

CAPÍTULO 3

TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018)

Roberto Valdés Puentes

Os capítulos anteriores analisam o processo de gênese e consolidação da Aprendizagem Desenvolvimental, em especial, do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. A ideia inicial era estabelecer a tese da Aprendizagem Desenvolvimental como movimento teórico e metodológico que se caracteriza pela sua natureza heterogênea, caótica, contraditória, divergente e discrepante. Com isso, ajuda na superação da ideia generalizada de um corpo teórico homogêneo, coeso e coerente. Foi assim que se delineou pela primeira vez, ainda que de maneira bastante geral, algumas das divergências significativas que existiam no interior desse movimento.

A partir daqui, o nosso grupo de pesquisa se dedicou ao estudo da Didática Desenvolvimental da Atividade, em especial, dos três sistemas didáticos fundamentais, mas especificamente, do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017). As teses iniciais desse último sistema foram desenvolvidas por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin), entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto (PUENTES, 2017).

Como pode ser observado em toda a produção precedente do GEPEDI, tinha-se optado em chamar de sistema Elkonin-Davidov, respeitando o modo como é feito no Brasil e em quase todo o resto do mundo ocidental, por influência de uma literatura científica predominantemente moscovita e davidoviana.¹⁹ Entretanto, a partir da localização de uma afirmação do próprio V. V. Davidov, em 1997, do pensamento e da produção de V. V. Repkin e dos trabalhos de importantes representantes da aprendizagem desenvolvimental das repúblicas ex-soviéticas da Ucrânia e Letônia, bem como das regiões

19 O conhecimento que se tem no Brasil desse sistema didático limita-se fundamentalmente a obra de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, bem como de alguns de seus mais próximos colaboradores, auxiliares e seguidores provenientes do grupo de Moscou (G. A. Zuckerman, L. I. Aidaroda, A. K. Márkova etc.).

russas da Sibéria (especialmente na cidade de Tomsk) e Samara, optou-se por nomear de sistema Elkonin-Davidov-Repkin do modo como é feito em Riga, Kiev, Kharkov, Tomsk etc.²⁰

V. V. Davidov, no artigo intitulado *História da criação da Aprendizagem Desenvolvimental (o Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov)*,²¹ reconheceu o lugar que correspondia a V. V. Repkin nessa obra coletiva. Na oportunidade Davidov (1997) escreveu:

No artigo²² A. K. Dusavitskii observa corretamente que o sistema de aprendizagem desenvolvimental foi criado por uma equipe internacional de cientistas (principalmente pelos esforços de especialistas russos e ucranianos). Mas deve-se notar que a ideia principal desse sistema surgiu no laboratório de D. B. Elkonin na cidade de Moscou. Portanto, esse sistema recebeu o nome apropriado na prática da educação (**nesse título também deveria ser incluído V. V. Repkin**)²³ (DAVIDOV, 1997, p. 4, tradução e destaque nosso).

Zhdan (2005), psicólogo russo, especialista em história da psicologia e em psicologia geral, além de membro correspondente da Academia Russa de Educação (Zhatura, Moscou, 1934), reafirma o nome recebido por essa concepção: “sistema de aprendizagem desenvolvimental D. B. Elkonin-V. V. Davidov”. Contudo, ao se referir à liderança sob a qual uma grande equipe de pesquisadores e professores criou esse sistema, menciona, além de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, ao psicólogo, didata e filólogo ucraniano V. V. Repkin. E é nos materiais de pesquisa e nos trabalhos produzidos por esses três teóricos que Zhdan (2000) baseia seu artigo:

O objetivo desse artigo é seguir a lógica histórica da formação e desenvolvimento dos fundamentos psicológicos e teóricos do sistema Elkonin-Davidov de aprendizagem desenvolvimental, baseando-se nos materiais e trabalhos já publicados por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin,

20 Na Ucrânia, especificamente, o nome de Sistema Elkonin-Davidov-Repkin é reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação. Do mesmo modo é feito nesse país nos institutos de psicologia da Universidade de Kiev e Kharkov.

21 O artigo foi publicado em ВЕСТНИК МАРПО, n. 3, 1997 (Riga, Letônia, Centro Pedagógica “Experimento”) e está disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm.

22 V. V. Davidov faz referência ao artigo de Dusavitskii intitulado Система развивающего обучения: принципы становления (Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental: princípios formativos), Початкова школа, 1996, n. 11, c. 4).

23 В статье А. К. Дусавицкого правомерно отмечается, что система развивающего обучения создавалась международным коллективом ученых (прежде всего усилиями российских и украинских специалистов). Но при этом нужно бы отметить, что основной замысел этой системы возник в московской лаборатории Д. Б. Эльконина. Поэтому данная система и получила в практике образования соответствующее название (в это название следовало бы включить еще и В. В. Репкина).

que revelam os pré-requisitos históricos e teóricos para a aprendizagem desenvolvimental (ZHDAN, 2000, p. 1).

Foi após a afirmação de Davidov, em 1997, que numerosas instituições, centros de pesquisa desenvolvimental, universidades e ministérios da educação de alguns países independentes (ex-repúblicas soviéticas) optaram por passar a chamar essa concepção de sistema Elkonin-Davidov-Repkin. D. B. Elkonin faleceu em 1984 e Davidov um ano depois de ter feito essa afirmação. Sendo assim, V. V. Repkin passou a ser o único dos três grandes representantes do sistema em atividade, escrevendo e publicando sobre aprendizagem desenvolvimental e sobre Atividade de Estudo, num contexto em que a maior parte dos outros membros do sistema abandonou suas crenças e se dedicou a outras atividades intelectuais, acadêmicas e profissionais. A modéstia e timidez de V. V. Repkin fizeram com que jamais colocasse seu nome junto com os de Elkonin e Davidov.

1. O termo Atividade de Estudo

No interior do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin criaram-se, entre as décadas de 1960-1990, numerosas teorias psicológicas e didáticas com o objetivo de fundamentar a concepção defendida a partir de pesquisas em laboratórios, escolas experimentais e de massa. A Atividade de Estudo é a teoria central desse sistema e, em volta, conceberam-se outras auxiliares que lhe davam sustentação (teoria da generalização substantiva, do experimento didático-formativo, da modelagem, do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, da transição de um nível escolar para o outro, do diagnóstico, da formação de professores, do pensamento teórico, da colaboração etc.). A esse respeito Davidov (1995) escreveu que “a base de nossa compreensão da essência da aprendizagem desenvolvimental está na Teoria da Atividade de Estudo e seu conteúdo” (p. 3).

O termo empregado em russo para fazer referência a essa teoria é “учебной деятельности”. A palavra “учебной” deriva do verbo “учитб” que significa estudar; enquanto que “деятельности” significa atividade. Sendo assim, a transliteração mais correta do termo para o português seria “atividade de estudo”. O mesmo tem sido traduzido ao inglês como “learning activity” (atividade de aprendizagem), ao espanhol como “actividad de estudio” ou “actividad docente” e ao português como “atividade de estudo”, “atividade de ensino” ou “atividade de aprendizagem”. O emprego dos termos “learning activity”, “atividade de ensino” ou “atividade de aprendizagem” têm ajudado a disseminar e consolidar no Brasil duas concepções de atividade que, além de diametralmente opostas parecem inadequadas porque remetem a aspectos

específicos do processo didático-pedagógico: a) à aprendizagem (foco na atividade do aluno); b) ao ensino (foco na atividade do professor).

Entretanto, a “учебной деятельности”, do modo que tem sido definida na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, longe de fazer referência a um dos polos específicos do processo que analisa, faz alusão a ambas as dimensões: do ensino, do estudo e da aprendizagem; bem como ao aluno e ao professor. Esse é o motivo pelo qual, no presente texto, será empregado o termo Atividade de Estudo como expressão da unidade constitutiva da atividade docente que inclui tanto o trabalho com teor didático do professor (orientação e cooperação) quanto o de autotransformação dos alunos, vistos como componentes ou dimensões daquela e não como atividades independentes que em algum momento e lugar do processo se unem. O termo unidade no conceito de Atividade de Estudo faz referência àquilo que é indivisível, único e singular desde sua gênese.

Sobre o conceito e a função da Atividade de Estudo, Davidov (1986[1988]) escreveu:

A assimilação dos rudimentos dessas formas da consciência social – a ciência, a arte, a moral, o direito – e as formações espirituais correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada a atividade humana historicamente encarnada nelas. *Essa atividade das crianças é a de estudo.*

A atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especiais e há que diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam [...] Ademais, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados (brincadeira, sócio organizativa, produtiva) e outros de atividade, mas a reitora e principal é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neofomações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade e a formação de sua personalidade em conjunto (p. 158-159).

A Atividade de Estudo é uma teoria que se ergueu como resultado de décadas de elaborações conceituais a partir de pesquisas experimentais, na forma de um conjunto de princípios fundamentais das ciências psicológico-pedagógica e didática em relação com as condições adequadas de organização dos processos de aprendizagem, tendo por base as leis que condicionam o desenvolvimento e a aprendizagem humanos. Esses princípios têm sido submetidos permanentemente à análise crítica, ao questionamento, à reformulação e à superação de parte de seus próprios representantes e de representantes de outras concepções teóricas. Daí a necessidade de se olhar para esse tipo específico de teoria da atividade em seu movimento histórico

e lógico, na sua dialética interna, em seus avanços e retrocessos, na unidade e luta de contrários.

2. Sistematização das pesquisas sobre a Teoria da Atividade de Estudo: periodização

O termo Atividade de Estudo começou a ser utilizado com bastante frequência, na década de 1940, por autores, tais como, A. N. Leontiev (1944, 1947), S. L. Rubinstein (1946) e L. I. Bozhovich (1951). O primeiro tinha estabelecido o conceito de “atividade principal” compreendendo-a como aquela no interior da qual: 1) surgem novas formas de atividade, 2) formam-se e reorganizam-se processos psíquicos específicos, 3) e, ao mesmo tempo, pode ser considerada responsável, em maior grau, pelas alterações psicológicas básicas que a personalidade da criança experimenta em cada período do desenvolvimento humano. Além disso, identificou também o tipo particular de “atividade principal” que correspondia a cada um dos períodos do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1945[1959], p. 289). Segundo o autor, enquanto na etapa da idade pré-escolar (que se estende entre os 3 e 6 anos de idade), a atividade principal é a brincadeira ou o jogo de papéis; na etapa da idade escolar inicial (entre 7 e 10 anos de idade), a atividade principal é a Atividade de Estudo.

Contudo, nem Leontiev, Rubinstein, Bozhovich, nem nenhum outro psicólogo e didata soviético envolvido no estudo da atividade, tais como, P. Ya. Galperin, N. F. Talizina, N. O. Morozova, L. S. Slavina, B. G. Ananiev e L. V. Zankov elaborou uma teoria psicológica específica sobre a Atividade de Estudo. Segundo Elkonin (1965[1989]):

A atividade de estudo como um todo, sua estrutura objetiva e as leis de seu desenvolvimento tem sido quase totalmente negligenciada pelos psicólogos na pesquisa. Há uma série de estudos sobre aspectos específicos, embora importantes, da atividade de estudo. Por exemplo, há uma pesquisa dos motivos da atividade de estudo (BOZHOVICH; MOROZOVA; SLAVINA, 1951), sua avaliação (ANANIEV, 1980) e sobre os problemas da aprendizagem consciente (Leontiev). Mas, essas pesquisas não exploraram a estrutura da atividade de estudo, o processo de sua formação, nem seu papel de liderança no desenvolvimento psíquico dos alunos menores (ELKONIN, 1965[1989], p. 213).

Uma década depois dessa afirmação de Elkonin, Repkin (1976c) ainda se questionava os modelos teóricos de assimilação vigentes na época por ignorarem completamente o conceito de atividade objetiva. Além disso, ressaltava

a teoria da formação por etapas das ações mentais e conceitos intelectuais de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina, para a qual o conceito de atividade era básico e primordial, mas continha duas grandes limitações. Em primeiro lugar, não impulsionava a solução do problema da formação da Atividade de Estudo, porque tinha como objeto a gênese dos conceitos que se constituem na ação e não a formação das próprias ações. Em segundo lugar, esclarecia as condições de assimilação pelo sujeito de um sistema de operações, adequado para a tarefa dada, mas não as condições e mecanismos de surgimento das próprias tarefas. A esse respeito, Repkin (1976c) afirmou:

O objeto da teoria [da formação por etapas dos conceitos e das ações mentais] é a gênese das formas ideais (“intelectuais”) de ação, e não a gênese da ação como tal [...] “De acordo com isso, a análise concentrou-se no estudo da execução das ações estabelecidas. No que concerne à geração delas, ou seja, ao processo de criação de objetivos e de motivação da atividade (no caso em questão de estudo), que elas realizam, isto ficou fora da pesquisa direta (LEONTIEV, 1974, p. 135)” (REPKIN, 1976c, p. 32, tradução nossa).

A ausência de trabalhos que examinassem o processo de formação, na experiência do indivíduo, de novas formas de atividade objetiva, inclusive da Atividade de Estudo, obrigou a construção de um modelo teórico de tal processo como problema especial da ciência psicológica. Com base nisso, numerosos representantes do sistema, tais como D. B. Elkonin, V. V. Repkin, V. V. Davidov, A. M. Márkova, P. S. Zhedek, M. Ya. Levina, L. E. Shagalova, G. A. Zuckerman, K. K. Mikulina, F. G. Bodanskii, V. V. Rubtsov, A. Z. Zak, entre outros, assumiram a tarefa de elaborar possíveis soluções que se baseavam em noções sobre a natureza da atividade humana e sua gênese, cuja essência estava contida nas pesquisas de A. N. Leontiev (cf. DAVIDOV, 1977). As investigações tinham como objetivo determinar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo, seu conteúdo e estrutura, bem como as condições para sua formação no processo escolar. Contudo, os primeiros esforços encontraram muita resistência e enfrentaram situações de extrema dificuldade. A respeito, Repkin (1997) escreveu:

...os primeiros intentos por estudar e analisar essa atividade encontraram muitas reações céticas em relação com o tema. Essa foi a causa pela qual a diferença do trabalho e da brincadeira, a atividade de estudo teve uma construção bastante artificial [...] Este ceticismo tinha se conservado até o presente momento. Nos trabalhos de vários especialistas importantes, é ainda possível observar a falta de compreensão em relação ao problema da atividade de estudo e seu intento de pesquisa (REPKIN, 1997, p. 2, tradução nossa).

As dificuldades enfrentadas e a crítica proveniente de diferentes direções não impediram que no interior do sistema fosse gerada – num período de mais de sessenta anos – uma produção teórica e prática, pela sua qualidade e magnitude, sem paralelos no interior da aprendizagem desenvolvimental. Ao longo dessas seis décadas, é possível distinguir um volume impressionante de pesquisas e trabalhos sobre a temática (até o momento foi localizado um total de 125 trabalhos), especialmente no período entre 1960 e 1970, em que quase 60% do total deles foram publicados. Todo o trabalho realizado propiciou o surgimento da Atividade de Estudo, como teoria central do sistema, bem como um conjunto de teorias auxiliares. A esse respeito Davidov (1995) escreveu:

A equipe criada por D. B. Elkonin e por mim, esforçou-se com a maior exatidão para seguir todos os pontos essenciais da hipótese de L. S. Vigotski e em um material factual amplo para transformá-la em uma teoria detalhada. Essa teoria, em nossa opinião, está basicamente criada. No entanto, isso exigiu o desenvolvimento de várias teorias “auxiliares” que concretizaram e aprofundaram os principais pontos da hipótese (DAVIDOV, 1995, p. 5, tradução nossa).

Com base na organização, sistematização e análise dessa extensa produção (anexos 1 e 2), é possível estabelecer, ainda que de maneira provisória, uma periodização do desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo. O critério fundamental seguido para o estabelecimento das diferentes etapas ao longo desse período está associado a mudanças teóricas e metodológicas experimentadas no interior da própria teoria.

Até o presente momento, apenas duas iniciativas ocorreram no interior do próprio sistema para estabelecer uma periodização das principais etapas no desenvolvimento dessa teoria. Ambas se devem a V. V. Davidov e se trata, no primeiro caso, de um tópico breve sobre as fontes teóricas e etapas de elaboração da concepção como parte de um artigo escrito em coautoria com A. Márkova intitulado *O conceito de Atividade de Estudo dos escolares* (1981). O texto expõe as principais etapas, com base nas hipóteses e fatos que determinaram o enfoque sobre a Atividade de Estudo na teoria que se sustenta (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981, p. 15). No segundo caso, um capítulo com o título *Antecedentes históricos da atividade de estudo*, no livro *O desenvolvimento da psique de crianças em idade escolar no processo de aprendizagem experimental* (1983).²⁴

24 Algumas questões sobre a história da Atividade de Estudo contidas nesse segundo texto compõem o capítulo quinto do livro de Davidov (1986) intitulado *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental*.

2.11 Etapa de inflexão psicológica: o método de pesquisa, o conceito, conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo (1959-1965)

As pesquisas sobre o processo de formação do estudo, como atividade principal dos estudantes das séries iniciais do nível fundamental, estão estreitamente relacionadas com as origens do sistema (curso escolar 1959/60). Primeiro, tiveram lugar as pesquisas sobre a temática, depois surgiu o sistema como tal. Os trabalhos foram desenvolvidos por membros do Laboratório de Psicologia da Escola Primária do Instituto de Psicologia da República Soviética Russa, sob a responsabilidade de D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Nessa primeira etapa, focava nos fundamentos psicológicos, não apenas uma direção, mas também seu objeto.

O livro intitulado *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников* (Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares pequenos) – organizado por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, publicado em 1962 – divulgou, ainda que com certo atraso, alguns resultados do primeiro ano de pesquisa do grupo de Moscou sobre a Atividade de Estudo. Como é reconhecido pelos organizadores, no prefácio da obra, tratou-se de uma produção coletiva na qual se relata a nova forma de organização experimental das aulas com o objetivo de estudar o processo ativo de formação dessa atividade. Na época, os problemas, métodos e formas de pesquisa do desenvolvimento desse tipo específico de atividade humana ainda estavam sendo compreendidos.

A obra compõe-se de cinco capítulos. No primeiro, D. B. Elkonin analisa, experimentalmente, a etapa inicial de formação da leitura. No segundo, V. V. Davidov aborda a estrutura da operação como pré-requisito para elaborar um programa de Aritmética. No terceiro, K. P. Maltseva descreve a experiência de formação do autocontrole no processo da Atividade de Estudo nas salas de crianças menores. No quarto, E. A. Faraponova analisa as questões de organização do processo de formação do escolar. No quinto, P. M. Jakobson pesquisa algumas características do desenvolvimento da avaliação das crianças em idade escolar.

Em seu texto, K. P. Maltseva atribui especial importância à formação do autocontrole. Leva em consideração que a Atividade de Estudo do aluno se baseia num padrão de ação. Sem comparar a ação real da criança com a amostra, ou seja, sem o autocontrole, a Atividade de Estudo perde seu componente básico. O pressuposto era de que a formação da Atividade de Estudo nas condições normais não era suficientemente eficaz devido à atenção insuficiente a tal componente da atividade. Ao mesmo tempo, era importante descobrir se,

aos estudantes das séries finais do nível fundamental, era possível desenvolver o autocontrole precisamente por causa da ação e não apenas pelo controle sobre a exatidão do resultado.

Ao final, a Atividade de Estudo difere de qualquer outra atividade porque a maneira como a criança chega a um determinado resultado é importante para ela. O êxito no resultado é determinado pela exatidão do curso da ação. A pesquisa de Maltseva (1962) demonstrou que as condições necessárias para a formação do autocontrole são relativamente complexas e exigem a elaboração de um plano de aprendizagem na mesma direção.

O trabalho de E. A. Faraponova (1962) também se encaminhou na mesma direção de pesquisa. A questão da natureza da Atividade de Estudo nas salas de aula era particularmente aguda porque o desenvolvimento do processo ocorreu com base na atividade prática das crianças, a partir da fabricação de certos objetos. A pergunta era se existia a possibilidade de dar caráter de Atividade de Estudo a esse mesmo processo nas séries iniciais.

De acordo com Elkonin e Davidov (1962), o trabalho de Faraponova resolve esse problema de pesquisa. A especial organização experimental da formação comprovou que desde o primeiro ano das séries iniciais do nível fundamental os alunos deduziam de forma autônoma as tarefas de estudo para dominar as operações necessárias. Essa descoberta foi importante por demonstrar a possibilidade de desenvolver, nos estudantes, a capacidade de planejar sua atividade. A pesquisa revela o enriquecimento dos métodos de aprendizagem ao mostrar as formas possíveis de organização da atividade, pelo aluno, para resolver determinadas tarefas.

O texto Jakobson (1962) estuda, na mesma linha, o desenvolvimento de atitudes em relação à avaliação e à formação da autoestima na Atividade de Estudo dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental.

O grupo enfrentou uma série de dificuldades para a formação da Atividade de Estudo, nas aulas de Aritmética e Língua Russa (alfabetização, leitura, gramática e ortografia). A principal dificuldade estava no fato de que o conteúdo da aprendizagem dessas disciplinas escolares tinha uma orientação puramente prática. Com isso, criava-se um problema para isolar os componentes principais da Atividade de Estudo, bem como para a sua formação.

Por decorrência, surgiu a necessidade de revisar os conteúdos e a metodologia de aprendizagem para essas duas disciplinas básicas. A revisão do programa de estudo foi orientada em duas direções. A primeira, relacionada à máxima aproximação dos programas para o estado atual do campo correspondente de conhecimentos científicos (matemática e linguística). A segunda, diz respeito à saturação dos programas com conteúdos que estimulassem o desenvolvimento psíquico da criança.

A mudança no conteúdo do material do programa levou à elucidação daquelas ações substantivas que fundamentam sua assimilação. Essa linha de trabalho foi desenvolvida por V. V. Davidov, na área da aprendizagem da Matemática, e por D. B. Elkonin, na de Língua Russa. Davidov analisou no seu texto as ações substantivas subjacentes no conteúdo de uma parte da disciplina de Matemática (Aritmética). Seu experimento permitiu conferir que, nas aulas de Matemática, as possibilidades de materialização dos métodos modernos são estimadas de maneira incorreta na psicologia. De acordo com o autor, as possibilidades das crianças não são apenas maiores, mas elas são também diferentes.

Ficou comprovado como algo natural que a mudança no conteúdo do material levava à necessidade de novas ações por parte das crianças, para sua assimilação. O processo de assimilação é resultado da atividade própria do aluno, em colaboração com o professor. A descoberta de formas adequadas da atividade de assimilação depende da modificação do conteúdo da disciplina. O artigo de Elkonin (1962) procura, por sua vez, resolver esse problema com referência à etapa inicial da Leitura.

Somam-se a esses cinco trabalhos mencionados, pelo menos mais cinco artigos e um livro publicados, na mesma época, que fecham a primeira fase no desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo. Um total de quatro trabalhos correspondem a D. B. Elkonin²⁵ e contêm as ideias principais sobre esse tipo específico de atividade e o processo de sua formação que os representantes do sistema sustentavam na época. O quinto artigo é de Davidov (1962), que encerra a pesquisa sobre o novo conteúdo e os novos métodos de aprendizagem da Matemática nos anos iniciais da escola.

Em síntese, o foco das pesquisas nessa primeira etapa esteve voltado para cinco aspectos fundamentais: 1) o estabelecimento do conteúdo do conhecimento aprendido como fonte fundamental do desenvolvimento psíquico da criança, dos quais derivam as metodologias e as formas de organização do processo;²⁶ 2) a metodologia do experimento didático-formativo e sua organização; 3) o estabelecimento do conceito, conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo; 4) a análise das possibilidades de formação dessa atividade; 5) a forma mais adequada de organização psicológica do material didático para o desenvolvimento psíquico das crianças.

25 Os textos são: *Experiência de pesquisa psicológica na aula experimental* (1960); *As questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nos anos iniciais da idade escolar* (1961); *Atividade de Estudo: importância na vida do escolar* (1967) e *Estrutura da Atividade de Estudo* (1962[1989]).

26 No começo da década de 1960, D. B. Elkonin deixou claro esse posicionamento teórico, ao afirmar que “o processo e a efetividade da formação da Atividade de Estudo dependem do conteúdo do material que se assimila, da metodologia concreta de aprendizagem e das formas de organização do trabalho de estudo dos escolares” (ELKONIN, 1961, p. 2).

Os primeiros estudos foram realizados ao mesmo tempo em que se construía um método geral de pesquisa. Logo ficou demonstrado que o método adequado era a formação ativa da Atividade de Estudo. Também se comprovou que esse tipo de pesquisa não poderia estar limitado ao estudo de uma parte do processo didático, mas devia incluir todas as matérias do programa escolar. Elkonin afirmava: “deve-se abordar o processo de aprendizagem como um todo e, ao mesmo tempo, em todas as disciplinas do programa curricular” (ELKONIN, 196?[1989], p. 2).

Para a aplicação do método de formação ativa da Atividade de Estudo, criaram-se escolas especiais ou experimentais. A primeira foi a Escola no. 91, de Moscou. Por meio desse método, estudaram-se duas linhas de pesquisa inicialmente: a) as possibilidades de formação da Atividade de Estudo que poderia surgir na organização do processo didático; b) o processo de assimilação do conteúdo pelas crianças e sua eficácia.

Os resultados mostraram que a organização radical da metodologia de estudo provocava, como consequência, o aumento da eficácia e do volume do material que pode ser assimilado. Além disso, foi possível representar, pela primeira vez, a estrutura geral da Atividade de Estudo. A consideração mais detalhada desse tipo de atividade demonstrou que ela estava composta pelos seguintes componentes interligados entre si: 1) a tarefa de estudo que, pelo seu conteúdo, consiste no modo da ação a assimilar; 2) as ações de estudo, cujo resultado é a formação do modo da ação a assimilar e a execução primária do modelo didático; 3) a ação de controle, que consiste na comparação da ação executada com o modelo e; 4) a ação de avaliação do grau de cognição das alterações que aconteceram no próprio sujeito.

Estabeleceu-se, também, a unidade principal da Atividade de Estudo. Como tal ficou definida a “tarefa de estudo”. Como objetivo e resultado da tarefa foi estabelecida a própria modificação do sujeito da ação e como conteúdo desse objetivo a formação no aluno dos modos da ação. Estes foram conceituados como aquelas ações particulares realizadas pelo sujeito, com um dado material destinado para sua discriminação, de tal forma que todas as habilidades consequentes são definidas durante o processo. Esses modos da ação estão associados ao domínio da base orientadora da ação subsequente. Elkonin (196?[1989], p. 3) diz que “a separação autônoma pela criança da base orientadora da ação subsequente é o conteúdo da tarefa de estudo”.

Nessa primeira etapa, é possível perceber alguns aspectos importantes. Em primeiro lugar, que o conteúdo da tarefa de estudo ainda estava incompleto. Em segundo, que era forte a influência exercida pelas pesquisas prévias de D. B. Elkonin sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura, nas quais o foco apenas estava na formação dos modos de ação. Em terceiro, que os

conceitos de generalização e modelagem eram tratados de maneira bastante superficial. Em quarto lugar, que exercia um papel importante a teoria de P. Ya. Galperin, mais corretamente, a parte que se relacionava com a formação das ações mentais, sobretudo, com a base orientadora da ação subsequente, pois a formação dos conceitos não tinha sido tomada como objeto de estudo. P. Ya. Galperin era bastante referenciado nessa etapa pela maioria dos autores consultados, o que aconteceu muito menos e de forma diferente nas etapas seguintes. Davidov e Márkova (1981), ao analisar as fontes teóricas e as etapas de elaboração da teoria da Atividade de Estudo, reconhecem o vínculo da mesma com a teoria de P. Ya. Galperin. A esse respeito afirmam:

A concepção da Atividade de Estudo é uma das abordagens existentes na psicologia soviética que se realiza sobre a base da tese marxista que estabelece a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. S. Vigotski). Essa concepção se formou a partir de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e a atividade (S. Rubinstein, 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 tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e outros)** (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981, p. 34, tradução e destaque nosso).

Portanto, foram três as bases teóricas fundamentais da Teoria da Atividade de Estudo ao longo dessa primeira etapa: a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico; a unidade da consciência e a atividade; a formação por etapas das ações mentais e dos conceitos.

2.2 Etapa de inflexão filosófica: o estabelecimento do novo conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo (1966-1980)

Esta segunda etapa é caracterizada por vários aspectos: a) uma forte influência dos fundamentos filosóficos marxistas soviéticos, especialmente, da lógica dialética nas pesquisas psicológicas e didáticas; b) a ratificação de que o desenvolvimento psíquico das crianças em idade escolar era, em última instância, determinado pelo conteúdo do conhecimento que aprendem; c) uma nova reformulação do conteúdo, estrutura e conceito da Atividade de Estudo com foco no desenvolvimento do pensamento teórico; d) um resgate da obra de L. S. Vigotski, em especial, para fundamentar a concepção sobre o conteúdo do conhecimento da Atividade de Estudo; e) um desvio nos estudos, em relação à influência da teoria de P. Ya. Galperin.

Os traços iniciais dessa segunda etapa começaram a se manifestar desde mediados da década de 1960, sobretudo, com a publicação do livro *Возрастные возможности усвоения знаний – младшие классы школы* (Possibilidades da idade na assimilação dos conhecimentos – séries iniciais do nível fundamental, 1966), organizado por D. B. Elkonin e V. V. Davidov. A obra estava orientada na mesma direção do primeiro livro citado na etapa anterior (Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares pequenos, 1962), organizado pelos mesmos autores. Apresenta os resultados de pesquisas psicológicas que analisam uma mudança no conteúdo das disciplinas de Matemática, Língua Russa e Trabalho Manual do nível fundamental, contribuindo para o aumento das oportunidades de aprendizagem das crianças geralmente não manifestas nas condições da aprendizagem tradicional. Ficou comprovado que, ao construir os programas das disciplinas das séries iniciais do nível fundamental, era necessário levar em conta essas capacidades cognitivas das crianças.

O livro foi preparado por um coletivo de autores integrado por: L. I. Aidarova; V. V. Davidov, A. K. Márkova, G. I. Minsk, Ya. A. Ponomarev, E. A. Faraponova e D. B. Elkonin.²⁷ No mesmo aparecem os primeiros trabalhos preocupados com a pesquisa sobre a formação dos conceitos científicos, além dos modos de ação e, por tal motivo, com o desenvolvimento do pensamento teórico em sentido geral. Isso pode ser percebido nos seguintes trabalhos: 1) As possibilidades intelectuais dos escolares de menor idade e o conteúdo da aprendizagem (D. B. Elkonin); 2) Formação do conceito de número baseado no estudo da relação de quantidades (G. I. Minskaya); 3) Formando nas crianças menores uma atitude linguística para a palavra (L. I. Aydarova); 4) Pré-requisitos psicológicos para a introdução da criança na sintaxe da língua nativa (A. K. Márkova).

Na própria apresentação da obra, Elkonin e Davidov (1966) reiteram a tese, surgida na etapa anterior, de que o desenvolvimento psíquico em idade escolar era, em última análise, determinado pelo conteúdo do conhecimento que as crianças aprendem, dos quais derivavam os métodos de aprendizagem e as formas de organização do trabalho dos estudantes. A esse respeito se afirma o seguinte:

27 A estrutura da obra é a seguinte: introdução (D. B. Elkonin e V. V. Davidov); capítulo I – As possibilidades intelectuais dos escolares de menor idade e o conteúdo da aprendizagem (D. B. Elkonin); Capítulo II – As possibilidades das crianças para dominar a matemática: 1) Problemas lógico-psicológicos da matemática elemental (V. V. Davidov); 2) Características psicológicas do período “pré-numeral” da aprendizagem de matemática (V. V. Davidov); 3) Formação do conceito de número baseado no estudo da relação de quantidades (G. I. Minskaya); Capítulo III – Oportunidades para as crianças aprenderem sua língua nativa: 1) Formando nas crianças uma atitude linguística para a palavra (L. I. Aidarova); 2) Pré-requisitos psicológicos para a introdução da criança na sintaxe da língua nativa (A. K. Márkova); Capítulo IV – Possibilidades para a formação de habilidades iniciais de trabalho manual em escolares menores (E. A. Faraponova); Capítulo V – Desenvolvimento do plano interno da ação no processo de aprendizagem (Ya. A. Ponomarev).

Para nós, o principal é a confirmação de que o desenvolvimento psíquico das crianças em idade escolar é, em última instância, determinado pelo conteúdo do conhecimento que aprendem. Portanto, o estudo das capacidades intelectuais existentes deve ser realizado antes de tudo a partir de certa mudança no conteúdo estabelecido de conhecimento que as crianças aprendem na escola²⁸ (ELKONIN; DAVIDOV, 1966, p. 6, tradução nossa).

Dessa maneira, o sistema faz questão de ressaltar que o elemento principal da Atividade de Estudo era o conteúdo do conhecimento que as crianças aprendem. Com isso, tornava explícita, notória e pública, pela primeira vez, sua divergência teórica com o sistema Zankoviano. Enquanto Zankov, com base em Vigotski, acreditava que a eficiência dos processos de aprendizagem no desenvolvimento das crianças estava associada com os métodos de aprendizagem específicos (ELKONIN, 1966), para o sistema, também com base em Vigotski, o mais importante no desenvolvimento intelectual era o conteúdo dos conhecimentos adquiridos. A esse respeito, Elkonin (1966) escreveria:

Nessa interpretação (refere-se a Zankov) das teses de L. S. Vigotski deve ser feita uma correção significativa. L. S. Vigotski jamais associou a alta eficiência da aprendizagem no desenvolvimento com os métodos. Pelo contrário, sempre enfatizou a importância principal do conteúdo dos conhecimentos adquiridos para o desenvolvimento intelectual²⁹ (ELKONIN, 1966, p. 74, tradução nossa).

Ademais de reiterar que o conteúdo do conhecimento adquirido era o aspecto fundamental da Atividade de Estudo para o desenvolvimento psíquico da criança, nessa obra se definiu de maneira definitiva o novo conhecimento do conteúdo. Na primeira etapa, o conhecimento adequado estava apenas integrado pela formação dos modos generalizados de ação. Na segunda, o conhecimento do conteúdo a ser adquirido foi completado ao se afirmar que ao mesmo se integra, além dos modos generalizados de ação, os conceitos científicos. O texto de Elkonin (1966) é, entre todos os trabalhos publicados na obra, o mais enfático nesse sentido. Nele, Elkonin afirma que o conteúdo

28 “Для нас центральным из них было положение о том, что умственное развитие школьников в конечном счете определяется содержанием усваиваемых ими знаний. Поэтому изучение имеющихся интеллектуальных возможностей необходимо проводить прежде всего путем определенного изменения того установившегося содержания знаний, которое дети усваивают в школе” (1966, p. 2).

29 В такую трактовку положений Л. С. Выготского надо внести одну существенную поправку. Л. С. Выготский нигде не связывал высокую эффективность обучения для развития со способами обучения. Наоборот, он всегда подчеркивал ведущее значение для умственного развития содержания усваиваемых знаний. Известно, что сама проблема обучения и развития была поставлена и решалась Л. С. Выготским в связи с проблемой так называемых «житейских» и научных понятий, которая была для него моделью отношений между обучением и развитием.

do conhecimento a ser aprendido devia estar integrado por dois componentes: a) os modos de ações com objetos; b) os conceitos genuínos. A esse respeito escreveu:

Em nossos estudos experimentais nos baseamos em certas proposições teóricas formuladas em seu tempo por L. S. Vigotski. Para nós, sua ideia de que o processo de aprendizagem exerce um papel principal no desenvolvimento psíquico, em primeiro lugar, por intermédio do **conteúdo dos conhecimentos assimilados pela criança**, teve fundamental importância. O adulto – o professor – desempenha o papel principal, formando na criança tais **modos de ações com objetos**; por meio das quais as propriedades essenciais que compõem o conteúdo dos **conceitos genuínos** podem ser reveladas (ELKONIN, 1966, p. 47-48, tradução e destaques nossos).³⁰

Esse é um dos motivos pelos quais a obra de L. S. Vigotski, desconsiderada praticamente toda ela nas pesquisas realizadas sobre Atividade de Estudo na fase anterior, passaram a ser objeto de consulta e base de fundamentação teórica nessa nova fase.³¹ Elkonin e Davidov, para mencionar apenas dois dos autores que participaram da organização e elaboração da obra que se analisa, trazem à tona as contribuições de L. S. Vigotski sobre o desenvolvimento mental das crianças e sobre o papel dos conceitos científicos nesse processo.³²

Elkonin (1966), especificamente, sustenta seus argumentos sobre o papel do processo de aprendizagem no desenvolvimento das crianças nas teses de Vigotski em relação com a função dos conceitos científicos nesse processo. De acordo com Elkonin, Vigotski considerava que as principais neoformações da idade escolar, associadas ao desenvolvimento intelectual da criança, estão vinculadas aos conceitos científicos. A respeito, escreveu:

Sabe-se que o problema da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento foi colocado e resolvido por L. S. Vigotski em conexão com o problema dos chamados conceitos “cotidianos” e científicos, que era para

30 В своих экспериментальных исследованиях мы опирались не на некоторые теоретические положения, сформулированные в свое время Л. С. Выготским. Для нас основополагающее значение имела его мысль о том, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых ребенком знаний). Взрослый – учитель играет при этом главную роль, формируя у ребенка такие способы действий с предметами; посредством которых могут быть раскрыты их существенные свойства, составляющие содержание подлинных понятий (ELKONIN, 1966, p. 47-48).

31 Para que se tenha uma ideia, no livro *Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares pequenos* (ELKONIN; DAVIDOV, 1962), não é feita uma única referência à obra escrita de L. S. Vigotski.

32 As obras de Vigotski referenciadas foram: *Умственное развитие детей в процессе обучения* (Desenvolvimento mental das crianças no processo de ensino-aprendizagem, 1935); *Избранные психологические исследования* (Pesquisas psicológicas selecionadas, 1956); *Развитие высших психических функций* (Desenvolvimento das funções mentais superiores, 1960).

ele o modelo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ele escreveu diretamente: “Em essência, o problema dos conceitos não espontâneos e, em particular, científicos é o problema da aprendizagem e do desenvolvimento...” (VIGOTSKI, 1956, p. 251). Ao mesmo tempo, L. S. Vigotski assinalou que “do ponto de vista lógico, a distinção entre os conceitos espontâneos e não espontâneos das crianças coincide com a distinção entre os conceitos empíricos e científicos” (VIGOTSKI, 1956, p. 250). A ideia principal de L. S. Vigotski é que as neoformações principais da idade escolar associadas ao desenvolvimento do intelecto – consciência e domínio dos processos psíquicos – vêm “através da porta dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 1956 p. 247). Assim, L. S. Vigotski associou a mudança decisiva no desenvolvimento, acima de tudo, ao conteúdo da formação. Desse modo, para ele o foco da pedagogia devia estar não tanto no desenvolvimento e aplicação de “métodos eficazes” como no desenvolvimento do problema do conteúdo do processo de aprendizagem, em particular o conteúdo científico (“os métodos” derivam do conteúdo) [...] L. S. Vigotski previu, embora não de maneira suficientemente clara, a conexão orgânica que existe entre desenvolvimento psíquico na idade escolar e a assimilação dos conceitos científicos (ELKONIN, 1966, p. 51, tradução nossa).

Na mesma época, o psicólogo, didata e filólogo ucraniano V. V. Repkin publica o artigo intitulado *Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo* (1968). Sua importância está, entre outras questões, em representar, de alguma maneira, a incorporação do grupo de Kharkov ao estudo desse tipo específico de atividade, iniciado pelo laboratório de Moscou, uma década antes.

À necessidade de revisar os conteúdos das disciplinas de Matemática e Língua Russa – com o objetivo de aproximar ao máximo os mesmos para o estado atual do campo correspondente de conhecimentos científicos e preencher esses programas com conteúdos que estimulassem o desenvolvimento psíquico da criança (cuja responsabilidade tinha sido assumida pelo laboratório de Moscou) – somou-se, com as pesquisas coordenadas pelo V. V. Repkin, o estudo das formas mais adequadas de organização psicológica dos conteúdos que apresentam maior potencial no desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Repkin (1968), com base em experimentos didáticos relacionados com o processo de formação da Atividade de Estudo, crítica a lógica predominante de organização psicológica dos conteúdos escolares na concepção tradicional (de acordo com o esquema “percepção – compreensão – memorização – aplicação”) e propõe uma nova forma de organização, considerada mais adequada: “orientação – formação por etapas das ações – conhecimento e habilidades”. De acordo com o autor, era lógico supor que a aplicação dessa forma de

organização nas condições de aprendizagem escolar levaria à formação da Atividade de Estudo para um nível superior. Além disso, ajudaria aumentar a eficiência do processo com o controle de seu progresso e resultado.

Entretanto, o que deu o tom principal a essa segunda etapa foram as pesquisas desenvolvidas por V. V. Davidov sobre os fundamentos filosóficos da teoria da Atividade de Estudo. Esses trabalhos atingiram seu ponto mais alto com o texto final da tese ao grau de Doutor em Ciências Psicológicas defendida por ele (1970) e publicada, posteriormente, com o título *Tipos de generalização na aprendizagem* (1972[1982]).³³ Essa obra foi muito bem acolhida não apenas entre os cientistas russos, mas também entre os psicólogos de diversos países. O resultado dessa publicação rendeu a V. V. Davidov um prêmio nacional.

A partir de então, o foco passou a ser a estruturação curricular das disciplinas com vistas à formação do pensamento, mais especificamente, de um tipo particular de pensamento: o científico-teórico contemporâneo. A esse respeito Davidov (1972[1982]) afirmou:

O desígnio da presente obra é fundamentar a ideia de que uma autêntica solução dos problemas concernentes a atual instrução escolar, em quanto às bases lógico-psicológicas da mesma, pressupõe uma mudança do tipo de pensamento projetável mediante o conteúdo das disciplinas e os métodos de sua aprendizagem. O aperfeiçoamento desses últimos há de se executar no plano dessa perspectiva cardinal: formar nos escolares o pensamento científico-teórico (DAVIDOV, 1972[1982], p. 7, tradução nossa).

Os dois aspectos dos conhecimentos científicos que integravam o conteúdo da Atividade de Estudo a ser desenvolvida pelas crianças (os modos generalizados de ação e os conceitos científicos), passariam a ser identificados com o termo de “pensamento científico-teórico”. Além disso, V. V. Davidov, sem fazer menção ao sistema, ressalta como a insuficiente atenção para a faceta filosófica – especialmente a lógica – da Atividade de Estudo dificultava o exame psicológico do desenvolvimento do pensamento nos escolares. Deixa claro que a análise do processo de aprendizagem manifesta adequada expressão às leis objetivas e formas de pensamento descritas pela lógica. Sendo assim, o estudo holístico do sentido lógico e teórico-cognitivo dos processos e formas cardinais do pensamento constituía uma premissa essencial para o

33 Em 1972 foi publicada a versão original em russo da obra com o título *Виды обобщения в обучении* (essa versão está disponível na internet). Dez anos mais tarde, uma versão em espanhol foi publicada, em Cuba, pela Editorial Pueblo y Educación com o título *Tipos de generalización en la enseñanza* (1982). Esse é o motivo pelo qual se optou em colocar entre parênteses ambos os anos de publicação. As citações realizadas da obra no texto foram retiradas da edição cubana.

exame dos diversos problemas psicológico-didáticos dos quais dependia a estruturação curricular das disciplinas.

V. V. Davidov dedica-se ao estudo, especialmente, de um dos processos e formas do pensamento: a generalização substantiva, bem como de outros dois processos diretamente relacionadas com ela (a abstração e o conceito). A generalização e a abstração substantiva (essencial) representam as ações mentais; o conceito do conhecimento, a “célula” do objeto estudado. Ao analisar o conteúdo do material didático, os alunos, com a ajuda do professor, separam nele alguma relação geral inicial, ao mesmo tempo, descobrem o que se manifesta em muitas outras relações particulares existentes no material estudado. Por intermédio dos signos, constroem as **abstrações substantivas**. A partir de uma análise mais aprofundada, os alunos percebem a vinculação regular dessa relação inicial com suas diferentes manifestações, isto é, elaboram as **generalizações substantivas** do material estudado. Com base nas abstrações e generalizações substantivas, como meios para deduzir e unir outras abstrações, os alunos convertem as estruturas mentais iniciais em **conceito**, que fixam certa “célula” do objeto estudado (DAVIDOV, 1972[1982]).

O autor conclui que há: a) predomínio na escola de uma didática tradicional onde apenas se privilegia o tipo de síntese inerente ao nível empírico de reflexão; b) necessidade de estruturar as disciplinas sobre a base da generalização característica para o pensamento teórico; c) abertura de possibilidades para analisar as vias de utilização dos princípios da generalização teórica ao fundamentar psicológica e didaticamente os novos métodos de estruturação das disciplinas.

Na época, o movimento de Davidov, no sentido de estabelecer o pensamento teórico como o conteúdo da Atividade de Estudo, parece distanciá-lo da tese, até então predominante, de que o conteúdo dessa atividade estava definido pelos modos de ação. Ao fazer referência ao pensamento teórico, Davidov (1972[1982]) afirma categoricamente que o mesmo opera mediante os conceitos científicos. Veja a seguir:

Como conteúdo do pensamento teórico serve o ser, mediatizado, refletido e essencial. Tal pensamento constitui uma idealização do aspecto fundamental da atividade prática-objetiva, a saber, da reprodução nela das formas gerais das coisas, de sua medida e de suas leis. Essa reprodução tem lugar na atividade produtiva num singular experimento sensorio-objetivo. Depois, esse experimento vai adquirindo cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo com o tempo que o homem passe a experimentos mentais [...] **Essas singularidades do experimento psíquico constituem as bases do pensamento teórico, que opera mediante conceitos científicos** (DAVIDOV, 1972[1982], p. 300, tradução e destaque nosso).

Contudo, Davidov (1972[1982]), ao definir o conceito como “a atividade psíquica mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem na unidade a generalização e a essência do movimento do objeto material...” e que “aparece ao mesmo tempo como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular **operação psíquico**”³⁴ (p. 300, destaque do autor), não deixa de fora os modos de ação como a forma de aplicação do conceito e, ao mesmo tempo, como um dos componentes do pensamento teórico. Davidov (1972[1982]) afirma também que o objeto da Atividade de Estudo é “os conceitos científicos, as leis da ciência e as **formas gerais sustentadas nessas**, durante a distinção das propriedades dos conceitos ou na solução de certa classe de tarefas concretas-práticas” (DAVIDOV, 1972[1982], p. 73, destaque nosso).

Fica evidente que o conteúdo objetivo da Atividade de Estudo está caracterizado pela existência dos dois componentes mencionados. Em primeiro lugar, pela assimilação das formas generalizadas das ações (modos de ação). Em segundo, pela aquisição dos conhecimentos científicos que serve de base a esses modos. Com isso, consolida-se ainda mais nessa segunda etapa, a forte influência da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos de P. Ya. Galperin, no desenvolvimento da Atividade de Estudo. Contudo, há um dado interessante a observar. Enquanto na etapa anterior a concepção de Galperin que prevalecia era ainda fragmentada, porque o sistema focava nos aspectos relacionados com a formação dos modos de ação; nessa segunda etapa é assumida a visão integral que Galperin tinha do processo de formação do pensamento teórico, o qual se dá pela unidade dos modos de ação e dos conceitos teóricos.

O processo de formação dos conceitos teóricos é explicado no livro, por intermédio do método de ascensão do abstrato ao concreto, considerado por Davidov (1972[1982]) como o único possível e correto no sentido científico. Davidov recebeu grande influência do filósofo russo E. V. Ilyénkov, quem, em 1953, defendeu sua tese de doutorado sobre o tema da dialética do abstrato e do concreto em *O Capital* de Marx (LIBÂNIO; FREITAS, 2017, p. 335). A ideia de Ilyénkov de que a escola deveria ajudar aprender a pensar passou a ser uma fixação no pensamento de Davidov, que imediatamente depois se estendeu para o restante dos representantes do sistema até ocupar o lugar de lema central, sobretudo, entre os membros do Grupo de Moscou.³⁵

34 O próprio Davidov vai afirmar que essa operação de construir e transformar o objeto mental equivale ao ato de compreendê-lo, explicá-lo e revelar sua essência (DAVIDOV, 1972, p. 301).

35 Outros filósofos russos também influenciaram o pensamento de Davidov na época, como por exemplo, A. I. Mescheriakov e P. V. Kopnin.

Ao relatar os resultados das pesquisas experimentais efetuadas pelo sistema, em relação ao processo de formação psicológica da Atividade de Estudo, Davidov (1972[1982]) deixa claro que, durante essa segunda etapa, o objetivo fundamental das pesquisas estava orientado para o estudo das regularidades formativas das estruturas básicas do pensamento teórico nos escolares, em particular nas crianças das séries iniciais do nível fundamental.

A hipótese fundamental de trabalho era a seguinte: com uma determinada introdução do material de estudo em matemática e gramática, poderiam se formar, nos escolares, generalizações e conceitos essenciais sobre a “célula” dessas matérias. Além disso, o processo de assimilação poderia ser realizado mediante a ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1972[1982], p. 418). De acordo com o autor, o princípio da generalização substantiva e da formação dos conceitos teóricos consiste em decompor a forma geral de certa diversidade de fenômenos e esclarecer a procedência do conteúdo do conceito. Sendo assim, o correto era introduzir nas disciplinas problemas que exigissem esclarecer as condições de procedência desses conceitos, em lugar de definições prontas dos conceitos e suas ilustrações. De acordo com Davidov (1972[1982]):

A diferença principal – dos programas experimentais – consiste em que o elo principal da aprendizagem experimental tem sido para os escolares o estudo das condições e das leis da **origem dos conceitos** específicos para a área do saber cuja aprendizagem iniciam. Desde o começo, mesmo aos estudantes da primeira série do nível fundamental lhes é mostrada a diferença que existe entre o reflexo dos objetos na forma de **conceitos** e sua descrição aceita no uso habitual direto e nas observações correntes (DAVIDOV, 1972[1982], p. 419, tradução nossa e destaques do autor).

As ideias de V. V. Davidov sobre o novo conteúdo da Atividade de Estudo, ou sobre a reformulação do mesmo, aos poucos passaram influenciar os estudos sobre a temática surgidos posteriormente. Contudo, o efeito maior foi exercido na etapa posterior. A citação da obra de Davidov *Tipos de generalização na aprendizagem* (1972[1982]) passou a ser um aspecto característico. No livro, o conceito de estrutura da Atividade de Estudo foi especificado e esclarecido no processo de estudo dos tipos de generalização do pensamento teórico dos alunos. Uma das ideias principais de V. V. Davidov, sobre a estrutura dessa atividade, era que a mesma refletia as ações que garantem a solução da tarefa de estudo (REPKIN; REPKINA, 2017). Entretanto, os componentes dessa estrutura não sofreram modificação, mas ficou subentendido que continuava a prevalecer a estrutura proposta por D. B. Elkonin (1961, 1962[1989]) na etapa anterior.

Contudo, o grupo de Kharkov, como parte das atividades da equipe de P. I. Zinchenko e, sob a liderança de V. V. Repkin, percebera na época a dificuldade de lidar com a estrutura proposta por Elkonin (1961, 1967[1989]), especialmente, em relação à tarefa de estudo (ELKONIN; DAVIDOV, 1966). Nos programas experimentais do sistema a tarefa de estudo fora projetada para ser definida pelos professores. Entretanto, Repkin (1973, em coautoria com V. T. Dorokhina) abordou o processo de aceitação da tarefa na Atividade de Estudo e ficou comprovado que, na esmagadora maioria das metas estabelecidas pelos professores, os alunos redefiniam a tarefa. Assim, surgiu o problema do estabelecimento de metas entre os alunos, ou seja, a capacidade de definir de maneira autônoma tarefas de estudo. A realização de tal pesquisa exigiu o esclarecimento das ideias existentes sobre a tarefa de estudo, bem como sobre a estrutura da Atividade de Estudo.

De acordo com Repkin e Repkina (2017), ao tratar o conteúdo da tarefa de estudo de maneira nova, D. B. Elkonin e V. V. Davidov aderiram às visões tradicionais sobre sua fonte. Com base em A. N. Leontiev, ambos os autores acreditavam que o professor define a tarefa para o aluno, enquanto o papel do aluno se reduzia a aceitar de forma independente ou com a ajuda do professor a tarefa a ele atribuída. Portanto, existia o problema de elaborar as tarefas de estudo, como uma das condições mais importantes para o sucesso do sistema de aprendizagem desenvolvimental. Foram necessários anos de trabalho experimental de muitos professores que testaram diferentes versões de tarefas para crianças, a fim de entender que a mesma não podia ser colocada de fora, mas que era resultado da própria atividade do aluno.

Em uma fase mais avançada se chegou à conclusão que o problema da absorção de um modo fundamentalmente novo de ação, na forma da pergunta “como fazer”, dependia do nível de conhecimentos por parte do aluno de uma situação-problema criada pelo professor. Assim, ficou claro que na estrutura da Atividade de Estudo, bem como de qualquer atividade humana, havia um elo especial na definição de metas, isto é, na identificação da tarefa a ser resolvida, nesse caso, a tarefa de estudo. Contudo, apesar da importância e progressividade dessa abordagem, ele não conseguiu resolver o problema da fonte da tarefa de estudo.

A questão foi que a tarefa de estudo passou a ser identificada por alguns pesquisadores com uma situação-problema e o processo de definição de metas na Atividade de Estudo foi reduzido à conscientização da situação-problema e o conteúdo da tarefa diminuído à busca de um novo modo de ação.

Entretanto, ainda que a situação-problema é capaz de atualizar a necessidade de dominar o novo modo de ação, é completamente indiferente ao seu conteúdo e origem. Já a tarefa de estudo, em sentido estrito, envolve

não só o conhecimento de como a ação pode ser realizada, mas também uma compreensão da justificativa objetiva de um modo particular de ação. Sendo assim, ficou comprovado que a tarefa não é só a resposta à questão de “como fazer”, mas também do porquê isso é feito desse modo. No decorrer de novas pesquisas realizadas pelo grupo de Kharkov, ficou comprovado que tal questão, para os estudantes, só surge como resultado de uma avaliação da situação-problema emergente com base em seu controle reflexivo. De acordo com Repkin e Repkina (2017):

...o surgimento da tarefa de estudo não é um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização de uma sequência bastante complexa de ações pelo aluno. O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Como resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade converte-se em situação-problema. Uma avaliação dessa situação, do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva à conclusão da existência nela de algumas, antes não levadas em consideração, propriedades do objeto, de algum «segredo» que torna não aplicáveis os modos de ação antes aprendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente a esses modos de ação leva a uma identificação hipotética desse «segredo» que deve ser resolvido, a saber, à formulação da tarefa de estudo (REPKIN; REPKINA, 2017, p. 8, tradução nossa).

Dessa maneira, apenas um ano depois da publicação da clássica obra de Davidov (1972[1982]), o texto de Repkin e Dorokhina (1973) deixava definido o novo conceito de Atividade de Estudo, visto como **aquele tipo específico de atividade humana na qual se garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado** (REPKIN; REPKINA, 2017).

Repkin (1997) também confirmou cientificamente que o sistema da Atividade de Estudo não é linear, mas tinha uma estrutura dinâmica. Para o autor, os componentes da Atividade de Estudo não apenas são realizados em sequência, mas que, em muitos aspectos, se complementam em diferentes estágios de formulação, solução e avaliação de uma tarefa de estudo. Isso significa que a mesma ação é realizada em diferentes estágios do ato da Atividade de Estudo, interagindo com outras atividades e alterando seu conteúdo e suas funções. A ação de avaliação realizada nas diferentes etapas da formulação e solução da tarefa de estudo acaba por ser diferente pelo seu objeto e pelos seus métodos de implementação. Ao longo do ato da Atividade de Estudo, as características de uma ação, como a modelagem, mudam significativamente. Acontece que

em algumas atividades encontradas no processo de formação dos conceitos perde sua independência, pois atuam na estrutura do ato de outra Atividade de Estudo como uma forma de completar outros procedimentos ou como condição para a sua implementação bem-sucedida (REPKIN; REPKINA, 2006).

Aos aportes sobre o novo conteúdo e conceito da Atividade de Estudo, atribuídos a V. V. Davidov e V. V. Repkin, respectivamente, somou-se a nova estrutura dessa atividade proposta por Elkonin (1974). Na brochura intitulada *Психология обучения младшего школьника* (Psicologia da aprendizagem da criança em idade escolar, 1974), foram publicados três trabalhos de Elkonin, entre os quais estava, *Учебная деятельность — ее структура и формирование* (Atividade de Estudo: sua estrutura e formação).³⁶ O teor desse texto marca um momento relevante na evolução dos estudos da teoria da Atividade de Estudo. Em primeiro lugar, ficou comprovada a adesão de Elkonin ao novo conteúdo formulado por Davidov (1972[1982]) para essa atividade, com o qual altera ou atualiza sua própria concepção anterior. A esse respeito, Elkonin (1974[1989], p. 245, tradução nossa) escreveu que “a Atividade de Estudo tem como objetivo ensinar modos generalizados da ação no mundo dos conceitos científicos”.

Em segundo lugar, é apresentada e analisada a nova estrutura da Atividade de Estudo. A mesma ficou composta da seguinte maneira: 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. O componente principal da estrutura de Atividade de Estudo continuou a ser a tarefa de Estudo e seu conteúdo operacional. Os outros componentes foram definidos como complementares (ELKONIN, 1974[1989], p. 250).

Era a primeira vez que a estrutura da Atividade de Estudo sofria alterações, desde a proposta anterior elaborada pelo próprio Elkonin (1961). Apenas uma modificação foi realizada nessa estrutura e trata-se da adição de um novo componente: os motivos cognitivos de estudo. Contudo, foi uma mudança de enorme significado porque ficou estabelecido que a Atividade de Estudo não se iniciava com o enunciado externo de uma tarefa por parte do professor, mas pela redefinição da mesma por parte do aluno com base na formação dos interesses cognitivos que têm como foco a assimilação dos modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos. A esse respeito Elkonin (1974[1989]) afirma:

Os motivos para a atividade [...] são denominados como cognitivos para o estudo. A diferença deles, com os interesses cognitivos mais gerais,

36 O texto, posteriormente, foi incorporado no livro *Избранные психологические труды* (Trabalhos psicológicos selecionados, Moscou, 1989, p. 241-251). Está disponível em: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPr-2851.htm>. Tradução de Andrii Mischchenko e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes.

consiste em ter o foco na assimilação da forma generalizada de ação e não apenas na aquisição de informações. Dessa forma, o primeiro elemento da estrutura da Atividade de Estudo são os motivos cognitivos para o estudo. **A formação desses motivos é a tarefa principal do nível fundamental.** O futuro sucesso da educação depende desses motivos (ELKONIN, 1974[1989], p. 27, tradução e destaque nosso).

Não está claro se os estudos de Repkin (1973), sobre a redefinição da tarefa de estudo, exerceram alguma influência na teorização de Elkonin para a proposição dos motivos cognitivos como componente inicial da Atividade de Estudo (1974[1989]). Em vários dos trabalhos de Elkonin (1976, 1981), é feita menção à obra de Repkin, contudo, nesse texto em específico não há referências bibliográficas associadas a essa questão. Além disso, nenhum dos outros trabalhos de Repkin³⁷ mencionados por Elkonin guarda relação com aquele escrito e publicado em 1973 (em coautoria com V. T. Dorokhina). Contudo, V. V. Repkin é, depois de V. V. Davidov, o autor que Elkonin mais cita quando se trata da Atividade de Estudo.

Outros dois aspectos importantes foram, por um lado, o modo como esse novo componente estabelecido pelo Elkonin passou a aproximar ainda mais a estrutura da Atividade de Estudo da estrutura geral da atividade formulada por A. N. Leontiev (1947, 1975[1985]): objeto, necessidade, motivo, ações, operações, condições, meios e resultados (LEONTIEV, 1975[1985]; LONGAREZI; FRANCO, 2013). Pelo outro, a maneira que aquela nova estrutura proposta por Elkonin influenciou as pesquisas futuras sobre Atividade de Estudo.

Em relação ao aspecto inicial, é necessário esclarecer algumas questões. Em primeiro lugar, que a aproximação da estrutura da Atividade de Estudo proposta por Elkonin com a estrutura geral da atividade psicológica elaborada por A. N. Leontiev precisa ser inferida a partir da comparação entre ambos os estudos, porque Elkonin não faz referência a Leontiev (ainda quando a primeira aproximação de Leontiev à estrutura geral da atividade humana fosse anterior). Em segundo lugar, na mesma época dos estudos de Elkonin, outros representantes do mesmo sistema didático, ao procurarem estudar a Atividade de Estudo, fizeram tal aproximação de maneira explícita.

Repkin (1976a, 1976b), em estudos sobre o conceito e a estrutura da Atividade de Estudo, além de analisar a função social desse tipo específico de atividade humana,³⁸ as suas diferenças com a atividade produtiva (trabalho) e

37 Os artigos de V. V. Repkin, citados por D. B. Elkonin são: О понятии учебной деятельности (O conceito de Atividade de Estudo, 1976), Структура учебной деятельности (Estrutura da Atividade de Estudo, 1977); Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте (Formação da Atividade de Estudo nos anos iniciais do nível fundamental, 1978).

38 De acordo com Repkin (1976), "a necessidade social a qual se busca satisfazer com a Atividade de Estudo, consiste não na transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos em geral para as novas gerações, e

com a cognitiva (teórica), aborda a sua estrutura psicológica interna (alguns dos componentes) a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos por Leontiev (1972a, 1972b) sobre a estrutura geral da atividade.

Na primeira pesquisa, Repkin (1976a) discutiu: o caráter objetivo da Atividade de Estudo (qualquer atividade responde a uma determinada *necessidade* do sujeito); seu *objeto* (as formas socialmente elaboradas de realização das ações práticas e teóricas, isto é, os conhecimentos científicos, enquanto o produto substancial ou ideal, em prol do qual a atividade é realizada e que incentiva o sujeito à atividade); tal objeto não é posto ao homem de forma imediata, mas na forma de *motivo* (esse objeto é submetido à realização como um objetivo que deve ser atingido).

A caracterização desse objeto significa determinar a especificidade das *tarefas de estudo* (o objetivo e o resultado) para cuja solução a Atividade de Estudo está orientada (a mudança do próprio sujeito em ação, que consiste em adquirir determinados modos generalizados de ação). O *objetivo* e o *resultado* não estão nem na obtenção de um “produto” substancial ou ideal determinado, nem no estabelecimento de um modo de obtenção desse “produto”, “mas em dominar esse modo [...] em apropriar-se dele e, portanto, em ampliar e enriquecer suas possibilidades como sujeito da atividade prática e cognitiva” (REPKIN, 1976, p. 51, tradução nossa).

No segundo artigo, Repkin (1976b), inspirado na proposta anterior formulada pelo Elkonin (1974[1989]), propõe mais uma nova estrutura da Atividade de Estudo integrada pelos seguintes elementos funcionais: 1) a atualização do interesse cognitivo-teórico presente; 2) a definição do motivo-meta de estudo final; 3) a definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance; 4) a execução do sistema de ações de estudo próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo; 5) as ações de controle; 6) as ações de avaliação.

Com a proposta anterior de Elkonin (1974[1989]) a estrutura da Atividade de Estudo ganhava um novo componente. Com a nova estrutura elaborada por Repkin (1976b), aumentava de quatro para seis. Repkin mantém todos os componentes propostos por Elkonin e introduz mais dois: o primeiro, prévio ao motivo; o outro, ao dividir o motivo em motivo-meta final de estudo e em sistema de metas intermediárias. Dessa maneira, Repkin estabelecia certa distinção, por um lado, entre o interesse cognitivo e o

sim em provê-las com os conhecimentos científicos como premissa universal para se dominar as diferentes formas de atividade de trabalho” (p. 34); “Não menos essencial, também, é a circunstância que a Atividade de Estudo é uma das formas principais (sendo que nos países desenvolvidos modernos ela é a forma principal) de inclusão das novas gerações no sistema de relações sociais, na atividade abertamente coletiva, em cujo curso se assimila os valores morais e as normas sociais que estão na base de qualquer atividade coletiva das pessoas” (p. 40, tradução nossa).

motivo; pelo outro, entre as metas globais (motivo-meta final de estudo) e as metas intermediárias.

Com base em Leontiev (1972, p. 105), o qual afirmava que “uma atividade com certo grau de desdobramento pressupõe o alcance de uma série de objetivos concretos e dentre esses alguns ligados entre si por uma sucessão rígida”, Repkin e seu grupo comprovou que a Atividade de Estudo usualmente se realiza por intermédio de um conjunto de ações subordinadas a metas parciais, que podem ser distinguidas da meta final. Essa meta final, nos níveis mais elevados do desenvolvimento, executa um motivo consciente que se transforma, graças a sua conscientização, num motivo-meta. A esse respeito Repkin (1976b) escreveu:

Justamente esse ato da atividade, esse sistema de ações, por meio do qual se realiza o “motivo-meta” (isto é, se efetua ou se atribui o objeto que satisfaz a necessidade estimulando o sujeito à atividade) é a sua autêntica unidade estrutural em cujo âmbito podem ser postos em evidência seus elementos-componentes e estabelecidas as relações entre eles (REP-KIN, 1976b, p. 52, tradução nossa).

O momento inicial desse ato integral da Atividade de Estudo é colocar em evidência a meta final, para cujo alcance se realiza a atividade. As metas não são inventadas, nem são colocadas pelo sujeito arbitrariamente. Pelo contrário, elas são dadas em circunstâncias objetivas. A tomada de consciência das metas representa um ato que não é absolutamente automático e momentâneo. Poderia parecer um processo simplificado ao extremo, já que o aluno recebe a meta de sua atividade “pronta” de fora – do professor ou do livro didático. Mas de fato, mesmo no caso em que essa meta é determinada pelo professor de modo bastante exato, ela aparece perante o sujeito apenas como uma exigência externa ao resultado final. Para atuar na função de meta real da Atividade de Estudo, essa exigência deve ser aceita pelos alunos. A complexidade do processo de aceitação da meta de estudo definida de fora é atestada por casos bem conhecidos de sua “redefinição”.

Para que um objeto se torne meta da Atividade de Estudo do sujeito são necessárias, pelo menos, duas condições. Uma delas é que esse objeto exista, quer dizer, que sua meta específica não pode ser definida (aceita) adequadamente se para ela não há conceitos teóricos como uma forma especial de generalização dos modos de atividade cognitiva e prática. A outra, para que um dado objeto possa ser motivo-meta, ele deve ser ligado pelo conteúdo com as necessidades presentes do sujeito. Mas, isto depende antes de tudo se o sujeito tem formulado para si a necessidade dos objetos de um dado tipo. Aplicado à Atividade de Estudo, cujo objeto específico é o conhecimento teórico, isto quer dizer que a aceitação da meta de estudo, pelo sujeito, ocorrerá somente

se ele tiver uma necessidade bastante evoluída de conhecimentos teóricos, a que se revela na forma de interesses teórico-cognitivos.

As pesquisas realizadas no laboratório de Kharkov (REPKN; DUSA-VITSKII, 1974), comprovaram que somente nas etapas superiores do desenvolvimento do interesse cognitivo, este é capaz de ser o motivo da Atividade de Estudo, adequado ao seu conteúdo objetivo específico. Ficou constatado que o interesse cognitivo constitui o momento de partida, o elo inicial no ato global da Atividade de Estudo. Ao se ter por base o interesse atualizado e objetivado, é que se torna possível que o sujeito formule uma tarefa de estudo concreta, isto é, defina o motivo-meta final, para cujo alcance o ato é realizado.

O motivo-meta final da Atividade de Estudo consiste na assimilação dos modos de obtenção dos conceitos, “das condições e leis da origem dos conceitos” (DAVIDOV, 1972, p. 375). O alcance dessa meta requer, por sua vez, um exame minucioso das condições da tarefa de estudo, de seu desmembramento em uma série de tarefas auxiliares, isto é, da definição de um sistema de metas intermediárias e de formas de alcançá-las. No processo de estudo, esse sistema é posto objetivamente ao sujeito, porém, em suas qualidades específicas, ele se revela apenas no processo de correlação com o motivo-meta final.

Há, nessa segunda etapa, mais dois acontecimentos importantes na consolidação da Atividade de Estudo que guardam estreita relação entre si. Trata-se, em primeiro lugar, da realização, no mês de março de 1973, na cidade russa de Minsk, da 3ª Reunião de Leituras Pedagógicas do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, dedicado à comemoração do 50º aniversário de constituição da URSS. Durante a realização da mesma foi apresentado e debatido um número significativo de relatórios referentes à pesquisa experimental de psicologia da Atividade de Estudo. Esses trabalhos relatam os resultados dos estudos realizados com base, fundamentalmente, nos pressupostos teóricos formulados por V. V. Davidov que salientam dois quesitos: 1) a necessidade de examinar as disposições relacionadas com a idade de assimilação durante a formação dos interesses dos alunos no conteúdo das disciplinas escolares; 2) a capacidade de transitar neles a partir das abstrações teóricas, das generalizações e dos conceitos.

Todos os estudos indicam que a implementação de um processo de aprendizagem, voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico, requer uma reestruturação das matérias acadêmicas e métodos, ratificando o que já tinha sido sustentado nas obras anteriores (ELKONIN; DAVIDOV, 1962, 1966). Além disso, ficou comprovado que o método de estudo das características relacionadas com a idade de aprendizagem, elaborado por membros do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas

da URSS, sob a direção de V. V. Davidov e D. B. Elkonin, tinha se propagado de maneira considerável entre um número significativo de professores. Em relação com a Reunião de pesquisa anterior, observa-se: a) um crescimento quantitativo dos relatórios (36 em lugar de 19); b) uma expansão do ponto de vista geográfico (a presença de pesquisadores das repúblicas da Rússia, Ucrânia, Cazaquistão, Bielorrússia etc.); c) um crescimento expressivo em relação ao número de temas estudados (além do curso de formação em língua russa, matemática e trabalho manual, criaram-se programas experimentais em literatura, física, biologia, língua russa em condições bilíngues etc.); d) a participação conjunta de professores experimentadores e pesquisadores do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da URSS na elaboração dos trabalhos; e) um número elevado de relatórios que abordavam a busca adicional de condições adequadas para a formação de modos generalizados de desenvolvimento psíquico.

O segundo acontecimento importante foi a publicação, em 1977, do livro intitulado *Психологические проблемы учебной деятельности школьника* (Problemas psicológicos da Atividade de Estudo das crianças em idade escolar), com edição de V. V. Davidov e organização de T. I. Danyushevskaya, A. V. Zakharova e A. K. Márkova. Essa obra continha 43 trabalhos (os 39 relatórios de pesquisa apresentados e debatidos durante o congresso pedagógico de 1973 e mais 4 comunicações). A lista completa dos trabalhos está disponível no anexo 2, intitulado as Produções sobre Atividade de Estudo dos demais representantes do sistema no período de 1962-2018.³⁹

Em geral, a publicação dessa coleção teve o objetivo de introduzir os leitores (pesquisadores – psicólogos e didatas, professores) em certas tendências e resultados de estudos psicológicos e didáticos que analisam as maneiras de formar métodos de estudo no nível fundamental, bem como as características da motivação para a aprendizagem em condições de desenvolvimento psíquico intensivo dos estudantes (DAVIDOV, 1977, p. 9).

39 No prefácio do livro, seus organizadores, T. I. Danyushevskaya, A. V. Zakharova e A. K. Márkova (1977) afirmaram o seguinte: “Os relatórios apresentados na coleção são agrupados de acordo com as disciplinas do currículo escolar. Os primeiros nove artigos são dedicados à análise da Atividade de Estudo durante o domínio do idioma russo na escola das séries iniciais do nível fundamental; os seguintes nove relatórios à aprendizagem da língua russa na escola, bem como a psicologia da aprendizagem de uma segunda língua. O próximo ciclo – 6 artigos – abrange os problemas de aprendizagem de matemática nas séries iniciais e finais, bem como de física e biologia nas séries finais (3 artigos). Particularmente representadas, estão as questões relacionadas com trabalho manual (3 artigos) e formação musical. Os últimos oito artigos abordam questões de desenvolvimento psíquico e moral geral dos escolares” (p. 5, tradução nossa).

2.3 Etapa de inflexão metodológica: formação da Atividade de Estudo e reformulação de seu conceito, conteúdo e estrutura (1981-1990)

Essa terceira etapa está caracterizada, entre outros aspectos, pelo aumento expressivo das pesquisas interessadas no processo didático e formativo da Atividade de Estudo, em espaços escolares e nas diferentes disciplinas, em especial, Matemática, Língua Russa e Trabalho Manual. Sem desconsiderar a abordagem psicológica, filosófica, lógica e sociológica dessa atividade, o foco passou a estar nos aspectos metodológicos de sua formação didática. A essa tarefa se destinaram quase todos os grupos de pesquisa do sistema, sobretudo, os de Moscou, Kharkov, Kiev e Tula.

Também são características dessa etapa: o crescente movimento de crítica em relação a partes específicas da teoria sobre a formação por etapas das ações mentais e dos conceitos e, por consequência, o paulatino abandono das ideias de P. Ya. Galperin; a consolidação do processo de desenvolvimento da teoria da modelagem,⁴⁰ considerada como uma das concepções auxiliares mais importantes da teoria da Atividade de Estudo e cujas bases iniciais se estabeleceram, sobretudo, a partir da tese a candidato a doutor em Ciências Psicológicas de V. V. Davidov e sua posterior publicação com o título *Tipos de generalizações na aprendizagem* (1972[1982]); a emergência, como um aspecto totalmente novo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, das pesquisas voltadas para a análise da aplicação da Atividade de Estudo em ambientes computacionais de aprendizagem; a internacionalização das ideias do sistema de aprendizagem desenvolvimental e da Atividade de Estudo com a publicação, em inglês e espanhol, do livro de V. V. Davidov *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental* (1988); por fim, a nova reformulação do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo.

Durante a sua primeira e segunda fase de desenvolvimento, a Atividade de Estudo parecia apresentar mais afinidade teórica e metodológica com a teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos de P. Ya. Galperin, do que propriamente com a teoria da atividade de A. N. Leontiev (especialmente com a estrutura da atividade psicológica que ele propôs). Tanto foi assim que o foco inicial do sistema Elkonin-Davidov-Repkin esteve em dois aspectos fundamentais e inter-relacionados: na execução dos modos de ação e na atividade orientadora para a formação dessas operações mentais.

40 V. V. Davidov e A. U. Vardanian publicaram, em 1981, o livro intitulado *Учебная деятельность и моделирование* (Atividades de Estudo e modelagem). O mesmo aborda as leis do desenvolvimento psíquico das crianças, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo dos estudantes e, especialmente, os princípios da modelagem da Atividade de Estudo e as características psicológicas desse tipo de atividade para construir e usar modelos de fenômenos linguísticos.

Esse aspecto precisa ser mais bem pesquisado, sobretudo, as razões dessas escolhas. O certo é que a teoria de Galperin estava voltada especificamente para a análise do processo de formação da atividade cognitiva (as ações e os conceitos), já tinha obtido resultados positivos de pesquisa com estudantes, V. V. Davidov foi seu orientando durante o doutorado e V. V. Repkin efetuou suas primeiras pesquisas baseado no seu método psicológico de estudo. Todas essas questões devem ter contribuído favoravelmente para a aproximação com essa teoria.

Entretanto, na segunda metade da década de 1970, apareceram os primeiros trabalhos apontando limitações na teoria de Galperin. Repkin (1976c) talvez tenha sido o primeiro, no interior do sistema, a ecoar as críticas formuladas por Leontiev (1974), ao questionar os modelos teóricos de assimilação vigentes na época por ignorarem completamente o conceito de atividade objetiva. Além disso, por ressaltar a teoria da formação por etapas das ações mentais e conceitos intelectuais de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina, para a qual o conceito de atividade era básico e primordial, mas continha duas grandes limitações. Em primeiro lugar, a de não impulsionar a solução do problema da formação da Atividade de Estudo, porque tinha como objeto a gênese dos conceitos que se constituem na ação e não a formação das próprias ações. Em segundo lugar, a de esclarecer as condições de assimilação, pelo sujeito, de um sistema de operações, adequado para a tarefa dada, mas não as condições e mecanismos de surgimento das próprias tarefas. Citando Leontiev, Repkin (1976c) escreveu:

O objeto da teoria [da formação por etapas dos conceitos e das ações mentais] é a gênese das formas ideais (“intelectuais”) de ação, e não a gênese da ação como tal [...] “De acordo com isso, a análise concentrou-se no estudo da execução das ações estabelecidas. No que concerne à geração delas, ou seja, ao processo de criação de objetivos e da motivação da atividade (no caso em questão de estudo), que elas realizam ficou fora da pesquisa direta (LEONTIEV, 1974, p. 135)” (REPKIN, 1976c, p. 32, tradução nossa).

Nessa terceira etapa, o distanciamento em relação à teoria de Galperin ficou mais nítido. A obra de Galperin, bem como a de seus seguidores, passou a ser praticamente ignorada ou a ser citada no interior de trabalhos voltados para o estudo do papel que a teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos desempenhara no desenvolvimento histórico da Atividade de Estudo, sobretudo, na primeira etapa (cf. DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981).

A crescente preocupação pela formação dos interesses cognitivos (necessidades) e dos motivos no processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento da Atividade de Estudo, surgida na segunda metade da etapa anterior, pode ter influenciado no abandono lento e constante de uma teoria que, como a

de Galperin, não teve entre suas aflições o estudo da esfera motivacional no processo de formação das ações mentais e dos conceitos. Além de Leontiev e Repkin, o próprio Galperin (1965) também admitiu essa limitação ao escrever que “atualmente este esquema tem duas deficiências reais: não contempla os aspectos da motivação nem as tarefas do desenvolvimento do pensamento criativo; estes problemas constituem o objeto de investigações posteriores” (GALPERIN, 1965, p. 118, tradução nossa).

Ao longo de toda a década de 1980 predominaram trabalhos sobre Atividade de Estudo escritos por V. V. Davidov, sozinho ou em parceria com colaboradores do Grupo de Moscou. Metade das publicações localizadas nesse período (8 de 17), é de sua autoria (1980, 1981 (3), 1982, 1987, 1986, 1988). Sobressai, também, o número de reformulações tanto no conteúdo como na estrutura dessa atividade, a partir das pesquisas realizadas por Davidov e seus colaboradores.

A formulação do conteúdo da Atividade de Estudo chegou, nessa etapa, a seu máximo nível de elaboração e especificação teórica. Na primeira etapa, o conteúdo tinha sido definido como a assimilação apenas dos modos de ação; na segunda, dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos (o pensamento teórico); na terceira, 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[1987], p. 324, tradução nossa). Dessa maneira, o produto final da Atividade de Estudo, isto é, a transformação do aluno, passava a aparecer de maneira explícita no conteúdo dessa atividade.

O texto de Davidov e Márkova (1981) também retoma a estrutura da Atividade de Estudo ao discutir seus componentes integrantes de acordo com o entendimento dos autores. São elas: 1) a tarefa de estudo; 2) as ações de estudo; 3) as ações de controle; 4) as ações de avaliação. Se observados esses quatro componentes de maneira superficial, daria a impressão que a estrutura proposta por Davidov e Márkova se aproximava muito mais daquela inicial elaborada pelo Elkonin (1961), do que a proposta por ele em 1974 e depois por Repkin (1976b).

Mas, é mera impressão, pois os aspectos relevantes da estrutura elaborada pelo Elkonin (1974) e Repkin (1976b) – tais como o desenvolvimento dos motivos cognitivos para o estudo e a assunção da tarefa de estudo e sua formulação de maneira autônoma pelos alunos, respectivamente – estão contemplados no primeiro componente proposto pelo Davidov e Márkova (1981): as tarefas de estudo. Aliás, as publicações em questão, de Elkonin e Repkin, foram referenciadas no artigo de Davidov e Márkova (1981).⁴¹

41 As referências feitas por Davidov e Márkova (1981) aos trabalhos de V. V. Repkin (um total de 3), foram retiradas por Marta Shuare da versão desse artigo publicado em espanhol com o título *La concepción de la*

Entretanto, a maior reformulação experimentada pela estrutura da Atividade de Estudo, nessa etapa, foi proposta por Davidov, poucos anos depois, no livro *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования* (Problemas da aprendizagem desenvolvimental: a experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental), o qual tornou esse autor e a aprendizagem desenvolvimental internacionalmente conhecidos. No quinto capítulo, destinado à análise de *A atividade de Estudo na idade escolar inicial*, aborda dois tópicos bem específicos sobre a temática: 1) Algumas questões sobre história da Atividade de Estudo; e 2) Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo.

Inicialmente, reiterou-se a tese fundamental do sistema, formulada pelo Elkonin (1961), de que a aprendizagem realiza seu papel principal no desenvolvimento psíquico das crianças por intermédio do conteúdo dos conhecimentos teóricos assimilados, a saber: os modos generalizados de ação (a abstração e a generalização substantivas) e os conceitos científicos. Os métodos apenas derivam desse conteúdo.

Entre os aspectos relevantes a ressaltar do texto de Davidov, estão a definição dos conhecimentos teóricos enquanto conteúdo da Atividade de Estudo. Em primeiro lugar, porque é capaz de esclarecer e completar de maneira quase definitiva as conceituações formuladas anteriormente. Em segundo, porque na definição se recorre às ideias de S. L. Rubinstein, quando antes só se citava a Elkonin. A citação do conceito de conhecimentos científicos de Davidov é extensa, mas vale a pena trazer na íntegra:

Os conhecimentos do homem se encontram em unidade com suas ações mentais (abstração, generalização etc.) “...Os conhecimentos [...] não surgem a margem da atividade cognitiva do sujeito e não existem sem relação com ela (RUBINSTEIN, 1957, p. 45)”. Por isso é legítimo considerar os conhecimentos, por uma parte, como resultado das ações mentais que implicitamente contém em si e, por outra, como processo de obtenção desse resultado, no que encontra sua expressão o funcionamento das ações mentais. Em consequência, é completamente aceitável designar com o termo ‘conhecimento’ o resultado do pensamento (reflexo da realidade) e o processo de sua obtenção (quer dizer, as ações mentais). “Todo conceito científico é, ao mesmo tempo, uma construção do pensamento e um reflexo do ser (RUBINSTEIN, 1957, p. 47)”. Desse ponto de vista, o conceito constitui simultaneamente o reflexo do ser e o modo da operação mental (DAVIDOV, 1986[1988], p. 174, tradução nossa).

O componente principal da Atividade de Estudo é o conteúdo, do qual derivam os métodos. O conteúdo está representado pelos conhecimentos

teóricos assimilados. Os conhecimentos teóricos se integram por duas dimensões estreitamente inter-relacionadas: as ações mentais e os conceitos científicos. O conceito expressa um reflexo da realidade; a ação mental, por sua vez, o modo de obter e de operar com o conceito.

O outro aspecto relevante a ser ressaltado no texto de Davidov (1986[1988]) diz respeito à especificidade dos componentes estruturais da Atividade de Estudo que propõe: 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 Davidov enxergar a estrutura da Atividade de Estudo, diferente em alguns aspectos das propostas de Elkonin (1961, 1974[1989]) e Repkin (1976b), guarda com elas estreita relação. Além disso, reafirma o movimento, iniciado nos períodos anteriores, de aproximação da estrutura dessa atividade específica com a estrutura geral da atividade psicológica elaborada por Leontiev (1975[1985]), ao se estabelecer um novo componente: as operações.

O texto de Davidov (1986[1988]) inova na descrição clara que faz das peculiaridades que integram a 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.⁴² Entretanto, surpreendentemente, Davidov não descreve o novo componente que incorpora a estrutura da Atividade de Estudo: as operações.

2.4 Etapa de inflexão crítica e emocional: problemas da Atividade de Estudo e nova abordagem para o entendimento do conteúdo e da estrutura geral da atividade psicológica (1991-2002)

Essa quarta etapa, que resultou a mais extensa de todas, se caracterizou por três questões relevantes. Em primeiro lugar, pelo desenvolvimento das pesquisas sobre o diagnóstico da Atividade de Estudo, com cujos trabalhos não apenas foi possível analisar e avaliar seu potencial em relação a outros

42 É preciso analisar, em estudos futuros, se esse sistema de tarefas particulares guarda alguma relação com as metas intermediárias propostas por Repkin (1976b).

sistemas didáticos em vigência na ex-União Soviética (sistemas tradicional e zankoviano, principalmente), mas também identificar, e essa vêm a ser a segunda característica da etapa, os problemas teóricos e metodológicos surgidos como resultado do processo de concepção e implementação dessa teoria. Em terceiro lugar, a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura e do conteúdo da atividade psicológica, cujo foco esteve na dimensão emocional dessa atividade.

Um artigo de Davidov (1991), muito pouco conhecido no Ocidente, contém um conjunto de críticas à Teoria da Atividade de Estudo que colocam de manifesto não apenas a consciência que seus principais representantes tinham da necessidade de aprimoramento e melhoria da mesma, mas também o quanto essa concepção teria avançado se, aqueles que ainda se declaram seus seguidores, tivessem também a noção desses problemas. Além de uma análise da situação atual da teoria, Davidov (1991) abordou os aspectos mais graves da mesma e a necessidade de pesquisas voltadas para sua solução. A esse respeito escreveu:

...a teoria de Atividade de Estudo surgiu recentemente e ela não pode ser considerada como completa, pois ainda precisa de aprimoramento e melhoria. Há necessidade de conduzir pesquisas voltadas para a resolução dos problemas que surgiram devido à implementação da atividade de estudo no processo de aprendizagem nas escolas das séries iniciais e finais do nível fundamental.

...Se os problemas atuais não forem resolvidos não se poderão aprimorar as técnicas de criação do novo material didático. A dificuldade de se implementar a teoria no processo de aprendizagem cresce também (DAVIDOV, 1991, p. 6, tradução nossa).

Entre os principais problemas listados por Davidov (1991) estão: 1) a utilização dos novos materiais didáticos em um número reduzido de escolas das séries iniciais e finais do nível fundamental; 2) a falta de especialistas para adequar as disciplinas às exigências da teoria; 3) a falta de condições para formar professores capazes de organizar o processo didático de acordo com a nova metodologia; 4) a dificuldade de produção em massa de uma grande quantidade de material didático pela alta demanda de investimento financeiro; 5) a necessidade de analisar as causas e consequências da concorrência existente entre dois métodos de aprendizagem: o método reflexivo-associativo (tradicional e passivo) e o método ativo (baseado na atividade de transformação de um objeto durante a qual é possível fazer generalizações e resolver tarefas); 6) a necessidade de determinar a posição da teoria da Atividade de Estudo entre as outras teorias que também usam a abordagem da atividade no

processo de aprendizagem (teoria da aprendizagem baseada em problemas e teoria da aprendizagem de tipo III); 7) a necessidade de analisar e utilizar as novas interpretações surgidas a partir dos aspectos da teoria para aprimorar as principais posições da Atividade de Estudo;⁴³ 8) a necessidade de esclarecer as conexões existentes entre a teoria da Atividade de Estudo e as outras teorias existentes; 9) a necessidade de desenvolver uma teoria da Atividade de Estudo unificada que se baseie na noção de “atividade” e que absorva os aspectos positivos das teorias da atividade já existente;⁴⁴ 10) a necessidade de aprimoramento dos fundamentos lógicos e psicológicos do conceito de “tarefa de estudo”. O objetivo é aprender a distinguir o geral do particular e aprender a estabelecer verdadeiras tarefas de estudo para os alunos; 11) a necessidade de aumentar o número e aprimorar as pesquisas voltadas para a análise do processo de internalização da Atividade de Estudo, a partir da consideração da relação genética coletiva e individual desse tipo de atividade; 12) a necessidade de aumentar as pesquisas sobre as características psicológicas do sujeito da atividade, uma vez que a atenção principal foi dada à estrutura da própria Atividade de Estudo, à natureza da tarefa de estudo, assim como à sua manifestação nas disciplinas escolares específicas; além disso, há a necessidade de examinar mais detalhadamente a singularidade do sujeito coletivo da Atividade de Estudo e o conteúdo do conceito psicológico “sujeito individual” dessa atividade; 13) a necessidade de pesquisar os motivos para a execução da Atividade de Estudo, pois infelizmente a esfera necessidade-motivacional do sujeito dessa atividade foi pouco analisada e a maioria dos estudos existentes foi feito por meio de observações, o que permitiu descrever apenas as características externas dessa esfera. Para revelar suas leis internas é necessário usar ferramentas experimentais. Por intermédio dessas pesquisas será possível abordar o estudo das necessidades e motivos do ponto de vista do componente principal de sua composição; 14) a necessidade de estudar a conexão existente entre a formação da Atividade de Estudo do aluno e o desenvolvimento de sua personalidade; 15) a necessidade de ampliar a pesquisa psicológica e pedagógica da Atividade de Estudo para os outros níveis escolares, pois tem ficado concentrada nas séries iniciais do nível fundamental. Além disso, estudar a combinação dessa atividade entre adolescentes e estudantes das séries finais do nível fundamental com o trabalho produtivo realizado por eles junto com os adultos. É preciso traçar o destino da Atividade de Estudo

43 Davidov (1991, p. 7) diz que “é lógico que a teoria [...] não vai permanecer no estado que está hoje. Por outro lado, devemos destacar que suas principais disposições devem permanecer de acordo com os fundamentos estabelecidos por Elkonin”.

44 De acordo com Davidov (1991), “os conceitos fundamentais da teoria da Atividade de Estudo correspondem aos objetivos de criação da teoria unificada”, já que “o conceito de ‘tarefa de estudo’ está interligado com o conceito de ‘situação problemática’, e a noção de ‘generalização de conteúdo’ se relaciona com o conceito de ‘base orientadora da ação independente’, adotada no conceito de P. Ya. Galperin” (p. 7).

depois das séries iniciais do nível fundamental; 16) a necessidade de estender a pesquisa sobre a Atividade de Estudo para além de aspectos específicos do pensamento teórico, imaginação e memória (processos cognitivos), incluindo o estudo das relações específicas dessa atividade com os vários componentes do pensamento teórico e as relações específicas desses componentes com as características específicas do conhecimento teórico que as crianças absorvem na resolução de tarefas de estudo. O pensamento teórico é apenas uma parte (embora muito importante) de uma educação psicológica mais ampla que seria a consciência teórica do homem. Daí, a necessidade de estudar o conteúdo psicológico do conceito de “consciência teórica” (em oposição à consciência empírica) e, então, compreender a relação entre “consciência”, “pensamento”, “imaginação” e “memória”; 17) a necessidade de aprimorar as pesquisas sobre as possibilidades de usar o computador na Atividade de Estudo; 18) a necessidade de aprimorar o experimento formativo como método de pesquisa. Ainda quando é considerado por Davidov (1991), como o mais moderno e adequado, precisava passar a ser verdadeiramente abrangente e englobar a filosofia, a lógica, a psicologia, a didática e as metodologias. A esse respeito escreveu:

Tal estudo deve ser realizado conjuntamente por especialistas dessas disciplinas utilizando-se uma base experimental unificada. É a forma mais produtiva de se organizar o trabalho. Especialistas de diferentes perfis científicos aprenderam a se orientar relativamente bem nas disciplinas relacionadas. Para nós, os problemas modernos da Atividade de Estudo são essencialmente um problema lógico-psicológico-pedagógico integrado. Isso não exclui o planejamento de todo o estudo, no qual cada especialista deve resolver seus próprios problemas, porém em constante conexão com outros especialistas da área. Essa é uma condição necessária para o avanço científico e prático no estudo de novos problemas da Atividade de Estudo (DAVIDOV, 1991, p. 8, tradução nossa).

Além dessa lista de problemas, Davidov (1991) propõe também uma estratégia de ação baseada em três pontos. Em primeiro lugar, continuar o processo de aprendizagem de acordo com a teoria de Atividade de Estudo apenas em algumas escolas selecionadas pelo sistema. Em segundo, em paralelo, conduzir uma análise dos resultados atingidos até o momento, tanto positivos como negativos. Em terceiro lugar, ressaltar a necessidade de identificar novos problemas da Atividade de Estudo, surgidos durante o processo de aprendizagem. De acordo com Davidov (1991):

Em nossa opinião, os problemas considerados criam uma ideia bastante ampla do estado atual da teoria da Atividade de Estudo. Mas, os

especialistas serão capazes de resolver com sucesso este problema apenas quando aderirem à estratégia de trabalho científico e prático que foi mencionada no início do nosso relatório (DAVIDOV, 1991, p. 8, tradução nossa).

A lista de problemas apresentada por Davidov (1991) é extensa, mas não completa. Nessa época não existia consciência sobre um problema ainda mais importante e complexo, isto é, o lugar que ocupam as emoções na formação da Atividade de Estudo nas crianças e sua relação com os processos considerados cognitivos (pensamento teórico, imaginação e memória). Essa questão só seria abordada no final da mesma década em outro texto de Davidov (1998) nascido de um relatório de pesquisa apresentado pelo autor no Seminário Metodológico da Sociedade Psicológica de Moscou, realizado no dia 22 de dezembro 1997. O mesmo pode ser considerado um dos textos mais relevantes da trajetória histórica de constituição da teoria da atividade.⁴⁵ Entretanto, é muito pouco conhecido no Ocidente, inclusive no Brasil, motivo pelo qual tem influenciado minimamente na solução dos problemas da teoria apontados pelo próprio Davidov no começo dessa mesma década.

Ao mencionar o problema da falta de unidade entre os processos cognitivos e emocionais na teoria da atividade psicológica em geral, Davidov (1998) contribuiu com mais um aspecto: a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura e conteúdo da atividade. Davidov (1998) 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. Do ponto de vista de Davidov (1998), para quem a estrutura da atividade deve ter um caráter multidisciplinar, o desejo tinha uma importância fundamental. A questão estava em descobrir como o desejo se transforma em 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 (p. 9).

...sem o entendimento do que é o desejo orgânico e espiritual, e como ele se transforma em necessidade, não se pode falar nada a respeito da atividade (p. 9, tradução nossa).

45 Esse seminário foi realizado com vista a discutir, internamente, as novas abordagens sobre teoria da atividade que a representação russa levaria depois, em junho de 1998, ao IV Congresso Internacional sobre Teoria da Atividade a ser realizado na Dinamarca. O primeiro congresso tinha sido realizado em Berlim Ocidental (1986), o segundo na Finlândia (1990) e o terceiro em Moscou (1995).

Leontiev considerava a necessidade como o fundamento da atividade, mas negava o valor do estudo do desejo do ponto de vista psicológico. Davidov (1998), pelo contrário, considerava importante introduzir o desejo na estrutura da atividade. De acordo com o autor, as emoções funcionam sobre a base das necessidades e desejos e, por esse motivo, o termo “esfera das necessidades e das emoções” tinha surgido na psicologia não sem razão. De acordo com Davidov (1998), as emoções não podiam ser separadas das necessidades, pois essas se mostram através de manifestações emocionais. A esse respeito escreveu:

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 se baseia essa emoção. E quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam, para especificarmos o que foi citado acima (DAVIDOV, 1998, p. 10, tradução nossa).

A seguir, Davidov (1998) estabelece as funções fundamentais das emoções. Menciona, em primeiro lugar, a função de disponibilizar para o ser humano o mecanismo que permite estabelecer (definir) tarefas na sua vida. Em segundo lugar, disponibilizar de maneira imediata toda a variedade de meios disponíveis para que o ser humano possa resolver a tarefa especificada com o objetivo de atingir uma meta. De acordo com Davidov (1998):

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

Davidov (1998) também questiona em Leontiev a ideia da existência de motivos e necessidades por trás de cada ação. Para Davidov, o que acontece é que a ação surge a partir da necessidade e esta, por sua vez, baseia-se em desejos. As ações voltadas para a resolução de uma dada tarefa surgem a partir dos motivos existentes. Por outro lado, os motivos representam uma concretização das necessidades no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e realiza ações para resolvê-la. A esse respeito Davidov (1998) escreveu: “existem motivos que provocam tais ações, mas as próprias tarefas onde há necessidade de empregar o pensamento surgem devido às emoções e necessidades da pessoa” (p. 12, tradução nossa).

Por fim, Davidov (1998) estabelece os componentes da nova estrutura geral da atividade psicológica: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e vontade (a atenção como controle). Além disso, Davidov (1998) estabeleceu também o núcleo central dessa estrutura. A esse respeito escreveu:

Dessa forma, pode-se especificar o desejo e a necessidade, correspondendo às emoções e a todas as outras características da atividade de pensamento. A partir desse ponto de vista, fica claro que o aspecto mais importante na atividade científica não é a reflexão, o pensamento e nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e das emoções (DAVIDOV, 1998, p. 11, tradução nossa).

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 as tarefas do pensar. Encontrei uma única vez a afirmação de que as emoções são mais fortes do que o pensamento (um artigo não publicado do V. D. Shadrikov). Gostei muito dessa afirmação, pois ela é compatível com a estrutura da atividade que estou propondo (DAVIDOV, 1998, p. 12, tradução nossa).

A relevância desse artigo de Davidov (1998) 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 do próprio idealizador da teoria (Leontiev), com a introdução do estudo das emoções e da unidade do cognitivo-emocional sem recorrer a nenhum dos recursos teóricos empregados por Leontiev (GONZÁLEZ REY, 2011). De acordo com González Rey (2011):

...nesse trabalho Davidov entra em um tema que a teoria da atividade historicamente desconsiderou, o qual não pode ser reduzido a seu aspecto puramente processual, pelo qual introduz o termo desejo como a base sobre a que se vá organizar a relação emoções-necessidade (p. 200).

...Davidov não apela a nenhum desses recursos teóricos (de Leontiev) para a inclusão orgânica do tema da emoção em seu trabalho (p. 201).

Entretanto, como o próprio González Rey (2011) continua a dizer, a inclusão, por parte de Davidov, da categoria desejo não passou de um recurso

muito comum na psicologia comportamental-descritiva que era o de usar uma categoria concreta para tentar dar conta da gênese de um fenômeno, sem por isso considerar o sistema no interior do qual esse fenômeno se gera. De acordo com González Rey (2011, p. 201), “a inclusão do desejo dentro da estrutura da atividade não leva à identificação do sistema dentro do qual o desejo tem sua gênese: o sistema da subjetividade humana”.

Além dessa limitação teórica, a Atividade de Estudo precisou conviver também com a questão de não se beneficiar das importantes contribuições de Davidov (1998) em relação com a estrutura psicológica geral da atividade. O último texto de Davidov (1996[1998]) sobre Atividade de Estudo, foi redigido dois anos antes. Trata-se de uma palestra ministrada para os membros da Associação de Aprendizagem Desenvolvidor de Letônia, capital de Riga, no dia 22 de agosto de 1996, intitulada *Atividade de Estudo e Aprendizagem desenvolvimental* (DAVIDOV, 1998). Contudo, nesse texto não se aborda absolutamente nada relacionado com a nova estrutura geral da atividade psicológica, muito menos com sua influência na estrutura da Atividade de Estudo.

2.5 Etapa de inflexão reformadora: por uma nova e definitiva estrutura da Atividade de Estudo (2003-2018)

A presente etapa tem sido dominada, no fundamental, pelas pesquisas sobre teoria da Atividade de Estudo realizadas pela família Repkin: V. V. Repkin, G. V. Repkina e N. V. Repkina. Nesses quinze anos, os autores têm redigido e publicado, individualmente ou em coautoria, mais de vinte trabalhos sobre, ou vinculados, à temática (REPKINA, 2003; REPKIN; REPKINA, 2006; REPKIN, 2007; REPKIN; REPKINA, 2007a, b; REPKINA, 2007; REPKINA, 2011; REPKINA, 2010; ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2011; REPKIN; REPKINA, 20017; REPKINA, 2017; REPKIN; REPKINA, 2018; REPKINA, 2018).

Sobressaem, nessa última etapa, algumas características relevantes. Em primeiro lugar, o modo específico e particular como o Grupo de Kharkov enxergava, por intermédio do olhar da família Repkin, a teoria da Atividade de Estudo. Em segundo, a natureza teórica dos trabalhos realizados, sem novos estudos de campo, portanto, baseados em resultados de pesquisas experimentais efetuadas em etapas anteriores. Em terceiro, o avanço significativo no delineamento dos componentes da estrutura da Atividade de Estudo. Em quarto, um importante retrocesso em relação com as contribuições experimentadas pela estrutura psicológica geral da atividade na etapa anterior, a partir das novas abordagens de Davidov sobre o lugar e papel das emoções e sobre a unidade do cognitivo-emocional.

Por mais que as pesquisas teóricas progrediram nessa etapa, no que diz respeito à estrutura da Atividade de Estudo, o fazem do ponto de vista meramente cognitivo, isto é, puramente processual, ignorando o tema da emoção e retrocediam aos patamares das etapas anteriores. A queda e desintegração da antiga União Soviética e a morte repentina de Davidov (1998) podem ter ajudado a se estabelecer um ambiente no qual o sistema, a Aprendizagem Desenvolvimental e a própria teoria da Atividade de Estudo, passassem a ser paulatinamente abandonados. Os mesmos, se não se encerraram de maneira definitiva com a morte de Davidov, entraram em estado de convalescência do qual só saíam, apenas de maneira relativa, com os trabalhos de alguns dos representantes vivos. Chama a atenção o silêncio que se estabeleceu no interior do sistema, sobretudo, nos trabalhos posteriores sobre Atividade de Estudo, em relação ao texto de Davidov, publicado em 1998, sobre uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e da estrutura geral da atividade psicológica.

Com foco fundamentalmente nos aspectos cognitivos e processuais, o texto mais relevante dessa última etapa é *Sobre a questão da estrutura da Atividade de Estudo* (REPKIN; REPKINA, 2007). No mesmo, estabelece-se, a partir de um exemplo específico na aprendizagem da língua russa, o conjunto de componentes que integram a estrutura dessa atividade, a saber: 1) tarefa de estudo; 2) ação de estudo, 3) ação de controle, 4) ação de avaliação. Até aí não há novidade alguma nesse artigo. Pelo contrário, há de algum modo, um retrocesso em relação aos estudos precedentes sobre a estrutura dessa atividade. A novidade está naquilo que é assumido como objeto principal do artigo: a tarefa de estudo.

Considerada como a unidade de análise da estrutura da Atividade de Estudo, o problema da tarefa não tinha se tornado objeto de pesquisa especial até que o Grupo de Kharkov, sob a liderança de V. V. Repkin, empreendeu essa responsabilidade, na década de 1970. Insatisfeito com o resultado de seu trabalho, Repkin retomou novamente à temática, trinta anos depois, com o objetivo de especificar com maior clareza os elementos que a constituem.

Repkin e seus colaboradores, já na década de 1970, tinha comprovado cientificamente que a aceitação da tarefa demandava um conjunto de ações que permitiam que o aluno não apenas aceitasse uma determinada tarefa, mas que, ao mesmo tempo, formulasse para si mesmo a tarefa de estudo subsequente. Isso significava “que a estrutura da Atividade de Estudo inclui não apenas as ações que fornecem a solução da tarefa de estudo, mas também as ações que garantem a sua produção independente (REPKIN; DOROKHINA, 1973; DOROKHINA, 1997)” (REPKIN; REPKINA, 2007, tradução nossa).

Contudo, no novo artigo, os autores avançam ao estabelecer e caracterizar o processo pelo qual o aluno consegue desenvolver, a partir da

aprendizagem da língua russa, um grupo de ações que permitem a aceitação e formulação da tarefa de estudo. Essas ações são: 1) situação de dificuldade; 2) situação-problema; 3) situação de estudo. A situação de estudo representa um segredo que emerge da discrepância que se gera entre as formas de atuação previamente aprendidas e as condições reais que os alunos encontraram em uma situação-problema. O segredo determina o conteúdo da tarefa de estudo a ser resolvida. A respeito da tarefa de estudo, Repkin e Repkina (2007) afirmam:

...o surgimento da *tarefa de estudo* não é um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização de uma sequência bastante complexa de ações pelo aluno. O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma *situação de dificuldade*. Como resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade converte-se em *situação-problema*. Uma *avaliação* dessa situação do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva à conclusão da existência nela de algumas, antes não levadas em consideração, propriedades do objeto, de algum «segredo» que torna não aplicáveis os modos de ação antes aprendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente, a esses modos de ação leva a uma identificação hipotética desse «segredo» que deve ser resolvido, a saber, à formulação da *tarefa de estudo* (p. 30, tradução nossa).

Considerações fundamentais

A Teoria da Atividade de Estudo evoluiu de maneira significativa, entre 1960 e 1998, para se estagnar ou entrar em declínio depois desse período. Ao longo do século XXI praticamente nada tem sido produzido de novo, ainda quando representantes importantes, tais como V. V. Repkin e N. V. Repkina, continuam a produzir nesse campo. A mesma é, sobretudo, uma teoria com enorme vocação interdisciplinar, pois é, ao mesmo tempo, psicológica, filosófica e didática.

A evolução da Teoria da Atividade de Estudo se manifestou, principalmente, a partir das mudanças experimentadas pelo seu conteúdo, sua estrutura (especialmente seus componentes) e seu processo de formação didática. O conteúdo dessa teoria avançou desde posições galperianas que privilegiavam de maneira exclusiva o desenvolvimento de operações mentais (modos de ação) até posturas mais leontivianas que focavam no estudo do papel das necessidades e dos motivos na formação dessas operações mentais. Contudo, jamais

chegou a pesquisar experimentalmente o processo de formação das próprias necessidades e motivos (os estudos ficaram apenas no plano da observação). Acresce-se, ainda, a falta de compressão da natureza emocional e afetiva dos mesmos, pelo que ficou restrita a aspectos meramente cognitivos do desenvolvimento, especialmente, do pensamento teórico (modos generalizados de ação e conceitos científicos).

Por sua vez, as mudanças significativas experimentadas pela estrutura dessa atividade se expressam nas alterações importantes que sofreram, ao longo de décadas, as diferentes classificações sobre seus componentes, a inter-relação entre os mesmos e seu processo formativo. Essa estrutura atingiu seu nível evolutivo mais significativo na primeira década do século XXI, especialmente com as contribuições de V. V. Repkin e N. V. Repkina.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. *A teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Inter, 1996, 544p.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: DAVIDOV, V. V. *Palestras recentes*. Riga: Centro de Aprendizagem Desenvolvimental de Letônia, 1998. Disponível em: <http://www.experiment.lv/rus/biblio/last.htm>.

DAVIDOV, V. V (ed.). *Problemas psicológicos da atividade de estudo da criança em idade escolar*. Moscou: Sov. Rússia, 1977, 311p. Disponível em: Link: http://elib.gnpbu.ru/text/psihologicheskie-problemy-ychebnoy-deyatelnosti-shkolnika_1977/

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalização da aprendizagem* (problemas lógicos e psicológicos de construção de objetos). Moscou: Pedagogia, 1972.

DAVIDOV, V. V (org.). *Психологические проблемы учебной деятельности школьника* (Problema psicológico da atividade de estudo das crianças). Moscou: Sovetskai Russia, Сб, 1977.

DAVYDOV, V. V. О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de aprendizagem desenvolvimental). *Pedagogika*, n. 1, 1995.

ELKONIN, D. B. As questões psicológicas relativas a formação da atividade de aprendizagem nos anos iniciais da idade escolar. *Психологии обучения и воспитания* (Questão de Psicologia da aprendizagem). Resumos de relatórios de pesquisa, Kiev, 1961.

ELKONIN, D. B. Experiência de pesquisa psicológica na aula experimental. *Vopr. Psicologia*, 1960, n. 5.

ELKONIN, D. B. *Как учить детей читать* (Como ensinar as crianças a ler). Moscou: Znanie, 1976.

ELKONIN, D. B. О структуре учебной деятельности (Estrutura da atividade de estudo). In: ELKONIN, D. B. *Избранные психологические труды* (Obras psicológicas selecionadas). М.: Педагогика, 1965[1989], 560p.

ELKONIN, D. B. Учебная деятельность — ее структура и формирование (Atividade de estudo: sua estrutura e formação). In: ELKONIN, D. B. *Психология обучения младшего школьника* (Psicologia da aprendizagem da criança em idade escolar, 1974). Moscou: 1989, p. 241-251.

ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (ed.). *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)* (Possibilidades da idade para dominar os conhecimentos – nível fundamental). Moscou: Educação, 1966. 440 p.

ELKONIN, D. B.; VENGUER, A. L. *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей* (Diagnóstico da atividade de estudo e desenvolvimento intelectual das crianças). Moscou: НИОПП, 1981, 157 p.

LEONTIEV, A. N. A questão da aprendizagem consciente. In: LEONTIEV, A. N. *Questões psicológicas da aprendizagem consciente*. 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. *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*. Moscou: Academia Pedagógica, 1959.

LEONTIEV, A. N. Проблема деятельности в психологии (O problema da atividade em psicologia). *Вопросы фк софии*, 1972a, n. 9, c. 95-108.

LEONTIEV, A. N. К теории развития психики ребенка (Teoria psicológica do desenvolvimento infantil). «Советская педагогика», 1945, n. 4. In: LEONTIEV, A. N. *Проблема развития психики* (Problema do desenvolvimento psíquico). Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1959, p. 286-302.

LEONTIEV, A. N. *Проблемы развития психики* (Problemas do desenvolvimento do psiquismo). 3-е изд. М., Изд-во М ун-та, 1972b, 574 c.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V (orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e*

obra dos principais representantes russos. 3ª edição. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 331-366.

LONGAREZI, A. M.; FRANCOS, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V (orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. 1ª edição. Uberlândia, 2013, p. 67-110.

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

MASHBITS, E. I. Análise psicológica do problema acadêmico. *Pedagogia Soviética*, n. 2, 1973.

MASHBITS, E. I. *Problemas psicológicos e pedagógicos da informatização da aprendizagem* (ciência pedagógica – reforma escolar). Moscou: Pedagógica, 1988, 192p.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, jan./abr., p. 20-58, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017a, v. 5, p. 187-224.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, jan./abr. 2017b.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 29, p. 247-271, 2013.

PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, jan./jun., p. 130-150, 2017.

REPKN, V. V. Atividades de estudo e aprendizagem desenvolvimental. (Publicado inicialmente na cidade de Riga, 1997). *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>, Acesso em 17 de maio de 2017.

REPKN, V. V. Formação da atividade de estudo como um problema psicológico. *Вестник*. Boletim da Universidade de Kharkov, 10, n. 155, p. 32-38, 1977.

REPKN, V. V. *Sobre a possibilidade de formar a atividade de estudo em estudantes de diferentes sistemas escolares*. 2007.

REPKN, V. V. О Понятии Учебной Деятельности (O conceito de atividade de estudo). *Вестник*, вып. 9, 1976а, n. 132. С. 3-10.

REPKN, V. V. Структура Учебной Деятельности (Estrutura da atividade de estudo). *Вестник*, вып. 9, 1976б, n. 132. С. 10-16.

REPKN, V. V. Формирование Учебной Деятельности Как Психологическая Проблема (A formação da atividade de estudo como um problema psicológico). *Вестник*, вып. 10, 1976с, n. 155. С. 32-38.

REPKN, V. V.; DOROKHINA, V. T. O processo de “aceitação” da tarefa na atividade de estudo. In: *Teoria dos problemas e métodos para sua solução*. Kiev, 1973.

REPKN, V. V.; DUSAVITSKII, A. K. Com base na exigência das atividades de livros didáticos (Sobre a Atividade de Estudo baseada em necessidades). Im: *Os problemas da formação adequada dos materiais sociogênicos*. Conferência da União. Tbilisi, 1974, p. 193-196.

REPKN, V. V.; REPKINA, N. V. *Aprendizagem desenvolvimental*. Teoria e prática. Tomsk: Peleng, 1997, 288p.

REPKN, V. V.; REPKINA, N. V. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema psicológico-didático. In: REPKN, V. V.; REPKINA,

N. V. *O que é a aprendizagem desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro*. Moscou: Parceria sem fins lucrativos “Clube do autor”, 2018.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O efeito da avaliação na estrutura da atividade de aprendizagem. *Notícias de Lugansk natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni Taras Shevchenko*, n. 16, (111), p. 6-11, 2006.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental? *O jornal Tochk @ RO*. Centro Metodológico do Complexo Agroindustrial e Compras, Moscou, 2007, p. 2-6.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. *O que é a aprendizagem desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro*. Moscou: Parceria sem fins lucrativos “Clube do autor”, 2018.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Sobre a estrutura da Atividade de Estudo. *Вестник Boletim da Universidade de Kharkov, Série Psicologia, n. Психология*, n. 771, p. 217-222, 2007.

REPKIN, V. V., REPKINA, N. V. Sobre a questão da estrutura da atividade de estudo. *Вестник*, Kharkov, Série Psicologia, n. 771, p. 217-222, 2007.

REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V., ZAIKA, E. N. Monitoramento psicológico e pedagógico da atividade de estudo. *Vopr. psicol.*, 1995, 116p.

REPKINA, N. V. A memória na atividade de estudo dos alunos. *In: REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental? uma visão do passado para o futuro*. Moscou: Parceria sem fins lucrativos “Clube do autor”, 2018a.

REPKINA, N. V. *Escola Kharkov de psicologia e o sistema de aprendizagem desenvolvimental dos alunos escolares*. 2017.

REPKINA, N. V. Memory in the Learning Activity of the Schoolchild. *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 49, p. 11-23, 2011.

REPKINA, N. V. O efeito da avaliação na estrutura da atividade de estudo. *In: REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é o ensino desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro*. Moscou: Parceria sem fins lucrativos “Clube do autor”, 2018b.

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

REPKINA, N. V. Sobre a possibilidade de formar a atividade de estudo em crianças em idade escolar em diferentes sistemas de ensino-aprendizagem. In: MAKSIMENKO, S. D (Ord.). *Problemas reais da moderna psicologia ucraniana*. Kiev: Nora-druk, 2007, v. 26. p. 163-173.

RUBINSTEIN, S. L. *Fundamentos da Psicologia Geral* (1946, ed., 2) (1946). Publicação no Google Editor: Piter, 2002.

ZHDAN, A. N. reconstrução histórica dos fundamentos psicológicos do ensino desenvolvimental. *Questões de Psicologia*, n. 6, 2000.

ANEXO

A seguir, se apresentam os quadros de produções sobre Atividade de Estudo com os respectivos autores, títulos e datas. O primeiro quadro contém as produções de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, no período de 1961-2018 (Quadro 1). O segundo quadro concentra as publicações dos demais representantes do sistema no período de 1962-2018 (Quadro 2).

Quadro 1 – Produções sobre Atividade de Estudo no período de 1961-2018

Autor/es	Título	Data
D. B. Elkonin	1-Experiência de pesquisa psicológica na aula experimental.	1960
	2-Questões psicológicas relativas a formação da Atividade de Estudo nos anos iniciais da idade escolar.	1961
	3-Análise experimental da etapa inicial de formação da leitura.	1962
	4-As possibilidades intelectuais dos escolares de menor idade e o conteúdo de aprendizagem.	1966
	5- Atividade de Estudo: importância na vida do escolar.	1967
	6-Estrutura da Atividade de Estudo.	196? (1989)
	7- Atividade de Estudo: sua estrutura e formação.	1974/89
	8-Diagnóstico da Atividade de Estudo e desenvolvimento intelectual das crianças (com A. L. Venguer).	1981
V. V. Repkin	9-Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo.	1968
	10-O processo de aceitação de uma tarefa na Atividade de Estudo (com V. T. Dorokhina).	1973
	11-Sobre o desenvolvimento de interesses cognitivos dos escolares mais jovens em diferentes condições de aprendizagem (A. K. Dusavitskii)	1975
	12-O conceito de Atividade de Estudo.	1976
	13-Estrutura da Atividade de Estudo.	1976
	14-Formação da Atividade de Estudo na idade escolar primária.	1978
	15-A formação da Atividade de Estudo como um problema psicológico.	1977
	16-Condições para o domínio das formas individuais de Atividade de Estudo na escola (com N. I. Matveeva e R. V. Skorarenko).	1975 e 1977

continua...

continuação

Autor/es	Título	Data
V. V. Repkin	17-Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo.	1993
	18-O monitoramento psicológico-pedagógico na construção da Atividade de Estudo (com G. V. Repkina e E. V. Zaika)	1995
	19-Tipos de Atividade de Estudo e métodos de aprendizagem	1997
	20-O efeito da avaliação na estrutura da Atividade de Estudo (em parceria com N. V. Repkina).	2006
	21-Sobre a possibilidade de formar a Atividade de Estudo em estudantes de diferentes sistemas escolares.	2007
	22-O problema da Atividade de Estudo no sistema de ensino desenvolvimental.	??
	23-A questão da estrutura da Atividade de Estudo (em parceria com Natalya V. Repkina)	2007
	24-O que é aprendizagem desenvolvimental? (em parceria com N. V. Repkina).	2007
	25- Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da Atividade de Estudo.	2011
	26-O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como um problema psicológico-didático.	2017
V. V. Davidov	27-Análise da estrutura da conta como pré-requisito para confeccionar um programa de Aritmética	1962
	28-Problemas lógico-psicológicos da matemática elementar como disciplina acadêmica	1966
	29-Características psicológicas do período "pré-numeral" da aprendizagem de matemática	1966
	30-Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos escolares de menor idade.	1979
	31- Desenvolvimento psíquico da criança pequena na fase escolar.	1980
	32-Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo.	1981
	33-O conceito da Atividade de Estudo dos escolares.	1981
	34-Atividade de Estudo e modelagem (com A. U. Vardanyan)	1981
	35-Formação de atividade educativa de escolares (organizado com J. Lompsher e A. K. Márkova).	1982
	36-Antecedentes históricos da Atividade de Estudo.	1983
	37-A concepção de Atividade de Estudo dos escolares.	1987
	38-Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo dos escolares.	1986
	39-Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo dos escolares.	1988
	40-O estudo como atividade no escolar pequeno.	??

continua...

continuação

Autor/es	Título	Data
V. V. Davidov	41- Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa.	1991
	42-O aluno do ensino fundamental como sujeito da Atividade de Estudo.	1992
	43-O que é a Atividade de Estudo?	1995
	44- Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvidor.	1996
	45-Teoria da Atividade de Estudo. In: Teoria da aprendizagem desenvolvimental	1996
	46-Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da Atividade.	1998
	47-A aprendizagem que desenvolve na escola do desenvolvimento.	??

Quadro 2 – Produções sobre Atividade de Estudo dos demais representantes do sistema no período de 1962-2018

K. M. Maltseva	48-O autocontrole do trabalho educacional dos estudantes pequenos.	1962
E. A. Faraponova	49-Questões da organização da formação na escolar primária.	1962
P. M. Jakobson	50-Algumas características do desenvolvimento da avaliação das crianças em idade escolar.	1962
G. I. Minkaya	51-Formação do conceito de número baseado no estudo da relação de quantidades.	1966
L. I. Aydarova	52-Formando de uma atitude linguística para a palavra em crianças mais jovens.	1966
E. A. Faraponova	53-Possibilidades para a formação de habilidades iniciais de trabalho em escolares mais jovens.	1966
A. K. Márkova	54-Pré-requisitos psicológicos para a introdução da criança na sintaxe da língua nativa.	1966
Ya. A. Ponomarev	55-Desenvolvimento do plano interno de ação no processo de ensino-aprendizagem.	1966
V. T. Dorokhina	56-Objetivo na Atividade de Estudo.	1997
V. G. Romanko	57-Características do controle na Atividade de Estudo de crianças em idade escolar.	1985
G. V. Repkina	58-A memória na Atividade de Estudo do aluno.	2009
	59-O efeito da avaliação na estrutura da Atividade de Estudo.	
	60-Sobre a possibilidade de formar a Atividade de Estudo de crianças em idade escolar em diferentes sistemas escolares.	2007

continua...

continuação

A. K. Dusavitskii	61-O desenvolvimento da personalidade na Atividade de Estudo.	1996
	62-Sobre uma estrutura das necessidades da Atividade de Estudo e profissional.	1981
	63-Mecanismos Psicológicos e Padrões de Desenvolvimento Pessoal na Escola, dependência de atividades educacionais na escola primária.	1990
	64-A dependência entre o interesse e a ansiedade na Atividade de Estudo de escolares pequenos.	1982
	65-Motivação e necessidade na base da Atividade de Estudo de crianças em idade escolar.	1996
L. B. Itelson	66- Atividade de Estudo, suas fontes, estrutura e condições.	1972
A. K. Márkova	67-A prática da escola e o estudo psicológico da Atividade de Estudo dos alunos.	1977
L. I. Aydarova; N. I. Garshina	68-Orientação na estrutura da palavra e no estudo da ortografia.	
P. S. Zhedek; M. Ya. Levina	69-O uso de generalizações de tipo teórico nos estágios iniciais do ensino da língua materna.	
L. N. Elisseva	70-A maneira de dominar o conhecimento teórico no ensino fundamental.	
L. E. Shagalova	71-Dominar o conceito de sinonímia para crianças de graus mais baixos.	
L. N. Elisseva; N. I. Garshina	72-Métodos para o estudo do russo na escola primária.	
L. I. Aydarova; L. Ya. Gorskaya	73-A possibilidade da primeira descoberta das especificidades da arte pelas crianças com base na análise de poemas.	
G. A. Zuckerman	74-Abertura das leis da construção de textos poéticos por jovens escolares.	
B. A. Seydulaev	75-Formação de ações de controle na Atividade de Estudo de escolares menores.	
E. E. Shupeshko; M. A. Polivanova	76-Atividade de estudo e Caligrafia.	
A. K. Márkova; N. E. Burshtina	77-A aprendizagem pelo estudante de métodos generalizados de abstração como um aspecto importante da autoeducação.	
T. A. Matis	78-Ensinar as crianças uma cultura da comunicação escrita.	
G. N. Kudina; N. E. Burshtina; E. V. Bomas	79-Oportunidades da idade para dominar conceitos literários nos adolescentes mais jovens.	
G. S. Abramova	80-Experiência na formação de características individuais através dos depoimentos de escolares.	
K. A. Orazbekova	81-Especificidade da Atividade de Estudo na assimilação da língua russa na escola nacional.	
L. G. Rodionova; R. M. Lyubavina	82-Ensinar aos alunos as formas gerais de edição estilística.	
K. A. Orazbekova	83-O problema das oportunidades da idade para dominar o conhecimento (com base na escola cazaque).	
T. A. Matis	84-Características psicológicas da organização da Atividade de Estudo conjunta dos escolares.	

continua...

continuação

A. A. Borovik; M. M. Gohlerner	85-Sobre o papel da análise sonora no ensino de uma língua estrangeira para alunos menores.	1977
G. G. Mikulina; V. A. Mindarova; L. F. Oreshenkova	86-O papel psicológico dos símbolos das letras na formulação e solução do problema de aprendizagem.	
F. G. Bodanskii; I. M. Dmitrieva; V. Z. Korosteleva; A. S. Kheifits	87-A partir da experiência de construção de um curso sistemático de matemática nas aulas do nível fundamental.	
G. Ozhiganova	88-Relação entre a estrutura da Atividade de Estudo e certo tipo de abstração e generalização do material educativo.	
M. A. Semenova	89-Análise psicológica de alguns resultados no domínio das propriedades gerais das quantidades pelos alunos da primeira série.	
L. M. Friedman; G. G. Kravtson	90-Experiência no estudo do conceito de função na 4ª série da escola de educação geral.	
L. M. Friedman; A. Ya. Levochkina; L. M. Taravkova	91-A experiência de formar nos alunos uma abordagem geral para resolver problemas textuais.	
B. V. Rubtsov	92-Sobre as pré-condições lógicas e psicológicas para a construção de um programa experimental em física no ensino fundamental II.	
T. L. Logvinova	93-Sobre o problema de aumentar o nível de ensino de disciplinas no ciclo das ciências naturais.	
B. N. Yatsevich	94-Formação de conceitos biológicos em aulas de biologia no 5º ano do ensino fundamental II.	
E. A. Faraponova	95-Ensino de crianças em idade escolar para trabalhar com os desenhos mais simples nas lições de formação para o trabalho politécnico.	
T. N. Borkova; T. I. Danyushevskaya; T. V. Kudryavtsev; V. Tereshkina; A. E. Steinmetz	96-Sobre alguns problemas no desenvolvimento do princípio da melhoria da formação do trabalho politécnico na escola.	
E. A. Faraponova; G. V. Chernyshova	97-Formação de motivos de atividade laboral em escolares do nível fundamental.	
L. Vakhnyanskaya	98-Análise psicológica dos atuais programas escolares de música.	
G. A. Ozolin	99-Análise psicológica dos estágios iniciais da brincadeira em um instrumento musical.	
A. V. Zakharova	100-Formação da autoestima na atividade de estudo.	
M. E. Botsmanova; TG Pilshchikova	101-As habilidades intelectuais de crianças em idade escolar inicial.	
A. Zack	102-Sobre o desenvolvimento do pensamento em escolares.	

continua...

continuação

V. Dubrovina	103-Algumas peculiaridades da manifestação de habilidades específicas em escolares mais jovens.	1977
A. Zack	104-Alguns métodos de diagnóstico do desenvolvimento intelectual dos escolares.	
A. V. Zakharova	105-Aspectos cognitivos da atividade de avaliação dos escolares.	
D. I. Feldstein	106-Aspectos psicológicos da formação de qualidades morais da personalidade de escolares em atividade laboral	
A. K. Dusavitskii; E. A. Portnoy	107-Sobre as peculiaridades do desenvolvimento dos motivos do ensino-aprendizagem de crianças em idade escolar.	
E. A. Faraponova; N. V. Solomin	108-Habilidades iniciais de alunos do 3º, 5º e 7º anos para planejar o desempenho de trabalhos de instalação elétrica.	
T. V. Gabay	109-Atividade de Estudo.	1988
G. A. Zuckerman	110-O conteúdo da atividade de estudo conjunta.	1990
	111-A criança é objeto ou objeto de atividade de estudo?	1993
	112-Conteúdo e forma da Atividade de Estudo	1993
	113-Três etapas na Atividade de Estudo	1993
	114-Dificuldades em dominar o conteúdo e a forma Atividade de Estudo	1993
E. I. Mashbits	115-Análise psicológica da tarefa de estudo	1973
	116-Bases psicológicas na organização da Atividade de Estudo	1987
	117-Análise psicológica da Atividade de Estudo	1988
	118-Atividade de Estudo como uma concepção do objeto	1988
	119-Organização da Atividade de Estudo com o uso de computadores.	1988
N. V. Repkina	120-Memória e peculiaridades da aceitação da Atividade de Estudos de crianças jovens	1982
	121-Sistema de Aprendizagem Desenvolvemental na prática escolar	1997
	122-A memória na Atividade de Estudo do aluno	2010
	123-O efeito da avaliação na estrutura da Atividade de Estudo.	??
	124-O problema do sujeito na teoria da Atividade de Estudo	2010
	125-A Escola de Psicologia de Kharkov e o Sistema de Aprendizagem Desenvolvemental dos escolares.	??

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão