

## Capítulo 9

### V. V. Davidov: contribuições à teoria da atividade de estudo<sup>97</sup>

*Cecília Garcia Coelho Cardoso  
Roberto Valdés Puentes*

#### Introdução

A pesquisa de mestrado intitulada “Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de V.V. Davidov” (CARDOSO, 2020), esteve vinculada, em primeiro lugar, às atividades do Gepedi<sup>98</sup> 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 e subjetivo humano inspirado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, do Enfoque Histórico-Cultural e da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, em diálogo com outras teorias e perspectivas, tais como, a Epistemologia Qualitativa, a teoria da Subjetividade e a Metodologia Construtivo-Interpretativa.

Foi efetuado um estudo sobre as produções científicas do psicólogo e didata russo V. V. Davidov (1930-1998), considerado, em

---

<sup>97</sup> O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2020, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

<sup>98</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, é coordenado pelos professores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

virtude de seus aportes teóricos e de suas publicações, um dos mais importantes estudiosos, do ponto de vista teórico, acadêmico e político, que contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento e para a consolidação das teorias da Atividade de Estudo, da Aprendizagem Desenvolvimental e da Didática Desenvolvimental. Nesse sentido, o objetivo geral foi descobrir a extensão teórico e metodológico que o pensamento e a obra do autor experimentaram, em relação a concepção de sujeito e a elaboração do conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo.

No Brasil, as pesquisas no âmbito do Enfoque Histórico-Cultural, da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo ainda são recentes e tímidas quando comparadas com aquelas que se realizam no interior de outras concepções teóricas, mas cresceram significativamente nos últimos anos (PUENTES, 2019c; PUENTES; LONGAREZI, 2021). A maior parte da produção do período soviético e pós-soviético relacionada especificamente com Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade Estudo que mais influência tem exercido nas investigações nacionais está relacionada a A. N. Leontiev, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o grupo de Moscou e a V. V. Davidov, o que dá a ela um caráter leontiviano, moscovita e davidoviano.

V. V. Davidov é a figura mais emblemática entre os representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e do grupo de Moscou. O contato com sua obra no Brasil está para comemorar em breve trinta anos e se mantém em uma tendência crescente, mesmo quando hoje divide de maneira mais expressiva do que antes espaço com o pensamento e obra de outros autores. As primeiras referências brasileiras associadas ao trabalho desse autor datam da primeira metade da década de 1990 (LIBÂNEO, 2004) e os intelectuais mais representativos no país em relação com o estudo e divulgação de seus pressupostos teóricos e metodológicos são Nereide Saviani (1994), por ter sido provavelmente a primeira a se referir a ele, e José Carlos Libâneo (LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO; FREITAS, 2006; LIBÂNEO; FREITAS, 2013), por ter nos apresentado suas ideias de maneira mais sistematizada e profunda.

Apesar da tendência crescente no Brasil dos estudos relacionados com a obra de V. V. Davidov, os aspectos relacionados com sua

concepção de sujeito da Atividade de Estudo, bem como a ascensão de seu pensamento a respeito do conceito, conteúdo e estrutura dessa atividade, não tinham sido objeto de análise sistemático. Os estudos nacionais na perspectiva da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo têm, por um lado, priorizado os aspectos operacionais dessas teorias, ignorando ou negligenciando com isso a abordagem do próprio sujeito dela; pelo outro, lidado, no geral, com o conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo de maneira estática, abandonando uma aproximação dialética que leve em consideração o verdadeiro movimento de gênese e constituição tanto do conceito como desses dois componentes.

Por esse motivo, o presente trabalho, mesmo mantendo, e até reforçando, o caráter moscovita e davidoviano que caracterizam as pesquisas brasileiras sobre a temática, avança quando assume como objeto um aspecto específico do problema. A nossa abordagem foi realizada 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 levou em consideração aspectos metodológicos que permitiram elaborar uma interpretação subjetiva do pensamento de V. V. Davidov, por meio da interpretação documental de sua obra, compreendendo suas ideias não como um resultado de coleta de dados, mas como uma construção hipotética do saber que o autor elaborou a partir de suas percepções e estimativas.

O capítulo deve ser situado no contextos das pesquisas e publicações realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI, que favorecem o acesso de pesquisadores e interessados ao pensamento e obra no enfoque histórico-cultural (FEROLA, 2019; LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; FRANCO, 2013; NASCIMENTO, 2014; LONGAREZI; ARAÚJO; PIOTTO; MARCO, 2018; LONGAREZI; PUENTES; ARAUJO, 2020; LOPES, 2020; CARDOSO, 2020; AMORIM, 2020; SOUZA, 2019; LOPES, 2020; PUENTES, 2017; CARCANHOLO, 2020).

## Aprendizagem desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e Atividade de Estudo

De acordo com Davidov (1996[2019]), no decorrer da história da educação, emergiram duas teorias da aprendizagem diametralmente opostas: a teoria reflexo-associativa e a teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade. Na primeira, segundo Talízina (2000), o processo de aprendizagem consiste em estabelecer relações determinadas entre estímulos e respostas, as funções da atividade se apresentam separadas da psique, fora do processo de resolução de problemas da vida do homem. Leontiev (1978), provou que o processo das associações na relação estímulo-resposta não é, de maneira alguma, similar ao processo de atividade intelectual, mas uma das condições e um dos mecanismos para a sua realização.

Na teoria reflexo-associativa os alunos adquirem o conhecimento pronto e dominam os padrões de habilidades e hábitos por meio dos processos de associação. Esse tipo de atividade está relacionado à realização de “tarefas reprodutivas”, associadas à transformação do material didático e acontece devido à necessidade de atender aos requisitos da educação tradicional, que tem por natureza a reprodução (DAVIDOV, 1996[2019]).

A teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade, por sua vez, 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. Essa abordagem foi desenvolvida no século passado como resultado das contribuições dos teóricos alemães F. Fraebel, A. Disterweg e colaboradores, do psicólogo americano Jonh Dewey e dos psicólogos histórico-culturais soviéticos S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, P. Ya Galperin, D. B. Elkonin, entre outros. Segundo V. V. Davidov (1996[2019]), foi no interior da psicologia histórico-cultural que surgiu a teoria da Aprendizagem Desenvolvimental.

Os conceitos de “ação” e “tarefa”, de acordo com o referido autor, são os componentes essenciais dessa teoria. A ação implica na modificação de um objeto pelo sujeito e a tarefa insere o objeto retratado nas condições específicas de sua realização. Portanto, essa teoria se opõe à teoria reflexo-associativa da aprendizagem, pois procura compreender o

processo de aprendizagem ativo do conhecimento e não a reprodução mecânica de conhecimentos prontos e acabados. Nesse sentido, a aprendizagem foi entendida como o momento em que o conteúdo é assimilado por meio da solução motivada e proposital de tarefas de uma determinada categoria.

A teses iniciais da Aprendizagem Desenvolvimental começaram emergir no final da década de 1950. A mesma tinha o intuito de contribuir com a consolidação de uma educação de caráter socialista, inspirada no legado teórico de L. V. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, sobre o papel e o lugar da aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, a partir dos conceitos de atividade e de atividade principal<sup>99</sup> criados por A. N. Leontiev, de zona de desenvolvimento próximo, desenvolvido por L. V. Vigotski, irrompeu uma concepção específica de Aprendizagem Desenvolvimental do ponto de vista da atividade conhecida com o nome de sistema Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2020).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin foi, de acordo com Davidov (1996[2019]), o único que estabeleceu como objetivo considerar integralmente o conceito de Atividade de Estudo como base da aprendizagem que desenvolve. Essa concepção foi marcada pelo surgimento do grupo de Moscou, a partir das pesquisas realizadas pelos seus principais representantes, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e colaboradores, com o intuito de estabelecer o conceito, 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

---

<sup>99</sup> Nesse contexto, o conceito de atividade aparece como primordial para o entendimento da formação do psiquismo infantil. A atividade constitui, segundo Leontiev (2001), um elo prático que une o sujeito ao mundo ao redor, como um processo de trânsito entre polos opostos: sujeito e objeto. Assim, a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento orienta as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento, pois é no decorrer das situações vividas no dia a dia que acontece a mudança no papel ocupado pela criança no interior das relações humanas e, portanto, no seu desenvolvimento.

diferentes anos escolares; as particularidades da organização do experimento formativo.

A periodização estabelecida por Elkonin (1971[2017]) contribuiu ao oferecer uma base consistente à gênese de uma teoria metodologicamente significativa a respeito da história do desenvolvimento da psique da criança. A partir desses fundamentos surgiu a necessidade de examinar a relação entre as leis históricas que dominam o desenvolvimento da atividade prático-cognitiva e a atividade adequada realizada pela criança, que reproduz as capacidades historicamente formadas. É por isso que o período inicial de gênese e consolidação do sistema foi caracterizado pelo desenvolvimento de um grande número de pesquisas dedicadas a elaborar as bases de importantes teorias — psicológica da Atividade de Estudo, da generalização teórica, da modelagem, do diagnóstico, no movimento de ascensão do abstrato para o concreto, da transição de um nível para o outro, da cooperação, da comunicação, etc. (PUENTES; LONGAREZI, 2019) — e a construir um programa de formação para professores das escolas experimentais. Nesse sentido, tornou-se possível respaldar experimentalmente o protagonismo da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental na formação psíquica dos escolares e estabelecer alguns requisitos psicológicas e pedagógicas particulares para sua implementação.

Os representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin sustentaram a tese de que a didática adequada é aquela que cria as condições necessárias para que o aluno desenvolva uma Atividade de Estudo que permita avançar desde o nível mais simples de aprendizagem (funcional), até o mais complexo (desenvolvimental), incluindo na organização desse processo a participação de professores e colegas, para atingir os estágios posteriores, a aprendizagem colaborativa (assistida, orientada ou regulada) e autônoma (independente ou autorregulada). À vista disso, a base da aprendizagem que desenvolve está no conteúdo do qual derivam os métodos de organização desse processo; logo, o papel do professor, na referida situação, não é ensinar o conteúdo, mas organizá-lo na forma de tarefa de estudo e colaborar com o aluno no processo de solução dela. Nesse sentido, ele participa de modo colaborativo, regulando a Atividade de Estudo e o próprio processo de aprendizagem do aluno.

Assim, a Atividade de Estudo foi considerada a teoria central do sistema. Embora 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 (1974[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. Desse modo, o papel do estudo, como atividade principal nos anos iniciais do nível fundamental, estava fora do objetivo das investigações naquele momento.

Os membros do sistema, fundamentados em uma série de suposições teóricas desenvolvidas anteriormente pela psicologia infantil, assumiram analisar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo, a noção de sujeito dessa atividade, bem como seu conceito, conteúdo e estrutura. Um papel relevante foi desempenhado por V. V. Davidov.

### **Contribuições de V. V. Davidov para a teoria da Atividade de Estudo**

A pesquisa levou em consideração apenas a produção científica de V. V. Davidov a respeito da Teoria da Atividade Estudo. Contudo, em alguns momentos se estabeleceu um diálogo com teses produzidas no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin por seus colaboradores e contemporâneos. Com base na 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, analisamos a concepção de sujeito assumida ou desenvolvida pelo estudioso, bem como suas elaborações a respeito do conceito, conteúdo e estrutura dessa atividade, por meio de uma abordagem teórica que leva também em consideração aspectos específicos da metodologia construtivo-

interpretativa de nove textos escritos ou publicados por V. V. Davidov no período de 1979 a 1998.<sup>100</sup>

O quadro a seguir (Quadro 1) contém o número de vezes que os termos “sujeito”, “personalidade” e “atividade” aparecem nos artigos analisados de V. V. Davidov (1979-1998).

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

<b>Título do texto</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Personalidade</b>	<b>Atividade</b>
Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes	1979	-	-	26
Desenvolvimento psíquico da criança	1980	-	1	44
O conceito da Atividade de Estudo dos estudantes	1981	16	10	180
Conteúdo e estrutura da atividade de estudo	1986	2	1	62
Atividade de estudo: situação atual e problema de pesquisa	1991	1	8	96
O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo	1992	12	-	37
Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental	1996/1998	1	-	99
Problemas de pesquisa da atividade de estudo	1996	17	9	9/124
Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e da estrutura da atividade	1998	13	1	1/149
<b>Total</b>		<b>72</b>	<b>30</b>	<b>727</b>

Fonte: Cardoso (2020).

<sup>100</sup> Os textos analisados estão disponíveis em português nos livros de Puentes, Cardoso e Amorim (2019) e Puentes e Mello (2019).

No total, o termo “sujeito” aparece setenta e duas vezes, “personalidade” trinta e “atividade” setecentas e vinte e sete vezes. Os dados mostram que se bem o objetivo da Atividade de Estudo era o processo de autotransformação do sujeito da atividade (ELKONIN, 1961[2019]; REPKIN, 1997[2019]),<sup>101</sup> as pesquisas experimentais realizadas em laboratórios e escolas experimentais de massa, entre 1979 e 1998, privilegiaram a análise da atividade objetiva, em lugar da elaboração de uma concepção de sujeito dessa atividade.<sup>102</sup> O resultado das pesquisas mostram a quantidade de produções preocupadas com as mudanças ocorridas do ponto de vista teórico em relação ao conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo e o tema do sujeito e da personalidade deixados em um segundo plano. Contudo, o sujeito e seu estudo foi negligenciado, mas não excluído.

### As diferentes concepções de sujeito da Atividade de Estudo na obra de V. V. Davidov (1979-1998)

A preocupação pela autotransformação do sujeito, mesmo que em proporção inferior quando comparada com a abordagem da própria atividade, também levou à produção de um rico, pela sua qualidade, material a respeito das categorias psicológicas de sujeito e de personalidade (DUSAVINSKII, 1996, 2001, 2008, 2012; REPKINA, 2010; ZUCKERMAN; VENGUER, 2010). Nesse sentido, V. V. Davidov, sem que tenha se colocado essa problemática como objeto específico de pesquisa, assumiu, pelo menos, três concepções de sujeito em momentos diferentes de sua obra, mas com certas sobreposições também: (1) sujeito das necessidades e dos motivos (1979-1991); (2) sujeito individual e coletivo (1987-1998); (3) sujeito das emoções (1997-1998).

---

<sup>101</sup> Repkin (1997[2019], p. 376), escreveria que *a Atividade de Estudo deve ser entendida como uma atividade para a autotransformação do sujeito*.

<sup>102</sup> 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, 2019a).

## O sujeito das necessidades e motivos

A concepção de sujeito das necessidades e motivos começa a se manifestar na obra de D. B. Elkonin, entre 1967 e 1970, quando passa a expressar de maneira explícita em suas anotações dos diários científicos a preocupação pelas forças motrizes do desenvolvimento humana, especialmente dos modos de ação (LOPES, 2020).<sup>103</sup> Contudo, atinge o nível mais elaborado, em 1971, com a publicação da periodização do desenvolvimento psíquico da criança na infância e, sobretudo, 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,<sup>104</sup> visto que as investigações vieram a ter como objetivo o estudo das necessidades e os motivos, sobretudo os interesses cognitivos, 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, deixou de estar na investigação do processo de transição do “objeto-processo da atividade”, que caracteriza o período anterior (“sujeito cognitivo”, 1961-1979) e passou para o processo de transição da “atividade-produto subjetivo da atividade”. Ao

---

<sup>103</sup> Essa preocupação passou a ser expressada pelo Elkonin na segunda metade da década de 1969 não apenas nos seus diários científicos, mas também em artigos sobre a relação entre os diferentes níveis de desenvolvimento da atividade de estudo e os níveis de formação dos interesses cognitivos (cf. ELKONIN, 1961[2019]).

<sup>104</sup> De acordo com Puentes (2019d), entre 1961 e 1970, a concepção de sujeito predominante no interior da teoria da atividade de estudo era o “sujeito cognitivo”. Essa noção de sujeito é descrita nos trabalhos do autor da seguinte maneira: *O foco no aspecto operacional da formação subjetiva das crianças levou à elaboração de uma noção de sujeito da cognição. A convicção de que a formação subjetiva das crianças se dava apenas pelo domínio dos modos da ação e dos conceitos científicos, levaram a uma concepção cognitivista do sujeito. Com isso, caracterizou essa etapa do desenvolvimento dos conceitos de sujeito e personalidade, a ênfase unilateral em um dos polos da constituição subjetiva: o cognitivo. Tal atitude deixou de fora outros aspectos da dimensão simbólica, tais como, imaginação e fantasia, bem como a dimensão emocional da constituição humana. Desde essa perspectiva, o sujeito é sujeito do pensamento meramente, de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva. A ideia de um pensamento, entendido como processo de sentido que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito, tal e como é formulada por González Rey (2005), não foi considerada* (PUENTES, 2019d, p. 67).

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.

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 V. V. 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 dos anos 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).

Apesar de serem consideradas os componentes principais da estrutura da Atividade de Estudo, as necessidades e os motivos, foram analisados 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.

### 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 por V. V. 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),

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. (DAVIDOV, 1986, p.13)

Podemos observar que, enquanto a noção de sujeito das 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, nos anos iniciais, essa habilidade ocorre em colaboração com o professor, 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 detalhado da 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 trabalha em conjunto, que realiza 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 nos parece 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, V. V. 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: (1) atividade cognitiva; (2) atividade de comunicação e cooperação; (3) 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 Zuckerma (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 flexibilidade como habilidade do grupo para distinguir e coordenar posições.

A atividade de autoconsciência, por sua vez, tem como objeto o trabalho conjunto entre professor e aluno, a transição da criança de uma posição para outra, do desconhecido ao conhecido. Nessa etapa, o sujeito da atividade é o aluno, que adquire por resultado a flexibilidade 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 desenvolvimental 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 o professor e os 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. Quando acontece o diálogo, o aluno passa a ser fonte de desenvolvimento capaz de torná-lo sujeito 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.

### **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 cedeu lugar ao sujeito das emoções e dos desejos, que passou agora a conviver com a noção de sujeito individual e coletivo.

Segundo Libâneo (2004), 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, destaque nosso).

A partir deste momento, as necessidades e as emoções passaram a ser, na visão de V. V. Davidov, o fundamento da atividade; 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 estabelecido 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”.

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.

Com isso, 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: (1) desejos; (2) necessidades; (3) emoções; (4) tarefas; (5) ações; (6) motivos para as ações; (7) meios usados para executar ações; (8) 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 as emoções e a todas as outras características da atividade de pensamento.” Observamos, então, 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.

### O conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov (1979-1998)

Mesmo quando a obra intelectual de Davidov tenha sido vastíssima em todos os aspectos e campos da Teoria da Atividade de Estudo, algumas de suas maiores contribuições teóricas estiveram associadas aos aspectos objetivos dessa atividade. Por essa razão, analisaram-se três linhas específicas de atuação: as pesquisas sobre o conceito, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo, procurando identificar, ao mesmo tempo, as mudanças ocorridas do ponto de vista teórico e metodológico. O quadro a seguir (Quadro 2), contém o número de vezes que os termos “conceito”, “conteúdo” e “estrutura” aparecem nos artigos selecionados de V. V. Davidov (1979-1998) associados a Atividade de Estudo.

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

<b>Título do texto</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Conceito</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Estrutura</b>
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
<b>Total</b>		<b>28</b>	<b>105</b>	<b>38</b>

Fonte: Cardoso (2020).

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. Essa reiteração parece confirmar a tese sobre o posicionamento vigotskiano do sistema Elkonin-Davidov-Repkin em relação ao papel principal 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 da aprendizagem<sup>105</sup> e da educação no desenvolvimento cognitivo das crianças que difere de outros posicionamentos”.<sup>106</sup> Contudo, vamos proceder a analisar esses três termos a começar pelo conceito de Atividade de Estudo.

<sup>105</sup> Atualmente, o termo ensino é substituído pelo autor por “aprendizagem”.

<sup>106</sup> Puentes (2017) e Puentes e Aquino (2018) mencionam o sistema Zankoviano que, por exemplo, baseado também nas teses de Vigotski, alegava que os métodos de aprendizagem, e não os conteúdos, determinam o desenvolvimento intelectual das crianças.

## Conceito de Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov

O termo Atividade de estudo começou a ser bastante empregado no interior da psicologia histórico-cultural soviética, na década de 1940, por autores, tais como, Leontiev (1947), Rubinstein (1946[2002]) e Bozhovich, Morozova e Slavina (1951). A. N. Leontiev, estabeleceu o conceito de “atividade principal” e identificou o tipo particular dela que correspondia a cada um dos períodos do desenvolvimento humano. Na sua obra ficou definido que o “estudo” é a atividade principal na etapa da idade escolar inicial, entre 7 e 10 anos de idade, porque é responsável pelas neoformações que se formam nessa etapa (PUENTES, 2019c). Contudo, nem Leontiev e nem nenhum dos outros autores definiu o conceito de atividade especificamente de estudo, muito menos estabeleceu seu conteúdo, estrutura e processo formativo.

Esse conceito só seria definido pelos representantes do sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, mais de uma década depois, provavelmente no próprio final dos anos de 1950.<sup>107</sup> Contudo, a definição mais antiga localizada data de 1961 e corresponde a D. B. Elkonin. Na ocasião, Elkonin (1961[2019], p. 141), formularia o termo mais ou menos da seguinte maneira: a atividade de estudo é aquele tipo de atividade principal fundamental na idade escolar porque, em primeiro lugar, por intermédio dela se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, porque na escola, é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança da idade escolar, como dos distintos processos psíquicos. No mesmo artigo, D. B. Elkonin adicionaria novos elementos a essa definição:

A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato de 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).

---

<sup>107</sup> De acordo com Davidov (1996[2019]), nenhum dos outros sistemas de aprendizagem desenvolvimental (Zankov, Amonashvili, Bibler, Tarasova) se estabeleceu como objetivo levar em consideração o conceito de Atividade de Estudo.

Dessa maneira, a Atividade de Estudo ficaria definida como aquele tipo específico de atividade humana que tem como propósito a automodificação, a auto alteração, a autotransformação (psíquica e da personalidade) do sujeito dela (a criança ou o aluno), pela via da assimilação do objeto de estudo (os conteúdos escolares).

Há, pelo menos, três textos de Davidov (1979[2019], 1991[2019], 1996[2019]), que, de um modo ou de outro, apresenta a sua compreensão do “conceito de Atividade de Estudo”. No primeiro deles para fixar que o conceito de Atividade de Estudo não pode ser identificado com o conceito mais amplo de “assimilação”, pois “somente dentro da atividade propriamente de estudo os processos de assimilação intervêm como seu objeto direto e como sua tarefa” (DAVIDOV, 1979[2019], p. 172). Com base em A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, reconhece que esse tipo de atividade é principal para os escolares dos anos iniciais do nível fundamental, entre os sete e dez anos de vida, o estudo se forma nesse período e no seu interior surgem as neoformações correspondentes e determina no período em questão o caráter dos demais tipos de atividade.

No texto com Márkova, publicado em 1981 (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]), o autor amplia sua apreciação a respeito do conceito de Atividade de Estudo ao agregar mais algumas qualidades ao mesmo:

- (1) a noção de “conceito de Atividade de Estudo” é bem relativa;
- (2) entende-se por esse conceito uma abordagem teórica de uma série de estudos, que se estende por mais de 20 anos, com base em experimento didático-psicológico que constituiu na reforma dos programas escolares dos anos iniciais do nível fundamental;
- (3) o “conceito de Atividade de Estudo” é uma das abordagens aplicadas ao processo de aprendizagem e usada na psicologia soviética que se realiza sobre a base da tese marxista que estabelece a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança (L. S. Vigotski);
- (4) esse conceito se formou a partir de uma dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética (o princípio da unidade da psique e a atividade de S. L. Rubinstein e A. N. 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 dos tipos de aprendizagem de P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e colaboradores;

- (5) o termo “atividade” é entendido, no sentido amplo, como o elo interno do processo de aprendizagem não como o conjunto das funções psíquicas isoladas, mas como atividade do aluno na condição de sujeito, de personalidade; no sentido mais específico, como atividade interna do sujeito que é portadora de certa estrutura (por um lado, atividade-ação-operação” e, pelo outro, “motivo-objetivo-condição”).

Por fim, V. V. Davidov faz uma afirmação a respeito do “conceito da Atividade de Estudo” que pode ser considerado seu aporte mais significativo a respeito da questão nesse texto.

A peculiaridade do conceito de Atividade de Estudo consiste no desejo de abordar a análise da transição da atividade para seu “produto subjetivo” – na análise de novas formações, mudanças qualitativas na psique da criança, seu desenvolvimento intelectual e moral. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]), p. 194).

A partir das apreciações e da citação, interpreta-se que o estudo, para V. V. Davidov, é a atividade na qual a aprendizagem que acontece tem como objetivo a transformação psíquica (novas formações, mudanças qualitativas na psique, desenvolvimento intelectual) e subjetiva (personalidade, moral) do sujeito dela por intermédio da assimilação do conteúdo escolar.

Essa compreensão de V. V. Davidov, a respeito do “conceito de Atividade de Estudo”, fica ainda mais clara quando procura responder, em um texto da segunda metade da década de 1990 (DAVIDOV, 1996[2019]), à pergunta que D. B. Elkonin estabeleceu para ele e para um grupo de jovens pesquisadores no final da década de 1950: o que é a Atividade de Estudo? A respeito V. V. Davidov escreveu:

O conceito de Atividade de Estudo destrói essa concepção – refere-se ao estudo na forma de associação, visualização, palavra e exercício - do ato de estudo. Os conceitos básicos da Atividade de Estudo são: tarefas e ações. Lembre-se que esses conceitos mesmo

no contexto terminológico, não existem na teoria tradicional de aprendizagem.

[...]

A primeira diferença entre a Atividade de Estudo e a tradicional consiste no seguinte: de acordo com a teoria tradicional, os alunos recebem os conhecimentos prontos do livro didático. Na teoria da Atividade de Estudo o professor não possui tal conhecimento de maneira acabada. Quem deve ter esse conhecimento é o metodólogo, mas os professores inteligentes também devem tê-lo e, ao mesmo tempo, fazê-lo surgir enquanto os alunos assimilam os conhecimentos no próprio processo da Atividade de Estudo (DAVIDOV, 1996[2019], p. 252-258).

Com isso, V. V. Davidov completa seu conceito de Atividade de Estudo ao afirmar que esse tipo de atividade estava composta pelas tarefas e pelas ações, o que faz com que os conhecimentos escolares não sejam aprendidos de maneira prontas, mas que emerjam no próprio processo de sua assimilação enquanto o sujeito reconstrói o percurso pelo qual o cientista produziu o conhecimento científico. Davidov (1986[2019], p. 217) escreveria que na “Atividade de Estudo, os alunos reproduzem o processo real pelo qual os homens criaram os conceitos, as imagens, os valores e as normas sociais”.

## Conteúdo da Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov

Inspirado nas teses teóricas de L. S. Vigotski, a respeito da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, D. B. Elkonin, desde a década de 1960, tinha abordado a função e importância dos conteúdos na Aprendizagem Desenvolvimental. A respeito chegou a escrever que “para nós é muito importante a ideia de L. S. 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, destaque nosso). Isso diferenciou significativamente o sistema didático do Zankoviano, para quem o mais importante eram os métodos específicos de aprendizagem, e do Galperin-Talízina, para o qual o mais relevante era um método geral de assimilação, é dizer, o método de formação das ações mentais e dos conceitos pela via da aprendizagem de tipo III (PUENTES, 2017).

A função e importância dos conteúdos não se limita a capacidade intelectual do sujeito, mas se estende para outras dimensões da formação psíquica, bem como para o desenvolvimento da personalidade, pois abarca de maneira simultânea tanto o desenvolvimento “intelectual e moral”, como a “transição da atividade para seu produto subjetivo”.

Contudo, há dois aspectos do conteúdo da Atividade de Estudo que merecem o maior cuidado. Em primeiro lugar, os componentes dos quais esse conteúdo está feito na perspectiva dos principais representantes da teoria, sobretudo de V. V. Davidov. Em segundo, o comportamento assumido por esses componentes ao longo do processo de desenvolvimento histórico da própria Teoria da Atividade de Estudo, quanto do pensamento de V. V. Davidov.

Puentes (2019b, c; 2020a, b), em publicações recentes estabelece várias periodizações relacionadas com o processo de gênese e consolidação da Teoria da Atividade de Estudo, no período entre 1959-2019, com base na análise do comportamento de diferentes categorias. Uma das categorias estabelecidas na sua pesquisa foi o “conteúdo” da Atividade de Estudo, sua composição ou essência e o processo de seu desenvolvimento. Essas periodizações foram elaboradas a partir da abordagem da obra escrita por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin a respeito da Atividade de Estudo.

Em um desses trabalhos, Puentes (2019c) estabelece as três etapas na que se poderia periodizar o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, a saber: (1) etapa operacional (1959-1970); (2) etapa motivacional (1971-1996) e; (3) etapa emocional (1997-2018). Em um dos primeiros artigos de Elkonin (1961[2019], p. 142) sobre Atividade de Estudo, ao abordar seu objetivo, ele definiu também o componente fundamental que caracterizaria o conteúdo dessa atividade ao longo da primeira etapa, é dizer, “o domínio de determinados modos de ação”. Em um texto posterior (ELKONIN, 196-[2019]), completaria a ideia inicial ao definir o que entendia por “domínio dos modos de ação”. Segundo ele, os modos de ação eram aquelas ações particulares que o sujeito realiza com um dado material que se destina à discriminação dela de tal forma que todas as ações consequentes são definidas durante essa ação. Elkonin, com uma postura galperiana, afirma também que esses modos estão associados ao domínio

da base orientadora da ação subsequente e os define agora de uma maneira um pouco diferente:

A separação independente pela criança da base orientadora da ação subsequente é o conteúdo da tarefa de estudo. Dessa forma, um elemento importante da tarefa de estudo é o objetivo, **cujo conteúdo é o modo de ação** (ELKONIN, 196-[2019], p. 154, destaque nosso).

Em relação à posição teórica de V. V. Davidov a respeito do conteúdo da Atividade de Estudo, na segunda etapa, no marco da qual se inicia a análise de sua obra, observa-se que há um alinhamento com as teses fundamentais que D. B. Elkonin sustentava durante a primeira etapa. Para V. V. Davidov, da mesma forma que para D. B. Elkonin no período entre 1959 e 1970, o conteúdo dessa atividade eram os “modos de ação”. Contudo, mesmo que para V. V. Davidov os “modos de ação” continuam a ser o conteúdo, há, na verdade, uma diferença que representa muito mais uma correção terminológica do que uma mudança de rumo do ponto de vista conceitual. Davidov (1979[2019], p. 172) escreveu:

**O domínio dos modos generalizados de ação**, desde o ponto de vista do conteúdo (teórico) da solução de centenas de tarefas práticas concretas, é a característica substancial da tarefa propriamente de estudo. Formular para o aluno, uma tarefa de estudo significa colocá-lo em uma situação que requer uma orientação para um **modo generalizado de ação** desde o ponto de vista do conteúdo de sua solução em todas as variantes particulares e concretas possíveis das condições (destaque nosso).

D. B. Elkonin chamava de “domínio dos modos de ação”, V. V. Davidov passou a identificar pelo nome de “domínio dos modos **generalizados** de ação”. Essa mudança no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental começou a ser operada a partir, sobretudo, na segunda metade da década de 1960, como resultados das pesquisas de Davidov (1972) a respeito da generalização substantiva ou essencial na aprendizagem como única forma possível de desenvolvimento do pensamento teórico. De acordo com V. V. Davidov, o domínio dos modos generalizados favorece a formação de habilidades

que permitem que as crianças “reproduzam e consolidem em modelos uma relação singular das coisas que aparece ao mesmo tempo como assento geral das manifestações particulares do sistema estudando” (DAVIDOV, 1972, p. 408). Elkonin (196-[2019], p. 154) disse praticamente o mesmo quando defini os “modos de ação” como “uma ação particular com um dado material que se destina à discriminação do mesmo de tal modo que todas as habilidades consequentes são definidas durante a sua execução”.

Davidov (1979[2019]) estabelece as diferenças que existem entre a generalização substantiva ou essencial (teórica) e a generalização empírico-formal. Relaciona essa última com a distinção das propriedades gerais e aparentemente iguais de uma variedade de objetos ou fenômenos pela via da comparação e orientação da pessoa para essas propriedades. A primeira, por sua vez, envolve a análise das condições de origem de algum sistema de objetos mediante sua transformação real ou psíquica. Esta leva ao desenvolvimento do pensamento teórico, enquanto que aquela conduz ao pensamento empírico ou espontâneo.

Apenas um ano depois, Davidov (1980[2019]) atualiza consideravelmente a sua concepção de conteúdo da Atividade de Estudo, ao admitir que o mesmo estava basicamente constituído por, além do domínio dos modos generalizados de ação já estabelecido anteriormente, pelos conceitos científicos e pelas leis da ciência. E volta a atualizá-la imediatamente no ano seguinte quando afirmo que o conteúdo da Atividade de Estudo era a “assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que acontecem sobre essa base” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]). Com isso, o produto final da Atividade de Estudo, isto é, a transformação do aluno, passava a aparecer explicitamente também no seu conteúdo.

Assim, o autor reafirma aquilo que passaria a ser o foco fundamental da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo, pelo menos no que se refere ao ponto de vista dos representantes

do sistema no grupo de Moscou,<sup>108</sup> até a segunda metade da década de 1990, isso é, o desenvolvimento do pensamento teórico como conteúdo de ambas teorias. Davidov (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 204) escreveria que “a formação do pensamento teórico dos estudantes é o foco da Atividade de Estudo”.

Na fase final de sua vida, ainda que no início daquela que Puentes (2019c) considera de etapa emocional (1996-2018), Davidov (1998[2019]) mudou de maneira radical seu posicionamento teórico a respeito do papel da reflexão, do pensamento e da tarefa na atividade psicológica geral e passou a priorizar a esfera das necessidades, desejos e emoções de uma pessoa no processo de sua constituição humana.

A necessidade, o desejo e a emoção são fundamentos da atividade integral. Entretanto, não se sabe quase nada sobre a emoção de uma pessoa e o que ela significa. Desse ponto de vista, **as emoções são mais importantes do que o pensamento**; elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, inclusive a tarefa do pensar. (DAVIDOV, 1998[2019], p. 296, destaque nosso).

A relevância fundamental dessa citação de V. V. Davidov está, precisamente, no fato de ter elevado essa temática para um patamar científico nunca antes atingido no interior da teoria da atividade psicológica geral, com efeitos diretos na atividade de estudo, ao abordar a unidade entre o cognitivo e o afetivo. Ao revelar que por trás de uma pessoa que pensa há sempre uma pessoa com necessidades, motivos, sentimentos, desejos e emoções, que por trás do ato de pensar está a vida mesma, V. V. Davidov aproximou-se bastante de uma noção de sujeito de maneira integral. Lamentavelmente, as novas disposições teóricas de V. V. Davidov não influenciaram o pensamento do restante dos representantes da Teoria da Atividade de Estudo. Com isso, o conteúdo dessa atividade não experimentou nenhuma mudança significativa no interior do grupo de Moscou.

---

<sup>108</sup> Em relação com o conteúdo da Atividade de Estudo, como em muitos outros aspectos, nunca existiu consenso entre os representantes dos diferentes grupos de pesquisa, inclusive entre membros de um mesmo grupo.

## Estrutura da Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Davidov

Nos trabalhos sobre as etapas do desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, Puentes (2019b, c; 2020a, b) identificou, no período entre 1959-2018, variações significativas no pensamento teórico dos principais representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin a respeito da estrutura dessa atividade, o que só manifesta o processo normal de gênese, formação e consolidação de qualquer teoria. Antes disso, as abordagens brasileiras sobre essa estrutura não levavam em consideração o movimento próprio no interior da Teoria da Atividade de Estudo, gerando com isso problemas graves de interpretação, pois, comumente, era atribuído a um período características que não eram suas e a um autor posicionamentos de outros autores. Esse tipo de generalização reducionista tem disso mais comum do que deveria na análise de outros aspectos da Atividade de Estudo.

Alterações na estrutura da Atividade de Estudo como resultado de modificações no pensamento também são evidentes no caso específico de V. V. Davidov. É por esse motivo que, a partir das análises dos textos do autor, produzidos no período de 1979 a 1998, constatamos que sua concepção a respeito da estrutura da Atividade de Estudo passou por três momentos diferentes, no geral, em um diálogo recíproco com as etapas do desenvolvimento da estrutura dessa atividade no contexto do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin.

O primeiro momento se situa nos marcos do que Puentes (2019c) identificou como etapa de inflexão filosófica (1966-1980). As características mais marcantes dessa etapa foram a forte influência dos fundamentos filosóficos marxistas soviéticos, especialmente da lógica dialética nas pesquisas psicológicas e didáticas e a nova reformulação da estrutura da Atividade de Estudo. Enquanto que na etapa anterior (1959-1965) a estrutura estabelecida por Elkonin (1961[2019]) estava integrada pela tarefa de estudos, ações de estudo, ações de controle e ações de avaliação; na etapa de inflexão filosófica o próprio Elkonin (1974[2019]) teria proposto uma nova estrutura: (1) os motivos cognitivos de estudo, (2) a tarefa de estudo e as operações de estudo que compõem essa tarefa, (3) o controle e (4) a avaliação.

Na fase inicial dessa segunda etapa, Davidov (1972) teria especificado e esclarecido o conceito de estrutura da Atividade de Estudo no processo de análises dos tipos de generalização do pensamento teórico dos alunos, ao estabelecer que a mesma refletia as ações que garantem a solução da tarefa de estudo, mas não propôs qualquer modificação nela. Na fase final, Davidov (1979[2019], 1980[2019]) retomaria novamente a estrutura da atividade, mas apenas aspectos específicos dela. No primeiro texto, analisa alguns dos componentes fundamentais da Atividade de Estudo, isto é, o sistema de ações particulares para a resolução da tarefa de estudo. A maior contribuição do texto está na enumeração de ações básicas de estudo que não tinham sido identificadas até então: (1) transformação da situação para colocar de manifesto a relação geral do sistema que se analisa; (2) modelagem da relação assinalada em forma gráfica e simbólica; (3) transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura; (4) distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo modo generalizado de ação; (5) controle do cumprimento das ações anteriores; (6) avaliação da assimilação do modo generalizado de ação como resultado da solução da tarefa de estudo em questão.

No segundo texto, Davidov (1980[2019]), ignorando a estrutura proposta por D. B. Elkonin, em 1974, que contém como elemento novo os motivos cognitivos de estudo característicos de um período dominado por uma preocupação intensa em relação as forças motrizes do desenvolvimento dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos, apresenta e caracteriza a estrutura inicialmente proposta por D. B. Elkonin (1961[2019]): (1) As situações de estudo (as tarefas); (2) as ações de estudo; (3) controle; (4) avaliação. Se no texto anterior tinha sido relevante a especificação das ações como componentes da estrutura da Atividade de Estudo, nesse texto foi importante as duas características das situações de estudo que V. V. Davidov estabeleceu. Em primeiro lugar, que nas situações de estudo os alunos assimilam os modos generalizados de ação para diferenciar as propriedades dos conceitos com o objetivo de resolver algum tipo de tarefa concreta prática; em segundo lugar, que a reprodução dos modelos desses modos de ação aparece como objetivo básico do estudo como trabalho.

De acordo com Davidov (1980[2019]), a grande diferença entre a resolução de tarefas práticas e concretas nas situações de estudo e em qualquer outro âmbito é que naquelas as tarefas se assimilam de um modo distinto. Por exemplo, nas situações de estudo a escrita de um ditado é precedida por um trabalho em que as crianças estudam primeiro a composição das palavras e as regularidades segundo as quais se combinam e as regras gerais da ortografia. Já a solução de um problema de aritmética está precedida pelo estudo das propriedades gerais e dependências das magnitudes, dos modos de ação para encontrá-las nos enunciados do problema e dos meios de representa-las pela via de operações aritméticas.

O segundo momento no pensamento de V. V. Davidov se corresponde com a etapa de inflexão metodológica (1981-1990). Sobressai, ao longo de toda a década de 1980, o predomínio de trabalhos sobre Atividade de Estudos escritos por V. V. Davidov, sozinho ou em parceria com colaboradores do grupo de Moscou. Sobressai também o número de reformulações a que foram submetidos o conteúdo e a estrutura dessa atividade, sobretudo, a partir dos trabalhos de V. V. Davidov.

Em dois trabalhos específicos V. V. Davidov aborda a estrutura da Atividade Estudo. No artigo junto com Márkova (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019]), ele trata da estrutura, mas deixa a mesma do jeito que tinha sido estabelecida pelo D. B. Elkonin (1961[2019]), sem sequer considerar as atualizações de 1974 em relação aos motivos cognitivos de estudo. Contudo, a novidade da proposta de V. V. Davidov está no fato de que, mesmo mantendo os componentes da estrutura definida na etapa inicial, o aspecto dos motivos cognitivos de estudo foi incorporado como parte da tarefa de estudo. Mais uma vez, a estrutura da Atividade de Estudo segundo V. V. Davidov seria a seguinte: (1) tarefa de estudo; (2) ações de estudo; (3) ações de controle; (4) ações de avaliação.

No livro intitulado *Problemas de aprendizagem desenvolvimental* (DAVIDOV, 1986), o autor faz a maior reformulação da estrutura da Atividade de Estudo nesse segundo momento de sua obra. Entre as questões relevantes a ressaltar do texto de Davidov (1986[2019]) estão, por um lado, a definição dos conhecimentos teóricos enquanto conteúdo da Atividade de Estudo. Pelo outro, a especificação dos componentes estruturais da Atividade de Estudo, a saber: 1) as necessidades; 2) os

motivos; 3) as tarefas; 4) as ações; 5) as operações, bem como com a definição que faz de alguns deles. Se por uma parte essa proposta manifesta o modo particular de V. V. Davidov enxergar a estrutura da Atividade de Estudo, diferente em alguns aspectos das propostas de Elkonin (1961[2019], 1974[2019]), guarda com elas estreita relação. Além disso, reafirma o movimento, iniciado nos períodos anteriores, de aproximação da estrutura dessa atividade específica com a estrutura da atividade psicológica geral elaborada por Leontiev (1975[1985]), ao se estabelecer um novo componente: as operações.

O texto de Davidov (1986[2019]) avança com a caracterização das peculiaridades da ação de estudo, por diversas vezes abordada em outros estudos precedentes, mas nunca de maneira tão explícita. De acordo com o autor, essa ação se subdivide, por sua vez, em outras quatro ações: 1) *a 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 dado; 2) *a ação de modelagem* em forma objetual, gráfica ou com signos da relação universal diferenciada; 3) a ação de transformação do modelo com o objetivo de estudar a propriedade da relação universal do objeto que tem sido diferenciada; 4) *a ação de dedução e construção* de um determinado sistema de tarefas particulares. Entretanto, surpreendentemente, V. V. Davidov não descreve o novo componente que incorpora à estrutura da Atividade de Estudo, é dizer, as operações.

O terceiro momento de desenvolvimento do pensamento de V. V. Davidov a respeito da estrutura da Atividade de Estudo se estende entre 1991 e 1998 e se corresponde com a etapa de inflexão crítico-emocional na história da formação da Teoria da Atividade de Estudo (1991-2002). O aspecto mais relevante da etapa e do momento foi a elaboração de uma nova abordagem para a compreensão da estrutura e do conteúdo da atividade psicológica geral, cujo foco esteve na dimensão emocional dessa atividade.

Há dois textos de Davidov (1991[2019], 1997[2019]), em especial, que permitem captar o nível de desenvolvimento atingido pelo pensamento do autor a respeito de toda a problemática envolvendo, em primeiro lugar, as teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo; em segundo lugar, a estrutura da atividade, sem bem não especificamente de estudo, mas psicológica geral.

O texto que abre esse último momento, é um balanço bastante objetivo e crítico do estado atual atingido pela Teoria da Atividade de Estudo depois de trinta anos de desenvolvimento contínuo. Nele, Davidov (1991[2019]), entre muitos outros problemas da teoria, dá destaque para três deles: (1) a necessidade de aumentar as pesquisas sobre as características psicológicas do sujeito da atividade, uma vez que a atenção principal tinha sido dada à estrutura da própria Atividade de Estudo, à natureza da tarefa de estudo, assim como à sua manifestação nas disciplinas escolares específicas; (2) a necessidade de pesquisar melhor e de maneira mais sistemática os motivos, pois a esfera necessidade-motivacional do sujeito dessa atividade tinha sido pouco analisada e a maioria dos estudos existentes foram feitos por meio de observações, o que permitiu descrever apenas as características externas dessa esfera; 3) a necessidade de estudar a conexão existente entre a formação da Atividade de Estudo do aluno e o desenvolvimento de sua personalidade.

Esses três problemas colocam de manifesto a questão de que se bem as necessidades e motivos, já desde a primeira metade da década de 1970, passaram a integrar a estrutura da Atividade de Estudo, vinte anos depois o foco ainda estava no papel deles como combustíveis das ações e não no estudo do processo de desenvolvimento dos mesmos, na pesquisa de suas leis internas, de seu conteúdo, estrutura e formação. As pesquisas, por intermédio do método do experimento didático-formativo, priorizavam, sobretudo, a análise do processo de formação das ações de estudo, controle e avaliação.

Davidov, no texto de 1991, tinha deixado de fora uma questão de extrema importância, mas sobre a qual não se tinha tomado consciência ainda no interior do sistema Elkonin-Davido-Repkin: trata-se do lugar das emoções no processo de formação da Atividade de Estudo nas crianças e sua relação com os processos cognitivos. A preocupação pela natureza das emoções e seu papel no desenvolvimento cognitivo dos alunos só emergiria na obra do V. V. Davidov na fase final de sua vida e, por isso mesmo, o aporte teórico realizado ainda não teve o impacto significativo que se supõe que deva ter futuramente na estrutura da Atividade de Estudo.

A nova abordagem sobre os desejos e emoções foi realizada por Davidov (1997[2019]) em um texto baseado em reflexões da natureza

teórica e especulativa sem dados de pesquisas de campo que deram sustentação às teses apresentadas. Trata-se de uma apresentação cheia de problematizações, novas elaborações, hipóteses de trabalho e interpretações sem nenhuma tese conclusiva. Por esse motivo, V. V. Davidov tem o mérito de levantar um novo problema, muito mais do que avançar no seu estudo. Entretanto, com sua morte, em 1998, sobretudo, com a paulatina desintegração do sistema didático desenvolvimental, essas ideias caíram no esquecimento.

Insistamos mais uma vez que Davidov (1998[2019]) realizou dessa vez uma abordagem da estrutura e do conteúdo da atividade psicológica geral, não do estudo como atividade específica. V. V. Davidov adota a estrutura geral da atividade proposta por Leontiev (1975), mas a amplia ao propor dois novos componentes: o desejo e as emoções. De acordo com Leontiev (1975), o desejo não fazia parte da estrutura psicológica da atividade, mas V. V. Davidov passou a considerar que tinha uma importância fundamental. A questão estava, de acordo com V. V. Davidov, em descobrir como o desejo se transforma em uma necessidade natural da pessoa. Por fim, estabeleceu os componentes da nova estrutura: (1) desejos; (2) necessidades; (3) emoções; (4) tarefas; (5) ações; (6) motivos para as ações; (7) meios usados para executar ações; (8) planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e; (9) vontade (a atenção como controle).

A relevância científica desse artigo de Davidov (1998[2019]) está no fato de ter elevado essa temática para um patamar científico nunca antes atingido no interior da teoria da atividade e superar, com isso, as teses fundamentais predominantes à época, com a introdução do estudo das emoções e da unidade do cognitivo-emocional se recorrer a nenhum dos recursos teóricos comumente empregados.

## Considerações Finais

As pesquisas de V. V. Davidov partiram de considerar a insuficiência da escola que transmitia aos alunos apenas conteúdos prontos e tiveram por objetivo superar a transmissão de conhecimentos empíricos pela via dos métodos tradicionais de ensino (sobretudo o método explicativo-ilustrativo), analisando como a aprendizagem poderia

impulsionar a formação das capacidades cognitivas mediante a formação de modos generalizados de ação no âmbito dos conceitos científicos. A ideia era desenvolver o pensamento teórico, isto é, descobrir por que meios os alunos poderiam melhorar e potencializar sua aprendizagem.

Pela magnitude dos aportes teóricos e práticos oferecidos por V. V. Davidov à aprendizagem escolar, destacamos suas principais contribuições a respeito da Teoria da Atividade de Estudo, à qual ele dedicou grande parte da sua vida profissional e científica. Seus estudos a respeito da temática se mostram relevantes para a análise dos processos de aprendizagem das escolas brasileiras de nível fundamental. No entanto, a implantação de suas proposições exige 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 (simbólicas, valores, sentimentos, emoções, motivos e outros) que permitem e favorecem 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 aprendizagem tradicional, qualquer mudança requer um incentivo maior a respeito de duas questões fundamentais: em primeiro lugar, uma reformulação no interior dos cursos de formação de professores no país que considere maior inserção dos futuros docentes nas escolas de educação básica, uma alteração radical do currículo que substitua os conteúdos empíricos que são ensinados por conteúdos teóricos que devem ser aprendidos em processos colaborativos e dialógicos, por intermédio do método de pesquisa e a melhoria na qualidade da formação dos próprios formadores de formadores; em segundo lugar, políticas públicas que favoreçam a criação de escolas-experimentais nas quais esse tipo de trabalho possa ir sendo implementado, testado e melhorado, medidas ágeis que permitam a socialização e generalização de experiências bem-sucedidas e a transformação das escolas de aplicação vinculadas as universidades públicas no que elas verdadeiramente deveriam ser: escolas de pesquisa, intervenção e experimentação didático-pedagógica.

Ademais, será preciso investigar uma concepção de 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 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 Desenvolvidora.

Salientamos que se faz necessário pesquisar ainda mais as 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. Porém, 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, sem desconsiderar as características e as exigências concretas desse contexto.

## Referências

AMORIM, Paula A. P. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. PPGED/UFU (*Dissertação*), 2020.

BOZHOVICH, L. I.; MOROSOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. *Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности* (Análise psicológica da importância da nota como motivo da atividade de estudo). Notícias da ACP da URSS, Moscou, ed. 36, 1951.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvidora e da Teoria da Subjetividade. 2020. 267 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. 122 f. *Dissertação*

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>, acesso em 06 de setembro de 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). 2020. 258f. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30042/3/TrabalhoDoce nteAtividade.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30042/3/TrabalhoDoce%20nteAtividade.pdf)

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

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, 240p.

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.

DUSAVITSKII, A. K. A relação entre os conceitos de sujeito individual e coletivo. *Ciência e Educação Psicológica*, n. 2, p. 5-13, 2001.

DUSSAVITSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade da atividade de estudo*. Moscou, 1996.

DUSSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvimental: da teoria à prática. Relatório na Conferência Internacional Científica e Prática "*Psicologia da Educação do Desenvolvimento: História e modernidade*". Kharkov, maio de 2008.

DUSSAVITSKII, A. K. *O desenvolvimento da personalidade no corpo discente em função da formação de interesses de estudo e profissionais*. Kharkov: V. N. Karazin Kharkov National University, 2012.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação (1974). 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. 159-168.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo (196-). 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. 149-158.

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 (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. 141-143.

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*. Tradução de Roberto Valdés Puentes. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 149-172.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LEONTIEV, A. N. A questão da consciência da aprendizagem. In: LEONTIEV, A. N. *Questões psicológicas da consciência da aprendizagem*. Procedimentos da APN da RSFSR. Moscou, 1947, Iss. 7.

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.

LIBÂNIO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNIO, José 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*. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 9-378.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. 2006. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares. 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: 12/jan./2014.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Vol. 1, n. 1, 2017, p. 187-230.

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade. 2020. 170 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade. 2020. 170 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação - 2014. 416 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p58-87, 2019d. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*, 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>

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

PUNTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Uma aproximação a teoria da atividade de estudo (1959-2018). In: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 111-147.

PUNTES, R. V. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUNTES, 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. 68-125.

PUNTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Educação Pública*, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020a. 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>

PUNTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. 1ed. Curitiba: Appris, 2020b, v. 1, p. 35-58.

PUNTES, 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>

PUNTES, 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.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas.

*Obutchénie*, Uberlândia, v. 4, n. 1, jan./abr., p. 201-239, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. In: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I. Goiânia: Editora Phillos, p. 18-40.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Apresentação. As contribuições do Gepedi no contexto das pesquisas na perspectiva do enfoque histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições teóricas e práticas na perspectiva do Gepedi*. Livro I. (no prelo)

PUNTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

PUNTES, R. V.; PUNTES, 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](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: PUNTES, 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. 365-406.

REPKINA, N. V. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. *Becmuu*, Boletim da Universidade de Kharkov, n. 913, Série Psicologia, 44, p. 148-152, 2010.

RUBINSTEIN, S. L. *Fundamentos da psicologia geral* (1946). 2ª edição. Publicação no google Editor: Piter, 2002.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional. UFU, *Tese de Doutorado*. Ano de obtenção: 2019.

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

ZUCKERMAN, G. A. A objetividade da atividade de estudo conjunta (1985). *Vopr. psicol.*, Moscou, n. 1, p. 41-49, 1990.

ZUCKERMAN, G.A., VENGUER, A. L. *O desenvolvimento da independência de estudo*. Moscou: Instituto Aberto "Educação para o Desenvolvimento", 2010, 432p.