante a assimilação do procedimento geral de resolução de tarefas particulares, o aprendiz relaciona as inúmeras formas de solucionar várias tarefas particulares e distingue uma forma geral para resolvê-las. Dessa maneira, ele assimila o modo pelo qual um tipo de tarefa é resolvido. Nesse momento, o professor requisita ao aluno a solução de várias tarefas particulares, com o intuito de que, a partir da análise, ele compreenda a conexão interna dos dados, identifique as suas peculiaridades e, assim, seja capaz de resolver todos os tipos de tarefas. Portanto, essa tarefa na qual o escolar é capaz de solucionar várias outras do mesmo tipo é a tarefa de estudo, que demanda uma ação mental de análise e de generalização teórica (ou substantiva).

Segundo Davidov (1991[2019]), o aluno, no decorrer da resolução da tarefa de estudo, reconhece a origem do “núcleo” do objeto estudado e, empregando-a, representa mentalmente este objeto. Dessa forma, o aprendiz realiza um tipo de micro-ciclo de ascensão do abstrato ao concreto como meio de assimilação dos conhecimentos teóricos. Ao se ocupar de resolver tarefas particulares, apodera-se do mesmo modo dos procedimentos particulares, que realiza por meio de exercícios que lhe permitem controlar certo tipo de procedimento geral de solução de tarefas. Nesse caso, a assimilação é realizada por meio do acesso do pensamento do particular para o geral, pois quando o aluno resolve a tarefa de estudo, domina primeiramente o procedimento geral de solução de tarefas particulares. Essa resolução é primordial para todos os casos particulares do mesmo tipo e, nesse momento, o pensamento dos escolares se move do geral ao particular.

Desse modo, a tarefa de estudo desperta no aluno o pensamento de descobrir o que não é conhecido até aquele momento e de assimilar novos conceitos e procedimentos. Portanto, o aluno, na Atividade de Estudo, assimila o conhecimento apreendido e encontra a sua origem no processo de solução de tarefas autônomas. No início, ele não consegue formular de maneira independente a tarefa de estudo e executar as ações para solucioná-la. Para tanto, o aprendiz conta, a princípio, com o auxílio do professor, e gradativamente vai se sentindo capaz de atingir a capacidade de aprender de maneira autônoma.

Assim, de acordo com Davidov (1986[2019]), a tarefa de estudo é resolvida por meio de ações de estudo da seguinte maneira: inicialmente, o aprendiz transforma as condições da tarefa, para identificar a relação universal do objeto em estudo; na sequência, utiliza da modelagem para estabelecer uma relação em forma objetual, gráfica ou por meio de signos; depois, transforma o modelo dessa relação, para estudar suas propriedades em uma "forma original"; cria um sistema de tarefas particulares, que é solucionado por um modo generalizado de ação; utiliza do controle sobre a implementação das ações anteriores e da avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado de uma determinada tarefa de estudo.

Conforme as condições específicas para a solução de uma determinada tarefa de estudo, cada uma dessas ações coincide com as operações equivalentes. Com relação às ações de estudo, Davidov (1986[2019]) descreve as particularidades que as integram e estabelece quatro ações: *ação inicial* (principal), que consiste na transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de colocar em evidência determinada relação universal do objeto que deve se refletir no conceito teórico; *ação de modelagem* em forma objetual, gráfica ou de signos da relação universal diferenciada; *ação de transformação do modelo*, com o objetivo de estudar a propriedade da relação universal do objeto que tem sido diferenciada; *ação de controle e avaliação* de um determinado sistema de tarefas particulares.

Assim, de acordo com V. V. Davidov (1986[2019]), a primeira ação, definida pelo autor como inicial ou principal, é a transformação dos elementos da tarefa de estudo, orientada pelo professor, com o propósito de encontrar a relação universal do objeto, a qual deve ser compreendida a partir do conceito teórico correspondente. A especificidade dessa relação representa, por um lado, aquilo em que constitui o aspecto real dos dados transformados e, por outro, opera como base genética e fonte de todas as particularidades do objeto, isto é, sua relação universal.

A próxima ação de aprendizagem consiste na modelagem da relação universal em forma objetual, gráfica ou de signos. Os modelos de aprendizagem estabelecem uma ligação fundamental no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos modos generalizados da ação. A partir da modelação, acontece uma representação da relação universal, definindo o processo de alteração dos dados da tarefa, determinando, assim, o conteúdo das características internas do objeto. Por ser um processo pelo qual se estudam as propriedades da abstração substantiva da relação universal, a modelagem, como produto da análise mental, é, por si só, uma maneira singular da atividade da psique humana.

A ação de estudo seguinte consiste em elaborar um sistema de tarefas particulares que são resolvidas por um modo generalizado. Essa ação permite que o aluno realize a tarefa de

estudo inicial e a transforme em várias tarefas particulares, solucionadas por um único modo (geral), que foi assimilado durante a execução de ações de estudo anteriores. Dessa forma, a efetividade desse procedimento está na resolução de tarefas particulares, quando o escolar compreende as variantes da tarefa de estudo inicial e, em seguida, reconhece as relações generalizadas.

Assim, segundo Davidov (1986[2019]), por meio das ações de estudo, o aluno encontra a natureza do conceito que será assimilado, respondendo às seguintes questões: Para que e como se separa o conteúdo? Por que e em que o conteúdo pode ser identificado? Por que este conteúdo é registrado e de que forma? Em que casos particulares o conteúdo se manifesta posteriormente? Para o autor, é como se o escolar elaborasse o próprio conceito, inicialmente com a colaboração do professor e, gradualmente, de maneira autônoma.

Outras duas ações de estudo cumprem um papel importante na assimilação do conhecimento: o controle e a avaliação. O controle estabelece a relação entre as ações de aprendizagem e as premissas da tarefa de estudo. Possibilita ao aluno alterar a composição operacional das ações, encontrar sua conexão com outras particularidades dos elementos da tarefa a ser solucionada e do resultado a ser atingido. Desse modo, a ação de controle propicia a integridade da composição operacional das ações e a forma correta de sua realização.

Com a ação de avaliação, torna-se possível, para o aprendiz, precisar em que medida o modo generalizado de solução da tarefa de estudo está sendo assimilado, e se o resultado obtido por meio das ações de aprendizagem condiz, ou não, com o objetivo proposto. Nesse contexto, a avaliação não é apenas uma simples averiguação, mas o resultado qualitativo da assimilação do procedimento geral da ação e do conceito equivalente, em sua comparação com a finalidade. Portanto, é a ação de avaliação que confirma se determinada tarefa de estudo foi solucionada ou não.

Para a realização das ações de controle e de avaliação, a atenção do aluno deve estar destinada ao conteúdo das próprias ações e à análise dos seus fundamentos, sob a ótica do resultado determinado pela tarefa de estudo, por meio da reflexão, premissa fundamental para que essas ações se constituam e se alterem de maneira correta.

Ademais, de acordo com Davidov (1996[2019]), os vínculos específicos das ações de estudo com relação aos componentes do pensamento teórico precisam ser mais bem analisados, assim como o vínculo de tais componentes com as particularidades do conhecimento teórico que os alunos compreendem durante a solução de tarefas de estudo. Para conseguir ajustar significativamente o conteúdo dessa pesquisa, é preciso estudar os aspectos de tal influência. Segundo o autor,

O pensamento teórico é apenas parte integrante (mas muito importante) de uma educação psicológica mais ampla – a consciência teórica do homem. Portanto, é necessário, pelo menos em termos gerais, imaginar o conteúdo psicológico do conceito de “consciência teórica” (em oposição com o empírico). Dessa forma, poderemos estabelecer a relação entre “consciência”, “pensamento”, “imaginação” e “memória”. A realização de pesquisas relevantes, provavelmente, exigirá mudanças e aprimoramento de nossas ideias sobre o sujeito da atividade de estudo e sua consciência. (DAVIDOV, 1996[2019], p. 284).

Portanto, era preciso averiguar as influências desses componentes sobre as peculiaridades do conhecimento teórico assimilado por meio da resolução de tarefas de estudo, bem como analisar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos.

Os componentes da estrutura da Atividade de Estudo, até esse momento, não tinham sofrido modificações. Todavia, o grupo de Kharkov, sob a liderança de V. V. Repkin teve dificuldade de lidar com tal estrutura, principalmente com relação à tarefa de estudo, que, naquela época, era estabelecida pelo professor e redefinida pelo aluno, pois D. B. Elkonin e V. V. Davidov, embasados em A. N. Leontiev, acreditavam que o professor era o responsável por definir a tarefa de estudo, enquanto o papel do aluno se restringia a aceitar, de forma independente ou com a ajuda do professor, a tarefa a ele destinada. Conforme o pensamento de V. V. Davidov e de Markova, “a aceitação da tarefa de estudo, pelo aluno, ‘para si mesmo’ e sua formulação autônoma está intimamente relacionada com a motivação para aprender, com a transformação da criança em sujeito da atividade” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 199-200).

Nessa etapa da pesquisa, a estrutura da Atividade de Estudo sofria alterações em relação à proposta anterior. A nova estrutura foi assim formulada por Davidov (1986[2019]): necessidades, motivos, tarefas, ações e operações de estudo que compõem essa tarefa, controle, avaliação. Segundo Puentes (2019c, p. 93),

[...] uma modificação foi realizada nessa estrutura e trata-se da adição de um novo componente: os motivos cognitivos de estudo. Contudo, foi uma mudança de enorme significado porque ficou estabelecido que a Atividade de Estudo não se iniciava com o enunciado externo de uma tarefa por parte do professor, mas pela redefinição da mesma por parte do aluno a partir da formação dos interesses cognitivos que têm como foco a assimilação dos modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos.

Na década de 1990, os problemas teóricos e metodológicos que surgiram no desenvolvimento da Atividade de Estudo, como consequência do processo de concepção e implementação da teoria, nas instituições de ensino experimentais, estavam sendo analisados, pois, de acordo com Davidov (1991[2019], p. 225), “a teoria da Atividade de Estudo [...] não pode ser considerada completa, pois ainda precisa de aprimoramento”. Com relação aos problemas não resolvidos e que precisariam ser aprimorados, Davidov (1991[2019], 1998[2019]) elaborou um quadro bastante completo do estado da Teoria da Atividade de Estudo.

Dentre as principais críticas apontadas, estão: a utilização dos novos materiais didáticos em um número reduzido de escolas; a falta de especialistas para adequar as disciplinas a exigências da teoria; a falta de condições para formar professores capazes de organizar o processo didático de acordo com a nova metodologia²¹; a dificuldade de produção em massa de uma grande quantidade de material didático em função da alta demanda de investimento financeiro; a necessidade de analisar as causas e as consequências da concorrência existente entre os métodos de aprendizagem: o método reflexivo-associativo e o método ativo; a necessidade de determinar a posição da Teoria da Atividade de Estudo entre as outras teorias que também usam a abordagem de ação no processo de aprendizagem (Teoria da Aprendizagem baseada em problemas e Teoria da Aprendizagem de tipo III, de Galperin); a necessidade de analisar e utilizar as novas interpretações surgidas a partir dos aspectos da teoria, para aprimorar as principais posições da Atividade de Estudo; a necessidade de esclarecer as conexões existentes entre a Teoria da Atividade de Estudo e as outras teorias existentes; a necessidade de desenvolver uma Teoria da Atividade de Estudo unificada que se baseie na noção de "atividade" e absorva os aspectos positivos das teorias da atividade já existentes; a necessidade de aprimoramento dos fundamentos lógicos e psicológicos do conceito "tarefa de estudo"; a necessidade de aumentar o número e aprimorar as pesquisas voltadas para a análise do processo de internalização da Atividade de Estudo, a partir da consideração da relação genética coletiva e individual desse tipo de atividade; a necessidade de aumentar as pesquisas sobre as características psicológicas do sujeito da atividade, uma vez que a atenção principal foi dada a estrutura da própria Atividade de Estudo; a necessidade de examinar mais detalhadamente a singularidade do sujeito coletivo da Atividade de Estudo e o conteúdo do conceito psicológico

²¹ Sobre a formação de professores no sistema, recomenda-se a consulta ao texto de Fabiana F. de Marco, Anemari R. L. V. Lopes e Wellington L. Cedro, intitulado “A formação de professores e o Sistema Elkonin-Davidov: o contexto russo”, publicado no livro PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: sistema Elkonin-Davidov-Repin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

“sujeito individual” dessa atividade; a necessidade de pesquisar os motivos para a execução da Atividade de Estudo, cuja esfera da necessidade-motivacional do sujeito foi pouco analisada, permitindo descrever apenas suas características externas; a necessidade de estudar a conexão existente entre a formação da Atividade de Estudo do aluno e o desenvolvimento de sua personalidade; a necessidade de ampliar a pesquisa psicológica e pedagógica da Atividade de Estudo para os outros níveis escolares, visando traçar o destino da Atividade de Estudo para alunos adolescentes; a necessidade de estender a pesquisa sobre a Atividade de Estudo para além de aspectos específicos do pensamento teórico, da imaginação e da memória (processos cognitivos), incluindo o estudo das relações específicas dessa atividade com os vários componentes do pensamento teórico e as relações específicas desses componentes com as características peculiares do conhecimento teórico que as crianças absorvem na resolução de tarefas de estudo; a necessidade de aprimorar as pesquisas sobre as possibilidades de usar o computador na Atividade de Estudo; a necessidade de aprimorar o experimento formativo como método de pesquisa, integrando Filosofia, Lógica, Psicologia e Didática às metodologias.

Os problemas acima, referenciados por Davidov (1991[2019], 1996[2019]), foram formulados de tal maneira que novas dificuldades podem ser apresentadas em sua própria base, pois as condições necessárias para o avanço científico e prático da Atividade de Estudo, de acordo com o autor, estão na utilização de algumas estratégias de ação, tais como: continuar o processo de aprendizagem, de acordo com a Teoria da Atividade de Estudo; acompanhar de maneira sistemática a análise dos resultados atingidos até o momento, tanto positivos como negativos; salientar a carência de detecção de novos problemas da Atividade de Estudo, surgidos durante o processo de aprendizagem.

Nesse período, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin não tinha levado em consideração um problema muito complexo: o lugar que as emoções ocupam nos alunos durante a formação da Atividade de Estudo e a sua relação com os processos cognitivos. Essa questão só foi abordada no final da década de 1990, no artigo intitulado *Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade*, publicado após o falecimento de V. V. Davidov, em 1998 (DAVIDOV, 1998[2019]). No texto, o autor relata o problema da ausência da unidade entre os processos cognitivos e emocionais na Teoria da Atividade geral psicológica.

Com essa alusão, o pesquisador contribui com a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura da atividade. Adota, inicialmente, a estrutura geral da atividade proposta por Leontiev (1975) - necessidades, tarefas, ações e operações, mas a amplia ao propor dois novos componentes: o desejo e as emoções. Segundo Davidov (1998[2019], p. 292),

Adoto essa estrutura da atividade, porém pretendo expandi-la. De acordo com Leontiev, o desejo não faz parte da estrutura psicológica da atividade. Do meu ponto de vista, a estrutura da atividade não pode ser exclusivamente psicológica, pois tem um caráter multidisciplinar. (...) Diferentemente da ideia de Leontiev, numa estrutura da atividade definida do ponto de vista multidisciplinar, o desejo tem importância fundamental.

O desejo, de acordo com Davidov (1998[2019]) possui uma relevância fundamental para que a estrutura da atividade tenha um caráter multidisciplinar, por isso a importância de introduzi-lo nela. Todavia, a questão estava em descobrir como o desejo se transforma em necessidade natural da pessoa. Logo, era preciso pesquisar de maneira profunda o processo de transformação do desejo em necessidade.

Ainda segundo os estudos de Davidov (1998[2019]), as emoções funcionam em conformidade com as necessidades e os desejos, e não podem ser separadas das necessidades, pois estas se mostram por meio das manifestações emocionais. Assim, ele estabeleceu as funções essenciais das emoções: disponibilizar para o ser humano o mecanismo que permite estabelecer (definir) tarefas e viabilizar, de maneira imediata, toda a variedade de meios disponíveis para que o ser humano possa resolver a tarefa especificada com o objetivo de atingir uma meta. Conforme atesta o autor,

A emoção tem o papel de verificar a disponibilidade dos meios necessários para resolver a tarefa. Por exemplo, se a pessoa tiver todos os meios para resolver a tarefa, ela mobiliza seu aparato analítico para analisar as condições que permitem atingir a meta. Se suas emoções dizem: “Não, os meios não estão disponíveis”, a pessoa se recusa a realizar a tarefa. (DAVIDOV, 1998[2019], p. 11).

Para Davidov (1998[2019]), a ação surge a partir da necessidade e esta, por sua vez, baseia-se em desejos. As ações, voltadas para a resolução de uma tarefa, ocorrem a partir dos motivos existentes. Por outro lado, os motivos representam uma efetivação das necessidades no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e realiza ações para resolvê-la. Assim, pode-se indicar que o desejo e a necessidade correspondem às emoções e a todas as outras particularidades da atividade de pensamento.

A partir desse contexto Davidov (1998[2019]) estabeleceu os componentes da nova estrutura geral da atividade: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executá-las, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e da vontade (a atenção como controle). Apesar de sua grande

contribuição com relação à nova estrutura psicológica geral da atividade, a Atividade de Estudo não foi beneficiada nessa etapa e nem na seguinte.

A partir da década de 2000, a estrutura da Atividade de Estudo, segundo Puentes (2019c), foi influenciada, especialmente, pelas pesquisas realizadas pelo grupo de Kharkov, em cujo período, as particularidades estão na maneira como V. V. Repkin e o grupo de Kharkov vislumbraram a Teoria da Atividade de Estudo e o avanço significativo que obtiveram a respeito dos componentes estruturais. No entanto, recuaram com relação às investigações desenvolvidas sem estudos de campo, baseadas apenas em resultados obtidos em etapas anteriores sobre as contribuições feitas por V. V. Davidov, bem como sobre a estrutura psicológica geral da atividade. Assim, desconsideraram-se o lugar e o papel da emoção e, com isso, retrocedeu-se a estágios pregressos.

Portanto, no que diz respeito à estrutura da Atividade de Estudo, as pesquisas teóricas progrediram, nessa etapa, somente nos aspectos cognitivos e processuais, ao considerarem o intelecto como fonte primária e fundamental do desenvolvimento humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto central desta pesquisa foi compreender de que maneira a sistematização dos pressupostos teóricos e metodológicos de V. V. Davidov - em especial, em relação ao conceito de sujeito - e o conceito, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo, podem contribuir para melhorar a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos das escolas brasileiras. Para tanto, realizamos um estudo a respeito das produções científicas do psicólogo e didata russo, considerado, em virtude de suas pesquisas e de suas publicações, um dos mais importantes estudiosos, do ponto de vista teórico, acadêmico e político, que contribuiu para o desenvolvimento e para a consolidação não só da Atividade de Estudo, mas também da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e da Didática Desenvolvimental.

Com base na análise realizada, constatamos que V. V. Davidov iniciou suas pesquisas por considerar insuficiente a escola que transmitia aos alunos apenas conteúdos prontos e conhecimentos empíricos. Assim, com o objetivo de superar os conteúdos e os métodos tradicionais de ensino, pesquisou, durante várias décadas, como a aprendizagem poderia impulsionar a formação das capacidades cognitivas mediante a formação de modos generalizados de ação no âmbito dos conceitos científicos e, ainda, desenvolver o pensamento teórico, isto é, por quais meios os alunos poderiam melhorar e potencializar sua aprendizagem.

Pela grandiosidade dos aportes teóricos e práticos à aprendizagem escolar, oferecidos por V. V. Davidov destacamos nesta pesquisa as suas principais ideias e contribuições a respeito do conceito de sujeito da Teoria da Atividade de Estudo, à qual ele dedicou grande parte da sua vida profissional e científica. Seus estudos sobre a temática se mostram relevantes para impactar de maneira positiva os processos de aprendizagem das escolas brasileiras de nível fundamental. No entanto, a implantação de suas proposições exigirá uma mudança de postura significativa por parte das instituições de ensino, pois sua função não poderá ser apenas atender as necessidades básicas de aprendizagem, aquisição de habilidades, aptidões e valores para o trabalho, mas proporcionar um espaço capaz de promover o desenvolvimento das capacidades humanas (valores, sentimentos, emoções, motivos e outros), bem como o desempenho técnico e racional para a formação integral do sujeito.

Levando-se em consideração as características e as realidades das instituições de ensino no Brasil, nas quais predomina um modelo de educação tradicional, acreditamos que para acontecer um processo de mudança, será preciso um incentivo maior na formação de professores pesquisadores em programas de pós-graduação especializados no processo de aprendizagem, visando tratar dos objetos da didática geral e específica, bem como das diversas

áreas do conhecimento, presentes nos currículos escolares, a partir de uma nova abordagem não apenas epistemológica e teórica, mas também metodológica.

Portanto, será preciso investigar uma concepção de didática que tenha como propósito a Aprendizagem Desenvolvimental, um processo humano de aprendizagem, organizado adequadamente em ambientes de colaboração e participação ativa e mútua entre professor e aluno, capaz de impulsionar o desenvolvimento humano; um processo de mediação à apropriação de conceitos teóricos relevantes para o desenvolvimento dos estudantes, cujo princípio é colocar o aluno em patamares superiores àqueles em que se encontrava antes de participar da experiência educativa. Nesse sentido, acreditamos que a abordagem apropriada para fornecer as ferramentas capazes de auxiliar no planejamento e na execução de ações que possibilitem a formação do sujeito é a Atividade de Estudo, considerada a teoria central da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental.

Igualmente, nosso objetivo geral foi apresentar o nível de desenvolvimento teórico e metodológico que o pensamento e a obra de V. V. Davidov experimentaram em relação à concepção de sujeito e à elaboração do conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo. Nesse sentido, constatamos que as produções a respeito da Atividade de Estudo não só têm sido objeto de consulta para a realização de novas pesquisas, mas também de análise e de crítica no sentido de dimensionar o nível de contribuição epistemológica, teórica e metodológica para a referida temática.

Logo, em nossa dissertação, abordamos a evolução do pensamento do referido autor partindo do pressuposto de que esse tipo de estudo teórico é fundamental para novas elaborações no campo da Didática, especificamente, no contexto brasileiro. A análise da pesquisa foi realizada na perspectiva da metodologia construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), que nos permitiu elaborar uma interpretação subjetiva do pensamento de V. V. Davidov, por meio de uma análise documental de sua obra, compreendendo suas ideias não como um resultado de coleta de dados, mas como uma construção interpretativa do saber que o autor elaborou a partir de suas percepções, hipóteses e estimativas.

Diante disso, na primeira seção analisamos as diferentes concepções de aprendizagem com base em L. S. Vigotski, V. V. Davidov e N. F. Talízina, bem como os aspectos básicos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD), considerando-se duas questões: por um lado, os antecedentes da TAD, com base no estudo dos fundamentos psicológicos da aprendizagem voltada para o desenvolvimento, presentes na obra de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev e, por outro, as principais teses elaboradas pela TAD ao longo de

décadas de pesquisas experimentais desenvolvidas em laboratórios-escolas, primeiro na ex-União Soviética e, depois, nos países membros das Comunidades de Estados Independentes e Países Bálticos.

Essa análise nos mostrou que as diferentes concepções de aprendizagem vinculadas diretamente à Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental - Vigotski (2010), V. V. Davidov (1996[2019]) e Talízina (2000) - surgiram em momentos diferentes e apresentaram interesses distintos. Embora tais estudos tenham demonstrado pontos similares e discordantes, optamos por abordar essas diferentes concepções a partir das semelhanças que as unem, tendo por base a classificação produzida por V. V. Davidov (1996[2019]), em cujo contexto se inseriu as contribuições de L. S. Vigotski e N. F. Talízina. De acordo com o autor, no decorrer da História da Educação, foram escritas duas teorias da aprendizagem: a Teoria Reflexo-associativa e a Teoria da Aprendizagem do ponto de vista da atividade.

Na segunda seção desta pesquisa, realizamos uma análise atual e documentada da Atividade de Estudo, considerada a teoria central do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com o intuito de apresentar os antecedentes dessa teoria à luz dos aportes teóricos dos autores mais relevantes, tais como A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, L. S. Slavina, B. G. Ananiev e outros. Abordamos também as colaborações mais importantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin com relação ao conceito, ao conteúdo, a estrutura e ao processo de formação da Atividade de Estudo, a partir das contribuições teóricas de seus principais representantes.

No entanto, embora os psicólogos russos A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich e colaboradores tenham realizado várias pesquisas a respeito dos aspectos específicos da Atividade de Estudo, não demonstraram sua estrutura objetiva, seu processo de formação e seu papel no desenvolvimento psicológico das crianças. De acordo com Elkonin (1989[2019]), isso aconteceu porque a análise do desenvolvimento psicológico das crianças e os processos de desenvolvimento do pensamento, da memória, da percepção e da personalidade foram direcionados independentes da atividade principal. Assim, o papel do estudo, como atividade primordial nas séries iniciais do nível fundamental, estava fora do objetivo das investigações naquele momento. Contudo, os representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, fundamentados em uma série de suposições teóricas, desenvolvidas anteriormente pela Psicologia Infantil, assumiram o trabalho que tinha como objetivo determinar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo, bem como seu conceito, conteúdo e estrutura.

Verificamos que, com autoria e coautoria de V. V. Davidov foram criadas, no interior do sistema, entre as décadas de 1960-1990, várias teorias psicológicas e didáticas com o objetivo de fundamentar as investigações realizadas em laboratórios e escolas experimentais de

massa. Essas teorias (da generalização substantiva, do experimento didático-formativo, da modelagem, do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, da transição de um nível escolar para o outro, do diagnóstico, da formação de professores, do pensamento teórico, da colaboração), foram concebidas como auxiliares e deu sustentação à Teoria da Atividade de Estudo considerada a central desse sistema.

Na terceira seção, analisamos a evolução teórico-metodológica do pensamento de V. V. Davidov em relação à Teoria da Atividade de Estudo, assim como o nível de contribuição do autor para o desenvolvimento da teoria, com base nos seguintes aspectos: a concepção de sujeito assumida ou desenvolvida pelo estudioso e o conceito de sujeito da Atividade de Estudo no contexto do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no período de 1979 a 1998, e a influência dessa concepção de sujeito no pensamento de V. V. Davidov em relação ao conceito, ao conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo.

Constatamos que o aspecto central da TAD sempre foi o sujeito da Atividade de Estudo, mesmo quando o objetivo das investigações esteve na análise do conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo. Assim, a concepção de V. V. Davidov sobre o referido sujeito passou por três momentos consideráveis: sujeito das necessidades e dos motivos (1979-1986); sujeito individual e coletivo (1987-1996); sujeito das emoções (1997-1998). O sujeito das Necessidades e Motivos (1979-1986) manifesta-se na década de 1970, com a periodização do desenvolvimento psíquico na infância, realizada por Elkonin e a partir da estruturação da Atividade de Estudo a respeito do desenvolvimento do caráter voluntário das ações (motivação) dos alunos. Neste período, o conceito de sujeito das ações cognitivas sofreu uma importante modificação, pois as investigações vieram a evidenciar as necessidades e os motivos como premissas do desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos e deixaram de estar na formação dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos.

O sujeito passou a ser compreendido como aquele que possui a capacidade de se envolver conscientemente na atividade e realizar determinadas ações, mas também experimentar a necessidade e a motivação para com elas se envolver e efetuar-las. Nesse período, o indivíduo ficou identificado como sujeito das necessidades e motivos. Esse conceito manteve uma conexão com a concepção de sujeito das ações cognitivas, pois, para os teóricos do sistema, o motivo que surge do interesse promovido no aluno pelo conteúdo seria efetivamente capaz de transformá-lo em sujeito da Atividade de Estudo.

Portanto, apesar de V. V. Davidov demonstrar que o conteúdo principal da Atividade de Estudo é a assimilação dos modos generalizados de ação no campo dos conceitos científicos, ele conceitua o sujeito da motivação como aquele capaz de se transformar em sujeito da

atividade, sendo este o ponto mais elevado na formação das características individuais, que ocorre quando o aluno começa a dominar a estrutura geral da Atividade de Estudo.

Outro aspecto analisado na obra de V. V. Davidov foi o Sujeito Individual e Coletivo, (1986-1996), denominações empregadas por ele segundo o conceito proposto por Zuckerman (1985, 1990), para quem, o sujeito é a criança capaz de realizar ações coletivas e individuais. Segundo V. V. Davidov (1986[1988]), o sujeito individual, por meio da apropriação do conhecimento, configura em si mesmo as formas de atividades histórico-sociais. O início dessa apropriação é a participação do indivíduo na realização de atividades coletivas, socialmente significativas, organizadas de forma objetual externa. A partir da interiorização, a realização dessa atividade se transforma em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma peculiaridade relevante da atividade humana externa e interna é seu caráter objetual, já que no decorrer do processo de atendimento a suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma o campo objetual da sua própria vida.

Notamos que essa concepção se baseia no nível de autonomia do aluno no processo de aprendizagem, que inicialmente acontece em colaboração com o professor, de maneira coletiva. Nesse viés, toda a turma se torna sujeito da aprendizagem e, posteriormente, sujeito de sua aprendizagem individual, internalizando a capacidade coletiva de aprender. Assim, a Atividade de Estudo é realizada pelo sujeito da atividade; a princípio, pelo coletivo e, posteriormente, pelo individual.

Contudo, reconhecemos que, segundo os representantes do sistema, os componentes da Atividade de Estudo, tais como conteúdo, estrutura e motivação, somente serão suficientes para atingir o objetivo primordial da Aprendizagem Desenvolvidora se a Atividade de Estudo for realizada pelo aluno como sujeito da aprendizagem e não como objeto. Para que isso ocorra, será fundamental estabelecer um diálogo de estudo entre professores e alunos. Essa concepção foi compreendida como uma situação capaz de implicar o aluno na aprendizagem como sujeito que demonstra novos conhecimentos fundamentados em sua própria compreensão e não apenas na habilidade de aprender modos de ação apresentados a ele. Portanto, o diálogo de estudo, além de ser um processo de cooperação entre alunos e professor, é uma fonte de desenvolvimento para ambos, pois as normas estabelecidas dentro de um grupo se baseiam no diálogo e na cooperação, nos motivos que permitem a comunicação quando o aluno sozinho não é capaz de resolver uma tarefa.

A evolução da concepção de sujeito de V. V. Davidov o levou ao Sujeito das emoções (1997-1998), que se manifesta na relação entre a afetividade e a cognição, e sua inserção na subjetividade. Para Davidov (1998[2019]), por detrás das ações, estão as necessidades e as

emoções, que antecedem a ação, a linguagem e o diálogo na relação com o outro. Isso porque, segundo o estudioso, o essencial na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e das emoções. Em consonância com seu pensamento, as emoções são a base para todas as diferentes tarefas que um indivíduo estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. Sua função é preparar uma pessoa para realizar tarefas vitais, capacitá-la a decidir, por meios físicos, espirituais e morais, atingir seu objetivo.

Segundo Davidov (1998[2019]), as emoções atuam sobre a base dos desejos e necessidades, concebendo que as emoções e as necessidades não podem ser vistas desconectadas, pois as necessidades se apresentam por meio de expressões emocionais. De acordo com o autor, o termo desejo alcança a verdadeira essência da questão, já que torna inseparáveis as emoções das necessidades.

No final da década de 1990, o vocábulo desejo foi inserido por Davidov (1998[2019]) na estrutura da Atividade de Estudo, demonstrando seus componentes da seguinte maneira: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos de cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade).

Contudo, mesmo que o referido estudioso tenha demonstrado que as emoções são aspectos importantes da Atividade de Estudo, a maioria das pesquisas na área da Psicologia não esclareceu os fundamentos pelos quais o aluno aceita a tarefa e deseja realizá-la com sucesso.

Essa trajetória que marcou o estudo do conceito de sujeito esteve de maneira dialética relacionada com o desenvolvimento teórico da Atividade de Estudo. Logo, outro aspecto, analisado na quarta seção desta dissertação, foi o movimento teórico experimentado pelo o pensamento de V. V. Davidov em relação ao conceito, ao conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo.

Com o objetivo de elaborar possíveis soluções para determinar os mecanismos psicológicos da atividade, durante seis décadas, realizou-se um grande volume de pesquisas a respeito da Teoria da Atividade de Estudo. Essas investigações foram constantemente analisadas e criticadas pelos seus próprios representantes, levando, assim, à sua reestruturação. Diante disso, com base na sistematização e na análise dessas produções, foi possível estabelecer diferentes etapas a respeito do desenvolvimento e da evolução do conceito, do conteúdo e da estrutura da Teoria da Atividade de Estudo.

O conceito de Atividade de Estudo, na perspectiva de V. V. Davidov se fundamenta na tese marxista, a partir de um dos princípios dialético-materialistas da Psicologia Soviética, empregada no processo de aprendizagem, ao estabelecer a condicionalidade histórico-social do

desenvolvimento psíquico da criança (L. S. Vigotski). V. V. Davidov, baseado na concepção metodológica da unidade da psique e da atividade, reiterou que a peculiaridade do conceito de Atividade de Estudo consiste em desenvolver a transição da atividade para a análise de novas formações, que resultam nas mudanças qualitativas na psique da criança, com relação ao seu desenvolvimento intelectual e moral.

Portanto, o início da vida escolar, segundo o autor, possibilita ao aprendiz ocupar uma nova posição social. Nesse contexto, o aluno sente a necessidade de buscar novas fontes de conhecimento, pois o cotidiano recreativo da pré-escola já não atende mais às suas expectativas e, assim, ele passa a realizar a Atividade de Estudo, socialmente significativa, a fim de atender seus interesses cognoscitivos. Nesse sentido, os interesses atuam como princípios psicológicos para que aconteça a necessidade de assimilar o conteúdo teórico. Em vista disso, faz-se necessária uma organização adequada da aprendizagem do conhecimento socialmente elaborado, que possibilitará o desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, segundo Davidov (1981[2019]), o principal conteúdo da Atividade de Estudo é o pensamento teórico. A assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as modificações qualitativas que ocorrem no desenvolvimento psíquico do aluno. O fato que permitiu tornar compreensível a particularidade dessa abordagem foi a introdução de uma nova unidade de análise, a "tarefa de estudo", permitindo iniciar um caminho para o exame da atividade do sujeito no processo de aprendizagem.

A Atividade de Estudo, para o autor, propicia ao aluno assimilar os modos de reprodução dos conhecimentos teóricos, por meio de ações de estudo voltadas para a resolução das tarefas de estudo. Ao resolvê-las, os escolares assimilam o pensamento teórico através da ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, eles aprendem um modo generalizado de solucionar tarefas e a assimilação ocorre por intermédio da passagem do pensamento particular para o universal. Portanto, as condições adequadas para se formar nos alunos a Atividade de Estudo, devem ter, como conteúdo, o pensamento teórico, uma expressão, segundo V. V. Davidov (1986[1988]), usada para significar uma combinação unificada da abstração substantiva, da generalização e de conceitos teóricos.

Durante a realização das pesquisas experimentais, foram estabelecidos os componentes fundamentais do pensamento teórico, da reflexão, da análise e do plano de ação interno, e seus desfechos tiveram um efeito estimulante na prática escolar. A partir das análises realizadas nos textos de V. V. Davidov, no período de 1979 a 1998, constatamos que a estrutura da Atividade de Estudo passou por três momentos. O primeiro momento ocorreu no início da década de 1980, na qual a estrutura geral da Atividade de Estudo demonstrou estar interligada pelos seguintes

componentes, entre si: situações de estudo (tarefas de estudo), ações de estudo, de controle e de avaliação, evidenciando estar em conexão com a concepção de sujeito das ações cognitivas.

Num segundo momento verificamos que a estrutura da Atividade de Estudo na perspectiva de Davidov (1986[2019]) sofreu alterações em relação à proposta anterior, sendo reformulada da seguinte maneira: necessidades, motivos, tarefas, ações e operações de estudo que compõem essa tarefa, controle e avaliação, demonstrando nesse período que a evolução do pensamento do autor estava ligada ao sujeito das necessidades e motivos.

Essa alteração se deu devido ao acréscimo de um novo componente: os motivos cognitivos de estudo. Essa adição teve grande importância, pois determinou que a Atividade de Estudo não se inicia com o enunciado externo de uma tarefa por parte do professor, mas pela redefinição da mesma por parte do aluno a partir da formação dos interesses cognitivos que têm como objetivo a assimilação dos modos generalizados de ação no campo dos conceitos científicos.

Apesar dos avanços com relação à estrutura da Atividade de Estudo, na década de 1990, surgiram problemas teóricos e metodológicos no desenvolvimento da Atividade de Estudo, que requisitavam análise. De acordo com Davidov (1991[2019]), a Teoria da Atividade de Estudo estava incompleta, pois ainda precisava de aprimoramento. Os representantes do sistema não tinham levado em consideração um problema complexo: o lugar que as emoções ocupam nos alunos durante a formação da Atividade de Estudo, e a sua relação com os processos cognitivos.

A ausência da unidade entre os processos cognitivos e emocionais na Teoria da Atividade geral psicológica contribui com a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura da Atividade de Estudo. Assim, em um terceiro momento, Davidov (1998[2019]) assume a estrutura da atividade de Leontiev (1975): necessidades, tarefas, ações e operações, mas a amplia por compreender que a estrutura da atividade não pode ser exclusivamente psicológica, pois ela tem caráter multidisciplinar, no qual o desejo exerce importância fundamental, por isso a importância de introduzi-lo.

Logo, Davidov (1998[2019]) estabelece os componentes da nova estrutura geral da atividade: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executá-las, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) controle e avaliação. Nesse período fica nítido a relação da estrutura da Atividade de Estudo com a concepção de sujeito das emoções.

Conduto, apesar de sua grande contribuição com relação à nova estrutura psicológica geral da atividade, a Atividade de Estudo não foi, naquele período, beneficiada com as suas

contribuições, pois era preciso descobrir como o desejo se transforma em necessidade natural da pessoa.

À vista de todo o exposto, em que pesem os valiosos estudos que estruturam essa dissertação, cremos que o nosso trabalho representa apenas uma parcela entre as incontáveis situações intrigantes em que a educação nos insere, nos conduzindo à busca de soluções, nas quais transformamos o outro e nos transformamos. Sabemos que as nossas análises jamais substituirão as próprias obras, bem como outras fontes disponíveis sobre o assunto aqui tratado, pois registramos tão somente um estudo sobre um aspecto que julgamos valioso na obra de V. V. Davidov.

Destarte, esperamos que esta pesquisa não se limite aos meios acadêmicos, pois acreditamos que a Teoria da Atividade de Estudo, na perspectiva de V. V. Davidov, pode contribuir, futuramente, com intervenções para a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem realizados no interior das salas de aula das escolas brasileiras, sem desconsiderar as características e as exigências concretas desse contexto. Entendemos ser ainda necessário o exame das características internas da formação dos componentes estruturais da Atividade de Estudo, a compreensão das tarefas de estudo, das ações de estudo, de controle e de avaliação, bem como da esfera das emoções do sujeito da atividade, o que, talvez, venha a se tornar tema de nossa próxima investigação.

REFERÊNCIAS

ACANDA, J. L. La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación. **Revista Crecemos**, Río Piedras, ano 5, n. 2, p. 1-14, 2001.

ANANIEV, B. G. **O problemax sobremennovo chelabekaznaniya** (Sobre los problemas contemporáneos del conocimiento del hombre). Moscou: Nauka, 1977.

ARAÚJO, E. S. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 149-174.

BOZHOVICH, L. I. **Desenvolvimento dos motivos nos escolares soviéticos**. 36. ed. Moscou: Notícias da ACP da RSSFR, 1951.

BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera de las motivaciones del niño. *In*: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (eds.). **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes**. La Habana: Pueblo y Educación, 1972. p. 5-62.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: Investigaciones psicológicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

BOZHOVICH, L. I.; MOROZOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. **O desenvolvimento dos motivos para a aprendizagem das crianças em idade escolar** (Развитие мотивов учения у советских школьников). 36. ed. Izvestia: APN RSFSR, 1951. Disponível em: https://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30164_full.shtml. Acesso em: 13 ago. 2020.

DAVIDOV, V. V. **As perspectivas de desenvolvimento da teoria e prática da atividade de estudo**. Relatório apresentado em Amsterdam, 9 de outubro de 1992, pelo professor Maksimov. Tradução de Andrei Mischchenko. p. 44-54. Disponível em: https://psyjournals.ru/files/85765/monograph_davydov.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

DAVIDOV, V. V. **Sobre o conceito do ensino desenvolvimental**. Sat. artigos. Sib. Instituto de Ensino Desenvolvimental. Tomsk: Peleng, 1995. (Biblioteca de desenvolvimento de formação/sob total de Ed Davydov e V. Repkina, n. 13, Ed. Série listada na p. 144). Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_nl_repkina.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental. (1996/1998). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. (1991). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 235-248.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo dos escolares. (1986). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 215-234.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança pequena na fase escolar. (1980). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 175-190.

DAVIDOV, V. V. O conceito de Atividade de Estudo dos Estudantes. (1981). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-213.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos escolares de menor idade. (1979). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 171-173.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. (1996). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 267-288.

DAVIDOV, V. V. Problems of Developmental Teaching: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research (Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia). Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Soviet Education**, v. 30, n. 9, set. 1988.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalização na aprendizagem**. Moscou: Pedagogia, 1972.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. (1998). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 289-300.

DAVIDOV, V. V. **Проблемы развивающего обучения**: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования (Problemas da aprendizagem desenvolvimental: Experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental). Moscou: Pedagógica, 1986[1988].

DAVIDOV, V. V. **Теория развивающего обучения** (A teoria da aprendizagem desenvolvimental). Moscou: Intor, 1996.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de Atividade de Estudo dos escolares nas series iniciais do nível fundamental. (1981). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.;

AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-213.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ZUCKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental como sujeito da atividade de estudo. (1992). *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 239-254.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. (1967). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 145-147.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. (1989). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 145-155.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. (1967?). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 134-144.

ELKONIN, D. B. Habilidades intelectuais dos alunos de nível fundamental e o conteúdo da aprendizagem. *In*: ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (orgs.). **As possibilidades de aprendizagem relacionadas com a idade (nível fundamental I)**. Moscou: Pedagogia, 1966. p. 47-48.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nos anos iniciais da idade escolar. (1961). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 127.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. (1971). *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

ELKONIN, D. B. Tendências globais na educação e desenvolvimento da aprendizagem. *In*: ANDRUSHCHENKO, T. Yu.; KRITTSY, A. G.; MAKSIMOVA, I. K. (orgs.). **O desenvolvimento da teoria e prática da atividade de estudo**: a escola científica de Davydov. Volgogrado: Editora VGsPu Peremena, 2016. p. 88-97.

ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (orgs.). **As possibilidades de aprendizagem relacionadas com a idade (nível fundamental I)**. Moscou: Pedagogia, 1962.

FERREIRA, V. A.; FREITAS, R. A. M. M. O ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: o problema da formação do professor e as contribuições de Lee Shulman e de V. V. Davydov. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 8, n. 14, p. 535-552, jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1739>. Acesso em: 12 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e142014535-552>

FILHO, N. M. Os resultados do PISA: reflexões sobre a educação no nosso país. **Direcional Escolas: a Revista do Gestor Escolar**, São Paulo, 19 set. 2018. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/os-resultados-do-pisa-reflexoes-sobre-a-educacao-nonosso-pais/>. Acesso em: 09 nov. 2018.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas? São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, R. A. M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a Didática. 1. ed. v. 1. Goiânia: UCG, 2011. p. 71-84.

FREITAS, R. A. M. M.; ROSA, S. V. L. Ensino desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-2175-623646133.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623646133>

GONZÁLEZ REY, F. L. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 263-271, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/02.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200003>

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: Teoria, Epistemologia e Método. Campinas: Alínea, 2017.

KOREPANOVA, I. Leah Solomonovna Slavina: vida, pensamento e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Campinas: Paco Editorial; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 237-264.

KUDRYAVTSEV, V. T. Desenvolvimento da educação infantil e do ensino fundamental: linhas de continuidade. In: ANDRUSHCHENKO, T. Yu.; KRITTSY, A. G.; MAKSIMOVA, I. K. (orgs.). **O desenvolvimento da teoria e prática da atividade de estudo**: a escola científica de Davydov. Volgograd: Editora VGsPu Peremena, 2016. p. 98-121.

LAZAREV, V. S.; VEGGETTI, M. S. O conceito de atividades de estudo dos alunos como forma de desenvolver a aprendizagem. In: ANDRUSHCHENKO, T. Yu.; KRITTSY, A. G.; MAKSIMOVA, I. K. (orgs.). **O desenvolvimento da teoria e prática da atividade de estudo**: a escola científica de Davydov. Volgograd: Editora VGsPu Peremena, 2016. p. 122-139.

LEONTIEV, A. N. A questão da consciência da doutrina. In: LEONTIEV, A. N. **Questões psicológicas da consciência da aprendizagem**. Moscou: Procedimentos da APN da RSFSR, 1947.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. (1961). *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**. Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57.

LEONTIEV; A. N. **Actividade, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LEONTIEV, A. N. Estructura general de la actividad. (1975). *In*: LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985. p. 82-100.

LEONTIEV, A. N. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VIGOTSKI, L. S. (org.). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A. N. **К вопросу о сознательности учения** (Os problemas da aprendizagem consciente). Moscou: [s. n.], 1944.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davidov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5-24, dez. 2004a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>

LIBÂNEO, J. C. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores: a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. **Didáticas Específicas**, Madrid, n. 10, p. 5-37, 2014. Disponível em: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/143/139>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, dez. 2004b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.352>

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 17-24.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: SBHE, 2006. p. 1-10. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 327-362.

LONGAREZI, A. M. Prefácio. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 19-28.

LONGAREZI, A. M. Significado, sentido e Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. *In*: GUADALUPE, S. (org.) **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: UNESP, 2019c.

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 148-192.

LONGAREZI, A. M.; ARAUJO, E. S.; PIOTTO, D.; MARCO, F. F. Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Campinas: Paco Editorial; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 377-411.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 79-122.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017a. p. 242.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. 1. ed. v. 5. Uberlândia: EDUFU, 2017b. p. 7-15.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. **Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>. Acesso em: 21 mar. 2019. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>

MARCO, F. F. de; LOPES, A. R. L. V.; CEDRO, W. L. A formação de professores no sistema Elkonin-Davidov: o contexto russo. *In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). Ensino Desenvolvemental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 420-442.

MARZARI, M. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de Pedagogia**: Contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davidov. Campinas: Paco Editorial, 2016.

MATVEEVA, N. I.; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. (1975). *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 331-342.

MAXIMOV, L. K. Teoria e prática da atividade educacional na história do conhecimento da região de Volgogrado. *In: ANDRUSHCHENKO, T. Yu.; KRITSY, A. G.; MAKSIMOVA, I. K. (orgs.). O desenvolvimento da teoria e prática da atividade de estudo: a escola científica de Davydov*. Volgogrado: Editora VGsPu Peremena, 2016. p. 67-79.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidade e possibilidades educativas. *In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 71- 94.

MILLER, S. Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 13-35, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37664>. Acesso em: 12 ago. 2020. <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-1>

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. *In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). Ensino Desenvolvemental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 165-196.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, M. V. F. P. Ya. Galperin: a vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 295-326.

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção de Aprendizagem Desenvolvemental: uma abordagem à luz da Teoria da Subjetividade. **Obutchenie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 58-87, jan./abr. 2019d. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50575>. Acesso em: 12 ago. 2020. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchenie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 12 ago. 2020.
<https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019e. p. 25-54.

PUENTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 37-67.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Uma Aproximação a Teoria da Atividade de Estudo (1959-2018). *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019f. p. 111-147.

PUENTES, R. V. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 68-125.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 12 ago. 2020. <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.7454>

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 13-36.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130-150, jan./jun. 2017. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>. Acesso em: 12 ago. 2020.
<https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU; Jundiaí: Paco Editora, 2018. p. 313-360.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; MUSIYCHUK, M. V. Developmental didactic of activity: the contributions of V. V. Repkin to the Elkonin-Davidov system. **Мир науки**, v. 4, p. 1-9, 2016.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 342-366, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20106>. Acesso em: 12 ago. 2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017a.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2017b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>. Acesso em: 06 jul. 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019.

PUENTES, R. V.; PUENTES, D. M. G.; ARAÚJO, M. de O. G. Sistema Galperin-Talízina: Gênese da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 14., 2018, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 343-358. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/evento/anais_xivseminariounoediverso_2018.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

REPkin, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. (1997). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 361-409.

REPkin, V. V. Atividades de Estudo e Ensino Desenvolvimental. (1997). **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>. Acesso em: 17 maio 2019.

REPkin, V. V. Ensino desenvolvimental e atividade de estudo. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 12 ago. 2020.

REPkin, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. (1976). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 323-330.

РЕПКИН, В. В. História da Aprendizagem Desenvolvidamental do grupo de Kharkov (ИЗ ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ХАРЬКОВЕ). **Вестник**, вып. v. 4, 1998. Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_bibl_repkin2.htm. Acesso em: 16 dez. 2015.

РЕПКИН, В. В.; РЕПКИНА, Н. В. **Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática**. Tomsk: Peleng, 1997.

РЕПКИН, В. В.; РЕПКИНА, Н. В. Modelo teórico da Aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 19-67.

ROSA, J. E.; DAMAZIO, A. Movimento conceitual proposto por Davýdov e colaboradores para o ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 498-525, 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5405>. Acesso em: 12 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i2.5405>

ROSA, J. E.; DAMAZIO, A. O ensino do conceito de número: uma leitura com base em Davydov. **Unión**, San Cristobal de La Laguna, n. 30, p. 81-100, jun. 2012. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/?article3221>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ROSA, J. E.; DAMAZIO, A.; CRESTANI, S. Os conceitos de divisão e multiplicação nas proposições de ensino elaboradas por Davydov e seus colaboradores. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 167-187, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/15761>. Acesso em: 12 ago. 2020.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: Principios e Métodos**. Tradução de Augusto Vidal Roget. 2. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

RUBINSTEIN, S. L. **Fundamentos da psicologia geral**. v. 2. Moscou: Uchpeddguiz, 1946.

RUBINSTEIN, S. L. **O problema da habilidade e questões da Teoria Psicológica**. Moscou: [s. n.], 1973.

RUBTSOV, V. V. Escola Científica V. V. Davydov: história e direções no seu desenvolvimento. *In*: ANDRUSHCHENKO, T. Yu.; KRITTSY, A. G.; MAKSIMOVA, I. K. (orgs.). **O desenvolvimento da teoria e prática da atividade de estudo: a escola científica de Davydov**. Volgograd: Editora VGsPu Peremena, 2016. p. 54-66.

TALÍZINA, N. F. **Manual de Psicología Pedagógica**. San Luis Potosi: Universidad Autonoma de San Luis Potosi, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Michlenie i retch.** Moskva: Labirint, 2001.

ZUCKERMAN, G. A. A objetividade da atividade de estudo conjunta. **Vopr. psicol.**, Moscou, n. 1, p. 41-49, 1990.

ZUCKERMAN, G. A. **Por que as crianças aprendem juntas?** Moscou: [s. n.], 1985.