

TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E NOTAS
ROBERTO VALDÉS PUENTES
ANDRÉA MATURANO LONGAREZI
FABIANA FIOREZI DE MARCO

COLEÇÃO
BIBLIOTECA PSICOPEDAGÓGICA E DIDÁTICA

SÉRIE
ENSINO DESENVOLVIMENTAL – V. 18
LIVRO II

1ª edição
2023

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE

moscou

Copyright © 2023 by Editora Mireveja

Edição: João Correia Filho
Preparação: Luciana Figueiredo e Fabiana Biscaro
Revisão: Fabiana Biscaro
Capa e projeto gráfico: Cintia Belloc

1ª edição
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Teoria da atividade de estudo : contribuições do Grupo de Moscou / seleção, organização e notas de Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, e Fabiana Fiorezi de Marco. – Bauru, SP : Mireveja, 2023.

272 p. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática.
Série Ensino Desenvolvimento ; vol. 18)

ISBN 978-65-86638-44-8

1. Psicologia da aprendizagem 2. Ensino e aprendizagem
– Aspectos psicológicos - Pesquisa I. Longarezi, Andréa Maturano II. Puentes, Roberto Valdés III. Marco, Fabiana Fiorezi de

Índices para catálogo sistemático:
1. Psicologia da aprendizagem

Todos os direitos desta edição reservados a
Editora Mireveja Ltda.
Rua Maria Cecília de Oliveira Maciel, 1-13
Jd. Colonial – Bauru-SP – CEP 17047-625
Fone: (14) 99148 0190
www.editoramireveja.com

Realização

MIREVEJA
EDITORA

BP Biblioteca
Psicopedagógica
Didática
Série: Ensino
Desenvolvimento

GEPEDI
Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvimento
e Profissionalização Docente

UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou¹

Andréa Maturano Longarezi

A atividade de estudo, enquanto teoria pedagógica, se constitui em teoria central do sistema didático desenvolvimental soviético Elkonin-Davidov-Repkin e se ergue a partir do intenso e complexo trabalho experimental realizado por filósofos, filólogos, psicólogos, metodólogos, didatas e professores de diversos grupos interdisciplinares e internacionais, sob os fundamentos da teoria psicológica da atividade de estudo desenvolvida por A. N. Leontiev, tratada como atividade principal do jovem em idade escolar.

As bases desse enfoque remontam aos trabalhos de K. D. Ushinsky (1823-1871) e P. P. Blonski (1884-1941), cuja produção que precede o trabalho de L. S. Vigotski, no período de 1860 a 1940, consolidou a psicologia pedagógica. Esses fundamentos foram importantes para erguer as teses nucleares com base nas quais se inaugura, a partir dos anos de 1920, a psicologia materialista histórico-dialética, com os trabalhos iniciais de L. S. Vigotski (1896-1934) e depois de S. L. Rubinstein (1889-1960), A. R. Luria (1902-1977), A. V. Zaporozhets (1905-1981), P. I. Zinchenko (1903-1969), L. I. Bozhovich, (1908-1981) A. N. Leontiev (1903-1979) e muitos outros psicólogos que trabalharam sob essa perspectiva.

A intensa atividade experimental realizada por eles foi dando corpo à chamada psicologia histórico-cultural, que se constituiu

¹ Este trabalho é produto de pesquisa realizada com financiamento do CNPq e da Fapemig.

como uma teoria psicológica do desenvolvimento e com a qual se estruturaram várias teorias histórico-culturais: 1) da atividade, com A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein na União Soviética; 2) da personalidade, com L. I. Bozhovich, Morozova (1906-1989), Aidarova, Ananiev (1907-1972), Lomov (1927-1989), Slavina (1906-1988) etc., também na União Soviética; 3) da subjetividade, com Fernando González Rey (1949-2019) e Albertina Mitjáns Martínez (1949), em Cuba/Brasil; 4) da terceira geração da teoria da atividade, com Yrjö Engeström (1948), na Finlândia; 5) macrocultural, com Carl Ratner (1943), nos Estados Unidos; 6) *radical-local teaching and learning*, com Seth Ckaiklin (1956), na Inglaterra; e 7) clínica da atividade, com Yves Clot (1952), na França etc. (Longarezi, 2023).

Dessa perspectiva psicológica materialista histórico-dialética emergem as teorias da aprendizagem desenvolvimental² sustentadas pelas teses que, nos anos de 1920, invertem a relação aprendizagem-desenvolvimento. L. S. Vigotski e os vários grupos que trabalharam com ele revolucionaram a psicologia vigente, fundada sob a compreensão de que a aprendizagem depende dos processos prévios de desenvolvimento psíquico, o que conduz a um tipo de organização didática restrita ao nível real do estudante.

O sólido trabalho experimental realizado por L. S. Vigotski e seus colaboradores demonstra como a aprendizagem pode promover e impulsionar o desenvolvimento, estando à frente dele. Essa compreensão leva ao entendimento de que o trabalho educativo pode e precisa ser organizado para além do nível real do aluno, com um grau a mais de dificuldade que permita ao estudante solucionar tarefas em colaboração com o professor e os outros estudantes.

A tese revolucionária que nasce nesse cenário em que a aprendizagem é colocada à frente do desenvolvimento torna-se o núcleo a partir do qual vão se erguer as teorias da aprendizagem

2 Neste texto, assumimos “aprendizagem” para o termo russo *obutchénie*, cujo conceito trata da unidade entre atividade de estudo e atividade pedagógica (Davidov, 1996 [2020]), como “processo no qual a aprendizagem discente ocorre em colaboração com a ação docente” (Longarezi, 2021a, p. 388). A aprendizagem (*obutchénie*) é compreendida, nesse contexto teórico, não em seu sentido funcional, mas como processo colaborativo (Puentes, 2019a). Dessa maneira, quando estivermos nos referindo à aprendizagem (*obutchénie*), estaremos nos reportando ao processo que ocorre com o estudante na colaboração com o professor, ou seja, à aprendizagem colaborativa.

desenvolvimental em suas várias abordagens. A gênese dessas teorias pode ser localizada, portanto, na psicologia pedagógica e na psicologia histórico-cultural que se constitui a partir de então, com foco na complexa e inseparável relação que L. S. Vigotski estabelece entre educação-aprendizagem-desenvolvimento. A tese central dessa nova psicologia está na compreensão de que a única boa aprendizagem é a que promove o desenvolvimento (Vigotski, 1956).

Quando L. S. Vigotski afirma que a “boa aprendizagem” consiste naquela que impulsiona o desenvolvimento, deixa em evidência que a teoria psicológica da aprendizagem, desde seu princípio, reconhece a existência de diferentes concepções de aprendizagem e se orienta por um tipo específico: aquela que “desperta e provoca o surgimento de uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento possível” (Vigotski, 1999, p. 215-216, tradução nossa).

Mais de meio século depois, o filósofo, psicólogo e didata moscovita V. V. Davidov distingue duas teorias da aprendizagem: a reflexo-associativa, que se efetiva a partir da associação, do reflexo e do estímulo-resposta; e a da atividade, baseada em ações e tarefas (Longarezi, 2023). A essas teorias correspondem-se respectivamente uma aprendizagem funcional (*utchenie*³) e uma aprendizagem desenvolvimental (*obutchénie*⁴).

A aprendizagem funcional está relacionada com o esforço dos indivíduos que estão tentando assimilar um ou outro conteúdo, enquanto a aprendizagem desenvolvimental envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo. Na escola, essas “outras pessoas” são representadas por professores (pedagogos), cujo objetivo é organizar e coordenar a aprendizagem) (Davidov, 2020, p. 267).

Esses dois tipos de aprendizagem estão relacionados a concepções de educação absolutamente opostas e conduzem a processos

3 Transliteração da palavra russa *тчение*, adotada, no sentido atribuído por Davidov ([1996] 2020), como aprendizagem funcional.

4 Transliteração da palavra russa *обучение*, adotada, no sentido atribuído por Davidov ([1996] 2020), como aprendizagem colaborativa.

didáticos igualmente distintos. Para os que se constituem sob a base das teorias pedagógicas em questão, assume-se a aprendizagem desenvolvimental concebida como a “interação entre alunos e professores, entre a aprendizagem do aluno e o esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto ‘atividade’ então, a aprendizagem desenvolvimental pode ser caracterizada como aquela correlação entre o estudo e a atividade pedagógica)” (Davidov, 2020, p. 267).

Essa concepção está orientada por três importantes teses vigotskianas: 1) a educação pode e precisa estar à frente do desenvolvimento, tendo em vista impulsioná-lo; 2) esse processo ocorre nos limites da zona de desenvolvimento possível do estudante; e 3) o professor tem o importante papel de organizar, orientar e colaborar na atividade de estudo. Com base nesses fundamentos, se constitui uma teoria psicológica do desenvolvimento. As teorias didáticas do desenvolvimento só foram produzidas posteriormente.

A sistematização dessa abordagem como perspectivas didáticas é inaugurada décadas mais tarde, a partir do final dos anos de 1950, mais precisamente no ano de 1957, com os trabalhos experimentais iniciados por L. V. Zankov (1901-1977) e depois por D. B. Elkonin (1904-1984), V. V. Davidov (1930-1998), P. Ya. Galperin (1902-1988), N. F. Talizina (1923-2018) e muitos outros didatas que se dedicaram à elaboração de uma abordagem desenvolvimental de educação. Isso se consolida na década de 1980, depois de mais de vinte anos de trabalho em escolas experimentais, quando essa abordagem é oficialmente reconhecida, especialmente pelo enfoque dado por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, como orientação na rede pública de educação em várias repúblicas soviéticas.

Em sua gênese, a aprendizagem desenvolvimental (no original em russo, Развивающее обучение) foi identificada pela primeira vez no livro homônimo de Yakimanskaya, no ano de 1979 (Puentes, 2019a). Aparece posteriormente no ano de 1981, no livro *Atividade de estudo e modelagem*, de V. V. Davidov, mas, só é definida conceitualmente no ano de 1986, em seu trabalho monográfico *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*: “a escola deve ensinar as crianças a *pensar*, isto é, desenvolver ativamente nelas os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar

uma *aprendizagem* que impulse o desenvolvimento (a ela chamaremos de ‘*desenvolvimental*’)” (Davidov, 2019b, p. 3, tradução nossa). Dez anos depois, em 1995 e 1996, quando são publicados respectivamente os seus livros *O conceito de aprendizagem desenvolvimental* e *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Puentes, 2019a), se estabelece como teoria.

Esse longo percurso de constituição teórica é resultado de um intenso e sólido processo experimental realizado em escolas-laboratórios por diferentes grupos e marcado por abordagens metodológicas e finalidades próprias – o que vai delinear características particulares e dar corpo à constituição de sistemas didáticos internamente constituídos por variantes específicas. Por um período de quarenta anos de trabalho experimental, interdisciplinar e internacional realizado entre os anos de 1958 a 1998, foram sendo experimentados, sistematizados, implementados e difundidos sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais no contexto soviético⁵.

De acordo com a literatura russa, um sistema didático é um “conjunto inter-relacionado dos objetivos educacionais com os princípios de sua organização, os conteúdos da educação, as [...] formas organizacionais e os métodos de ensino; condicionados ao alcance dos objetivos de aprendizagem adotados pela comunidade educativa” (Valeev; Zinnatova, 2013, p. 17; Puentes; Longarezi, 2020, p. 5).

Sistemas didáticos alternativos se enquadram entre os sistemas que constituem oposição ao oficial ou tradicional existente e surgem a partir de críticas estabelecidas ao sistema vigente. Por sua vez, os sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais se configuram como um tipo alternativo, porém com uma particularidade: se estruturam em função de promover o desenvolvimento das capacidades humanas dos estudantes.

Em estudos anteriores em que nos dedicamos a precisar conceitualmente os sistemas didáticos (Puentes; Longarezi, 2020) estruturamos onze critérios, com base em uma entrevista de V. V. Davidov concedida a Bronislav Alexandrovich Zeltserman, em agosto

5 Os sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais soviéticos, incluindo os critérios para sua identificação, podem ser mais bem compreendidos em Puentes e Longarezi (2020) e Longarezi (2020a; 2020b).

de 1996 (Do Conselho Editorial, 1996). A partir desses critérios, é possível qualificar os sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais, o que já nos permitiu identificar mais de vinte sistemas com essas características, alguns dos quais são nominalmente citados também por Davidov (1995, 1996): sistema Elkonin-Davidov-Repkin; Zankov; Sh. A. Amonashvili; V. S. Bibler; L. V. Tarasov; Galperin-Talízina e M. I. Makhumutov. Os três mais importantes, inclusive por sua repercussão nacional e internacional, são os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin; Galperin-Talízina e Zankov. Os dois primeiros, Elkonin-Davidov-Repkin e Galperin-Talízina, ancoram-se em uma abordagem histórico-cultural da atividade, com base na teoria psicológica da atividade desenvolvida por A. N. Leontiev, enquanto o sistema didático Zankov se orienta mais pelas teses gerais produzidas no seio da teoria psicológica da aprendizagem de L. S. Vigotski.

Entre os mais disseminados, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin pode ser considerado o mais difundido, amplo e complexo, tanto pela extensão de suas atividades quanto pela enorme produção de materiais didáticos e teóricos que deram corpo ao sistema. A teoria central produzida no contexto desse sistema é a da atividade de estudo. Ela foi elaborada como um sistema de teorias (Longarezi, 2019) junto com pelo menos dez outras, denominadas teorias auxiliares (Zuckerman, 2011; Davidov, 2019b; Puentes; Longarezi, 2019): 1) teoria do diagnóstico; 2) da generalização; 3) do pensamento teórico; 4) da ascensão do abstrato ao concreto; 5) da cooperação; 6) da comunicação; 7) da transição de um nível para outro; 8) da modelagem; 9) da formação de professores; e 10) do experimento formativo.

O desenvolvimento e a consolidação desse grande sistema teórico, só foi possível graças à importante atividade experimental realizada pelos vários grupos que contribuíram para a edificação desse sistema didático. A atividade experimental iniciada por D. B. Elkonin, em 1959, foi ampliada com a participação dos grupos liderados, entre outros, por V. V. Davidov, V. V. Repkin e J. Lompscher.

O movimento produzido fez com que os estudos experimentais se estendessem para várias escolas de Moscou, Tomsk, Riga, Lugansk, Kharkiv, Kiev, Samara, Tula, Ufa, Volgogrado e Vila de Médnoe, ultrapassando as fronteiras dos países da Comunidade

dos Estados Independentes (CEI⁶), incluindo os trabalhos realizados na República Democrática Alemã⁷, em Israel, no Vietnã, no Japão, em Cuba, no Canadá, na Inglaterra, na Itália, na Dinamarca e nos Estados Unidos (Davidov, 1986; 1988a, 1988b).

A constituição do sistema didático alternativo desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin foi resultado do esforço coletivo dessas várias equipes internacionais. Isso levou à constituição simultânea, porém não homogênea, de grupos, tais como os de Moscou, Kharkiv, Berlim, Riga, Tula, Volgogrado, Tomsk, Lugansk, Kiev, Samara, Ufa, Vila de Médnoe, entre outros, marcando a existência de diferentes variantes do sistema. A atividade experimental do Grupo de Moscou em particular é uma dessas variantes; inclusive a que inaugura as atividades que marcam esse enfoque, apresentando-se como a responsável pela gênese e pelo desenvolvimento da teoria da aprendizagem desenvolvimental no contexto desse sistema didático.

O método experimental na psicologia pedagógica soviética e na emergência da teoria da atividade de estudo: em foco, as contribuições do Grupo de Moscou

O método experimental na psicologia pedagógica soviética tem suas bases epistemológicas no materialismo histórico-dialético. Sua gênese pode ser localizada nas décadas de 1920 e 1930, com o método de dupla estimulação que se constituiu a base das pesquisas experimentais realizadas por L. S. Vigotski (1896-1934), denominado por ele como método genético-causal e depois adotado sob diferentes vertentes por A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902-1977), A. V. Zaporózhets (1905-1981), L. V. Zankov (1901-1977), D. B. Elkonin (1904-1984), P. Ya. Galperin (1902-1988) e os vários grupos de colaboradores que trabalharam com eles (Longarezi, 2019).

6 Como organização supranacional, a CEI (em russo, СНГ – Содружество Независимых Государств) congrega 11 repúblicas que compunham a ex-União Soviética: Armênia, Azerbaijão, Belarus, Cazaquistão, Quirguistão, Moldávia, Rússia, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão.

7 Sobre as atividades experimentais na República Democrática Alemã, ver mais em: Longarezi 2022a, b; e Puentes; Longarezi; Marco, 2022.

Esses trabalhos foram iniciados ainda nos anos de 1930 com a criação dos laboratórios psicológicos experimentais, posteriormente convertidos nos institutos psicológicos. Isso foi fundamental para que a psicologia materialista histórico-dialética fosse produzida como ciência experimental com uma ampla e diversa inserção prática; o que representou uma conquista para a área.

As pesquisas longitudinais, com experimentações simultâneas e continuadas, repetidas e reproduzidas inúmeras vezes, com o esforço coletivo de muitas equipes internacionais, possibilitaram a delimitação das leis e dos princípios do desenvolvimento, bem como das condições para sua determinação. Nesse contexto de efervescência das atividades científicas da época, em um momento em que a psicologia passa por uma fase qualitativamente nova, o experimento formativo emerge da necessidade de conceber um método particular para o estudo das relações internas entre os diferentes procedimentos de educação e aprendizagem e o caráter do desenvolvimento psíquico da criança (Davidov, 1995). Isso se estrutura a partir da premissa vigotskiana de que as funções psíquicas não inatas se desenvolvem em processos de educação e aprendizagem, mediadas pela apropriação de modelos sociais.

O trabalho experimental se constituiu a partir de três etapas principais. A primeira, marcada pelo experimento fenomenológico e de constatação, teve como finalidade principal investigar o grau de desenvolvimento do estudante no que diz respeito às suas: 1) habilidades para atuar de forma independente; 2) habilidades para determinar o objeto da atividade diante da análise das tarefas dos trabalhos independentes; e 3) habilidades para propor novos métodos de ação pertinentes ao conteúdo do objeto da atividade.

As atividades experimentais realizadas pelo laboratório de D. B. Elkonin nessa etapa, especialmente nos anos de 1959 e 1960, foram importantes na determinação das condições de aprendizagem-desenvolvimento vigentes. As observações realizadas em classes de estudantes do ensino fundamental possibilitaram constatar que a atividade de estudo, no sentido teórico da atividade concebida por A. N. Leontiev (Longarezi; Franco, 2013; 2015), apresentava-se fraca ou totalmente ausente (Davidov, 1996). Esses estudos realizados por D. B. Elkonin e sua equipe constituíram a base para as questões de investigação do laboratório, com a definição do conteúdo objetivo

das atividades de estudo e a definição das condições de organização da aprendizagem experimental que vieram a ser realizadas.

A segunda etapa da investigação experimental pode ser identificada como a fase de elaboração do experimento, na qual procurou-se, fundamentalmente: 1) produzir um tipo de aprendizagem que levasse o aluno ao domínio dos elementos da atividade independente (autônoma); e 2) estabelecer as condições necessárias para a elaboração dos trabalhos independentes. As investigações foram produzidas em unidade com experimentos de laboratório e mesclavam as funções de constatação e de formação, período em que o “objetivo da experiência docente foi a delimitação da hipótese inicial da investigação: seleção e relação dos meios de organização da atividade do aluno, na classe, em correspondência com os temas de investigação” (Pidkasisti, 1986, p. 136, tradução nossa).

A terceira etapa buscou comprovar a relevância da combinação de diferentes tipos de trabalhos independentes, possibilitando à aprendizagem assumir sua função criadora. Procurou-se: 1) evidenciar as combinações adequadas da atividade de reprodução e criação dos alunos na estrutura da aula; e 2) definir, a partir de então, os princípios didáticos iniciais do sistema de trabalho independente que motivam o aluno a aprimorar sua atividade independente, a identificar novos problemas no material de estudo e a reconhecer aspectos ainda não apreendidos. Essas atividades, executadas inicialmente na Escola nº 30, de Moscou, e expandidas depois para outras instituições, inclusive de regiões diferentes do país, foram realizadas a partir de uma mesma estrutura de organização: “a escolha do enfoque na seleção de classes experimentais e o passo em direção à sua perspectiva de planejamento temático, assim como a utilização do sistema correspondente de trabalho independente como um meio de organização da atividade independente do aluno” (Pidkasisti, 1986, p. 137, tradução nossa).

No geral, podemos afirmar que, na primeira etapa, os experimentos de constatação foram as bases para a estruturação das hipóteses produzidas na segunda etapa e que, como desdobramentos, possibilitaram a delimitação dos experimentos. A terceira etapa se expressa como síntese das anteriores e dá à atividade de estudo um caráter orientador, de busca e pesquisa; além de elevarem o peso das operações de orientação na atividade de estudo.

O experimento formativo na aprendizagem desenvolvimental

A história de constituição do experimento formativo como método, marcada pela atividade de diferentes equipes científicas, dirigidas por finalidades específicas, leva à elaboração de sistemas didáticos novos, o que representou uma importante contribuição para a defesa do potencial progressivo da aprendizagem.

Nesse decurso histórico, as atividades experimentais realizadas por P. Ya. Galperin (1998) e seus colaboradores, ainda na década de 1930, vão influenciar o início das atividades experimentais do Grupo de Moscou. Os trabalhos realizados pela equipe de P. Ya. Galperin emergem em uma perspectiva crítica em relação ao método de observação, orientados pela concepção de atividade leontiviana, e levam à produção de um método experimental organizado por estágios que dirigem ações externas no sentido de se tornarem internas. Como resultado, elabora-se uma proposta de formação gradual, por etapas, estruturada como método de investigação psicológica (Galperin, 1992, originalmente publicado em 1978; Longarezi, 2021b); o que vai ser designado de “formação por etapas das ações mentais e dos conceitos”.

O método que foi sendo delineado junto à tese de que o pensamento em conceitos presume um sistema de ações e que sua formação e desenvolvimento ocorre gradualmente, em etapas (de ações externas, materiais, às ações internas, psíquicas), foi foco de muitas pesquisas na segunda metade da década de 1940 e influenciou sobremaneira o trabalho de vários psicólogos, inclusive de membros do grupo de D. B. Elkonin. É o caso da investigação de M. V. Gamezo que, sob orientação de D. B. Elkonin, identificou as etapas de formação da habilidade de leitura de mapas, revelando como a realização mental de operações passa pelo conhecimento preliminar da tarefa a ser realizada, pela reprodução material do objeto e por sua verbalização externa e interna (Galperin, 1979), como as etapas descritas por P. Ya Galperin.

O experimento formativo se expande e se fortalece na segunda metade da década de 1950, especialmente pela necessidade de criação e consolidação de procedimentos investigativos voltados não apenas para a apreensão do estado psíquico inicial ou final, mas de todo o processo de sua formação, o que havia sido principiado

com os trabalhos de P. Ya Galperin, mas que ainda precisava avançar em termos de delimitação da atividade de estudo como teoria pedagógica. A ascendência dessa abordagem por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e vários membros de suas equipes é sucedida por caminhos próprios trilhados pelo Grupo de Moscou, que produz um trabalho experimental voltado para a determinação do objetivo, do conteúdo e dos componentes da estrutura da atividade de estudo, com ênfase inicial na formação e no desenvolvimento do pensamento teórico, tido, nesse momento de constituição do sistema, como finalidade da educação escolar.

Nesse percurso histórico, o experimento formativo foi sendo produzido como o método de pesquisa que investiga a capacidade de um determinado modelo de aprendizagem de dar origem a conceitos (Zuckerman, 2011), voltado para o estudo do “processo de *surgimento* das novas estruturas psíquicas por meio de sua formação orientada” (Davidov, Shuare, 1987, p. 23, tradução nossa). Na tradição dos estudos iniciados pelo Grupo de Moscou, a atividade experimental teve a finalidade de investigar: 1) os processos de transição para novas formas da psique; 2) as condições necessárias para o surgimento de fenômenos psíquicos; e 3) a criação experimental de condições que pudessem promover a manifestação de novos processos psíquicos (Davidov; Márkova, 2019, originalmente publicado em 1981).

A estruturação do experimento formativo e das condições de sua realização é, no contexto do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, uma das perspectivas de delineamento da atividade de estudo (Longarezi, 2019). Nesse processo, o experimento formativo, denominado por V. V. Davidov de experimento genético-modelador, vai se constituindo como teoria auxiliar junto às demais que compõem, com a teoria da atividade de estudo, o grande sistema teórico que dá alicerce a essa abordagem de aprendizagem desenvolvimental.

O contexto experimental de emergência do Grupo de Moscou e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin

O Grupo de Moscou, como uma das variantes do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, tem um papel fundamental no trabalho que edifica a teoria da atividade de estudo e toda a produção teórica

e didática daí emergentes. A história de constituição desse trabalho e, conseqüentemente, do sistema, especialmente durante as décadas de 1960 e 1970, está detalhadamente relatada nos trabalhos de Davidov (1996; 1997) *A história da aprendizagem desenvolvimental (O sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) – Parte I e Parte II*.

Delimitar a gênese desse programa de aprendizagem desenvolvimental, que tem na Escola nº 91, de Moscou, seu núcleo duro, remete aos trabalhos inicialmente realizados por D. B. Elkonin no Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR), que passou a ser dirigido por ele em sucessão à E. I. Ivanovich em 1958. Esse foi um ano de muita efervescência, marcado por acontecimentos que foram promissores na constituição do Grupo de Moscou. Além de D. B. Elkonin assumir a liderança do laboratório, há, pelo menos, dois outros episódios que marcam o período: o encontro de V. V. Davidov com as ideias de D. B. Elkonin e a regulamentação das escolas-laboratórios.

Davidov encontra as ideias de Elkonin em 1958, quando, como membro da Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, acompanha a editoração do livro de D. B. Elkonin *Desenvolvimento da fala em idade pré-escolar*. Os diálogos entre eles se intensificam e, em 1959, a convite do próprio D. B. Elkonin, V. V. Davidov passa a trabalhar no laboratório com P. M. Jacobson, L. P. Maltseva, E. A. Faraponova, K. V. Bardin e E. E. Shuleshko, entre outros.

Por sua vez, a regulamentação das escolas-laboratórios, ainda em 1958, com promulgação da resolução sobre o trabalho da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética Transcaucasiana (RSFSR) e seu estreitamento de laços com as escolas e os centros de investigação pedagógica, gera uma importante expansão do programa de pesquisa, o que leva à sua consolidação. A resolução estabelece diretrizes para uma aproximação entre os trabalhos acadêmicos dos centros de pesquisa e as demandas práticas da educação escolar infantil. Com isso, ampliam-se significativamente as escolas-laboratórios, conhecidas como escolas experimentais. Essa regulamentação foi fundamental para a institucionalização das pesquisas experimentais e para a criação dos programas de aprendizagem desenvolvimental.

Os pioneiros do trabalho experimental nas escolas foram L. V. Zankov, D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Destacam-se as atividades realizadas pelas equipes de D. B. Elkonin e V. V. Davidov por sua extensão e complexidade. Entre 1959 e 1960, a equipe do laboratório começa o projeto experimental que dá início à constituição do sistema didático na Escola nº 91 de Moscou.

Uma das primeiras iniciativas experimentais regulamentadas, realizada em uma turma de 1º ano na Escola nº 91, de Moscou, foi dirigida por D. B. Elkonin para o currículo de leitura e por V. V. Davidov, para a área de aritmética. Ambos os estudos foram realizados com base nos alcances de investigações precedentes de L. V. Zankov e P. Ya. Galperin (Elkonin, 2019a). Inclusive, antes de criarem os procedimentos experimentais que levaram à estruturação da teoria da atividade de estudo, D. B. Elkonin e V. V. Davidov utilizaram o procedimento gradual de P. Ya. Galperin, que representava uma significativa contribuição para a aprendizagem da leitura e da matemática.

Na ambiência dos trabalhos experimentais em andamento, o fortalecimento dos laboratórios na década de 1960, com a inclusão de vários membros do círculo de estudos e pesquisas em psicologia e educação (entre outros, Ya. A. Ponomarev, A. K. Márkova e A. I. Aidarova), foi fundamental para a constituição do Grupo de Moscou. Esse período se caracteriza pela efervescência das atividades de pesquisa, com resultados muito promissores:

1. a fundação do conceito de atividade de estudo foi lançada como base da teoria da aprendizagem desenvolvimental e seu estudo por meio do método de modelagem genética no processo de um experimento formativo; 2. foi estabelecida uma forte ponte entre a hipótese de L. S. Vigotski sobre a aprendizagem desenvolvimental e a construção de seus modelos experimentais; 3. uma única equipe científica e prática surgiu em Moscou, Tula e Kharkov, criando com base em escolas experimentais o conteúdo e os métodos de desenvolvimento da aprendizagem das disciplinas escolares básicas; 4. a definição do conteúdo da educação desenvolvimental no campo de uma determinada disciplina acadêmica foi baseada na identificação por cientistas de sujeitos específicos e ações

mentais, cuja formação em crianças no processo de atividade educacional os levou aos conceitos teóricos correspondentes; 5. foram desenvolvidos métodos para identificar o efeito real da aprendizagem desenvolvimental; 6. o material teórico e experimental acumulado e publicado, levou gradualmente à concretização do conceito de atividade de estudo e da abordagem geral para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes (Davidov, 1997, p. 13).

Esses avanços só foram possíveis com a intensa atividade experimental realizada pelas várias equipes internacionais que trabalharam a partir de diretrizes gerais comuns constituídas no interior do Grupo de Moscou, que contou, além das atividades experimentais realizadas por seus precursores D. B. Elkonin e V. V. Davidov, com a participação de contemporâneos e/ou sucessores, como E. A. Faraponova, A. K. Márkova, L. M. Fridman, A. Z. Zak, A. V. Zajarova, M. E. Botsmanova, G. S. Abramova, T. A. Matis; P. M. Jacobson, L. P. Maltseva, K. V. Bardin, E. E. Shuleshko, V. V. Rubtsov, G. A. Zuckerman, S. F. Gorbov, C. E. Vasilyevna, V. E. Vadimovna e A. E. Ivanovna, entre outros.

A década de 1960 é marcada pelos estudos científicos em larga escala, e o trabalho experimental realizado sob a coordenação desses pesquisadores atingiu várias repúblicas soviéticas. O projeto pioneiro a que esse grupo dá início se expande e se internacionaliza quase simultaneamente. Ainda em 1960, o Grupo de Moscou começa a realizar um trabalho experimental na Escola nº 11, de Tula (sob a supervisão de L. N. Tolstói, G. I. Minskaia e A. A. Litvinyuk) e em escolas na Vila de Médnoe, ambas na Rússia. No mesmo período, o grupo amplia as atividades experimentais para a Escola nº 17, de Kharkiv, na Ucrânia (com a supervisão de V. V. Repkin e F. G. Bodanskii). No ano seguinte, V. V. Davidov assume a chefia do Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar e D. B. Elkonin cria o Laboratório de Psicologia dos Adolescentes.

Em 1963, membros do Instituto Pedagógico de Kharkiv intensificaram os trabalhos experimentais nas Escolas nº 17 e nº 4 e, no final da década de 1960, com o apoio de V. V. Davidov, criaram o laboratório de pesquisa no Instituto Pedagógico, sob a direção de F. G. Bodanskii com a colaboração, entre outros, de P.S. Zhedek, A. I.

Alexandrova, A. M. Zakharova, Yu. P. Barkhaev e G. K. Sereda. Esse trabalho, acompanhado pessoalmente por V. V. Davidov, contou com a coordenação também de P. I. Zinchenko, que foi um dos fundadores da escola psicológica de Kharkiv, além da participação de G. S. Kostiuk. A pesquisa experimental com atividades de estudo, na Ucrânia, não ficou restrita à Kharkiv, incluiu atividades experimentais em escolas de Kiev, orientadas por S. D. Maksimenko.

Em seis anos de investigações (de 1958 a 1963), o projeto que nasceu em Moscou já havia atingido muitas regiões da União Soviética. Todo esse processo foi ocorrendo com a participação do grupo e foi responsável pela consolidação da teoria da atividade de estudo, em suas diferentes variantes.

A presença e articulação que se estabeleceu entre o Grupo de Moscou e as equipes internacionais reforçou o pioneirismo do grupo na iminência da teoria da atividade de estudo. Davidov reconhece que “o conceito principal desse sistema se originou no laboratório de D. B. Elkonin” (Davidov, 1997, p. 4, tradução nossa), mas concorda com o ucraniano A. K. Dusavitsky que “o sistema de aprendizagem desenvolvimental tenha sido criado por uma equipe internacional de cientistas (principalmente pelos esforços de especialistas russos e ucranianos)”⁸ (*Ibid.*). Contudo, assume para o Grupo de Moscou o pioneirismo e a paternidade da teoria quando declara que “a abordagem de Moscou para esses problemas foi formulada antes mesmo dos colegas de Kharkiv começarem a estudá-los” (*Ibid.*).

O grande interesse que esse trabalho experimental foi despertando levou a Escola nº 91 a adquirir, em 1963, o *status* de “escola experimental de Moscou nº 91 da Academia Russa de Educação”. Nesse período, a intensa atividade realizada nas Escolas nº 91, de Moscou, e nº 17 e nº 4, de Kharkiv, as colocam como as bases do projeto.

O trabalho não ficou restrito ao circuito Moscou-Kharkiv, embora esse tenha sido um importante centro no qual o novo sistema de aprendizagem desenvolvimental nasceu e se formou (Repkin; Repkina, 2018). Ele compreendeu também atividades experimentais

8 Nesse texto de 1997, V. V. Davidov reconhece que V. V. Repkin deveria ser incluído no nome do sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov (Davidov, 1997).

realizadas na República Democrática Alemã⁹, em Israel, no Vietnã¹⁰, em Cuba, no Canadá, na Inglaterra, na Itália, na Dinamarca e nos Estados Unidos.

Em meados da década de 1970, mais precisamente em 1976, o Ministério da Educação da RSFSR solicitou que o laboratório coordenado por V. V. Davidov apresentasse o desenvolvimento do conteúdo do ensino fundamental. O sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, no auge de sua expansão, passou a estar nas escolas de massas. Em 1994, foi criada, com a participação direta de V. V. Davidov, a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, que reuniu professores, dirigentes, especialistas e cientistas adeptos dessa abordagem. Dois anos depois, o Conselho do Ministério da Educação da Federação Russa reconheceu o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, junto com o sistema tradicional e o sistema Zankov, com sistema estadual. Em 1998, ano de falecimento de Davidov, a equipe de seu laboratório, junto com D. B. Elkonin, recebeu o Prêmio do Presidente da Federação Russa em reconhecimento à importante contribuição do Grupo de Moscou para o desenvolvimento da educação nacional. Em 2000, com base nas ideias iniciais de V. V. Davidov, foi criado o Instituto Aprendizagem Desenvolvimental, destinado à formação e à preparação de professores, além de disponibilizar suporte metodológico para o trabalho pedagógico nas escolas de massas.

Estudos recentes realizados no Brasil (Puentes, 2019b) têm identificado algumas etapas que marcam o processo de constituição do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin: a etapa inicial, de 1958 a 1975 (fase de idealização, experimentação e concepção do sistema); a de 1975 a 1983 (de criação das condições de universalização do sistema); a de 1983 a 1986 (de censura, perseguição, dissolução e paralisação do processo de implementação do sistema); a de 1986 a 1994 (de implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação); e a última, ainda em andamento, que se inicia em 1994 (de internacionalização e consolidação do sistema).

9 Sob a supervisão de Joachim Lompscher (1932-2005). Sobre as atividades do Grupo de Berlim, ver mais em Longarezi (2022a, b) e Puentes; Longarezi; Marco (2022).

10 Sob a coordenação de Ho Ngoc Dai (1936-).

Teoria da atividade de estudo no contexto do Grupo de Moscou: aspectos nucleares

Os estudos experimentais permitiram estabelecer uma ponte sólida entre a hipótese vigotskiana sobre a organização da aprendizagem que promove o desenvolvimento e os modelos experimentais implementados. Foi pela via experimental que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, para além da confirmação da tese vigotskiana, avançou, produzindo métodos e identificando conteúdos que impulsionam o desenvolvimento, com o objetivo de identificar o efeito real da aprendizagem no desenvolvimento.

Os experimentos realizados com base na modelagem genética foram os importantes meios a partir dos quais se elaboraram o conceito, o objetivo, o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo, do ponto de vista didático e pedagógico, consolidados sob a forma de teoria da atividade de estudo – alicerce da teoria da aprendizagem desenvolvimental produzida à época e sistematizada sob a forma de material teórico e experimental (Davidov, 1997).

Não apenas as bases, mas todo o sistema didático foi criado por meio dos experimentos realizados pelas diferentes equipes que emergiram do trabalho iniciado pelo Grupo de Moscou a partir da teoria psicológica da atividade desenvolvida pela escola de A. N. Leontiev, da qual boa parte da equipe de D. B. Elkonin era adepta – o que permitiu a elaboração de uma teoria pedagógica da atividade de estudo.

O programa de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin assumiu a finalidade de criar as condições psicológicas e pedagógicas ideais para o desenvolvimento da criança como sujeito da atividade de estudo, com foco na autotransformação do estudante. Isso se concretiza, em cada etapa da educação, com uma tarefa de estudo especial, de acordo com a qual todas as principais características do processo de aprendizagem são modificadas, ou seja, seu conteúdo, formas de atividade de estudo, métodos e formas de organização, natureza da interação entre os estudantes e o professor etc.

O principal objetivo na primeira etapa da aprendizagem desenvolvimental é a formação de mecanismos psicológicos da atividade de estudo que permitam aos estudantes definir a própria tarefa e encontrar meios de resolvê-la. Para isso, é fundamental que a atividade

de estudo inclua a formação de conceitos e modos generalizados de ação – um tipo especial de conhecimento no qual é fixado o método geral que constrói uma determinada classe de ações com o objeto em estudo. Isso foi determinante no delineamento experimental realizado que tomou como objetivos: 1) edificar as bases teóricas e didáticas da atividade de estudo; 2) construir experimentalmente um tipo de atividade de estudo que impulsionasse o desenvolvimento; 3) apreender o nível de desenvolvimento alcançado em um determinado momento, assim como as condições de sua determinação; 4) analisar a mudança de um estado para outro, as consequências dessa mudança e as condições em que esse processo ocorre; 5) delimitar as características particulares das idades e das capacidades cognitivas de estudantes; e 6) criar os métodos para diagnosticar o desenvolvimento psíquico de crianças em idade escolar, assim como o nível de formação da atividade de estudo.

O trabalho experimental realizado em torno dessa tarefa hercúlea produz uma teoria pedagógica da atividade de estudo com base na qual a atividade guia do jovem em idade escolar se constitui como “uma das vias de realização da unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana” (Davidov, 2019a, p. 215). O núcleo de edificação dessa abordagem da aprendizagem desenvolvimental se alicerça junto à delimitação das teses lógico-psicológicas que a sustenta: 1) a assimilação dos conhecimentos (de caráter geral e abstrato) precede o contato dos estudantes com conhecimentos mais particulares e concretos porque esses últimos são deduzidos do geral e abstrato; 2) os conhecimentos são assimilados no processo de análise das condições de seu surgimento; 3) os alunos precisam aprender a descobrir, no material de estudo, a relação geneticamente inicial, essencial, universal que determina o conteúdo e a estrutura dos conhecimentos; 4) os alunos devem reproduzir a relação essencial em modelos objetivos que possibilitem estudar suas propriedades em forma pura; 5) os estudantes precisam saber concretizar relações geneticamente iniciais, universais, do objeto no sistema de conhecimentos particulares em condição de unidade que permita os trânsitos mentais do universal para o particular e vice-versa; 6) os alunos precisam ir da realização de ações no plano mental à sua concretização no plano externo e vice-versa.

Sob essas teses, a atividade de estudo foi compreendida como *uma quase pesquisa* (Davidov; Márkova, 2019), na qual os estudantes reproduzem “de maneira concisa e reduzida, as ações reais e de pesquisa” (Davidov, Márkova, 2019, p. 202). A quase-pesquisa, como atividade de estudo, orientada pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto), se diferencia da pesquisa propriamente, orientada pelo método indutivo (do concreto ao abstrato). Dirigidas por finalidades diferentes, a pesquisa destina-se à produção do conhecimento, e a educação à apropriação do conhecimento. Assim, no modelo de aprendizagem desenvolvimental baseado no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a atividade de estudo se realiza “pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, no qual se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos” (Davidov, 2019a, p. 214) como via fundamental para a formação e o desenvolvimento de uma nova qualidade do pensamento, o pensamento teórico. A atividade de estudo, entendida como atividade de autotransformação (Davidov; Márkova, 2019), visa “garantir que os alunos assimilem os conhecimentos no processo de resolução autônoma de tarefas de estudo que lhes permitam descobrir as condições de origem desses conhecimentos” (Davidov, 2019a, p. 221).

Apesar de a organização didática adequada para promover o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante ter sido a finalidade central que acompanhou boa parte das atividades experimentais realizadas, os objetivos da aprendizagem desenvolvimental não ficaram estáticos na história de sua constituição. Existiram interpretações diferentes entre os vários grupos de psicólogos e didatas que trabalharam na edificação dessa abordagem, além de modificações históricas no interior dos grupos resultantes do trabalho experimental realizado por décadas nas várias repúblicas soviéticas.

Durante esse processo, as atividades experimentais desenvolvidas no interior dos grupos são reveladoras de posições que divergem quanto à compreensão do que se pretende colocar em desenvolvimento no processo educativo, em especial no que tange ao desenvolvimento do pensamento teórico, que passa a ser compreendido, por alguns grupos, como restritivo e leva a ser assumido como finalidade da aprendizagem o desenvolvimento do estudante como

sujeito e personalidade (Repkin; Repkina, 2019; Asbahr; Longarezi, 2022). Aspectos relacionados às emoções, aos desejos e às vontades se apresentam como uma demanda, inclusive se constituindo em objeto da atividade experimental de alguns grupos. Isso revela o universo diverso que caracteriza a constituição das teorias da aprendizagem desenvolvimental, bem como a natureza histórico-dialética na qual se ergueram, com processos contraditórios e geradores de superações.

A ascensão do objetivo, do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo em quarenta anos de produção da teoria no interior do Grupo de Moscou (de 1960 a 1998) permite ver o movimento da atividade de estudo ao longo de sua estruturação dentro dessa variante do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Um olhar preliminar sobre a ascensão do objetivo da atividade de estudo na produção do Grupo de Moscou (figura 1) permite observar que Elkonin (2019b¹¹), já em 1960, defendia que a atividade de estudo deveria se tornar atividade independente e consciente, atividade de autoeducação. V. V. Davidov, nesse mesmo período e também nas décadas de 1970 e 1980, trabalha com a atividade de estudo tomando, como sua finalidade, o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, ela se materializa inicialmente com base nos sistemas de conceitos, depois na unidade desses sistemas com os modos de ação e, finalmente, na unidade com os modos generalizados de ação. Isso fica evidente no final da década de 1980, mais precisamente em 1989, quando D. B. Elkonin assume que o objetivo da atividade de estudo é o de aprender modos generalizados de ação no universo dos conceitos científicos, reafirmando seu propósito de promover alterações no próprio aluno por se constituir em uma atividade de autotransformação. Somente nas obras finais de V. V. Davidov, de 1996 e 1998, ele reconhece os limites de apenas tomar o pensamento teórico como finalidade do estudo e destaca a necessidade de incluir os motivos que levam a pensar teoricamente, definindo como objetivo da atividade de estudo o desenvolvimento do estudante como sujeito.

11 O texto de D. B. Elkonin (2019b) “Estrutura da atividade de estudo”, cuja publicação original em russo é de 1989, foi escrito nos anos iniciais da década de 1960.

Figura 1: Ascensão do objetivo da atividade de estudo no Grupo de Moscou com ênfase nas contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (de 1960 a 1998)

Elkonin (1960)	“A Atividade de Estudo , orientada sob a coordenação do professor, deve tornar-se independente e consciente , além de ser organizada pelo próprio aluno, ou seja, deve transformar-se em autoeducação ” (Elkonin, 2019b, p. 157).
Davidov (anos 1960)	Desenvolvimento do pensamento teórico .
Davidov (1972 e anos 1980)	Desenvolvimento do pensamento teórico: “[...] Davidov (1972) partiu do fato de que o objetivo da aprendizagem é desenvolver o pensamento teórico e considerou o sistema de conceitos teóricos como o conteúdo principal da aprendizagem desenvolvimental” (Repkin, Repkina, 2019, p. 41).
Elkonin (1989)	“A atividade de estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos” (Elkonin, 2019b, p. 160). “O resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento . [...] Trata-se, pois, de uma atividade de autotransformação , cujo produto é as alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução” (Elkonin, 2019c, p. 160).
Davidov (1996, 1998)	“Davidov (1996) concordava com a conclusão de que o principal objetivo do sistema de AD pode ser o desenvolvimento de um aluno como sujeito da Atividade de Estudo . No entanto, ele também manteve a sua interpretação desse objetivo como o desenvolvimento do pensamento teórico ” (Repkin, Repkina, 2019, p. 39). Reconhece que o importante não é o pensamento teórico, mas os motivos que levam a pensar teoricamente , introduz as emoções e os desejos (Davidov, 2019c).

Fonte: elaborado pela autora (grifos nossos).

O conteúdo da atividade de estudo passou também por um processo de transformação na produção do Grupo de Moscou (figura 2). Em 1961, D. B. Elkonin adota o pensamento lógico-verbal (a assimilação) como conteúdo da atividade e, em 1972, V. V. Davidov apresenta o

sistema de conceitos teóricos como seu conteúdo. Esse enfoque incluiu os modos generalizados de ação na década de 1980 (1981; 1986), quando V. V. Davidov destaca que o principal conteúdo é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (Davidov, Márkova, 2019, p. 45, tradução nossa). Por fim, em 1998, D. B. Elkonin reconhece os motivos que levam a pensar teoricamente.

Figura 2: Ascensão do conteúdo da atividade de estudo no Grupo de Moscou com ênfase nas contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (de 1961 a 1998)

Elkonin (1961)	Para Elkonin: é o pensamento lógico-verbal : “ assimilação é o conteúdo fundamental da Atividade de Estudo e está determinada pela estrutura e pelo nível de desenvolvimento da Atividade de Estudo” (Elkonin, 2019a).
Davidov (1972)	Pensamento teórico (Davidov, 1972 [1982]) “[...] e considerou o sistema de conceitos teóricos como o conteúdo principal da aprendizagem desenvolvimental” (Repkin, Repkina, 2019, p. 41).
Davidov (1981, 1986)	Davidov (2019a) introduz o conceito de modos generalizados de ação (que não é o mesmo que conceito teórico e nem o mesmo que modos de ação). O principal conteúdo da Atividade de Estudo é a “[...] assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança ” (Davidov, Márkova, 2019, p. 45, tradução nossa).
Davidov (1998)	“A atividade de estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos” (Elkonin, 2019b, p. 160). “O resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento . [...] Trata-se, pois, de uma atividade de autotransformação , cujo produto é as alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução” (Elkonin, 2019c, p. 160).
Davidov (1996, 1998)	Reconhece que o importante não é o pensamento teórico, mas os motivos que levam a pensar teoricamente , introduz as emoções e os desejos (Davidov, 2019c).

Fonte: elaborado pela autora.

O estudo da ascensão da estrutura da atividade de estudo em algumas obras de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (figura 3) permite ver que, nas quatro décadas em que estiveram ativos, a estrutura passou por modificações, embora isso tenha produzido poucos impactos na atividade experimental realizada pelo grupo. A primeira estrutura da atividade de estudo é apresentada por D. B. Elkonin (2019b), em 1960, e inclui: 1) tarefa de estudo; 2) ações de estudo; 3) ações de controle; e 4) ações de avaliação. Essa estrutura acaba se sobressaindo e acompanhando praticamente mais de duas décadas de pesquisa experimental realizada pelo Grupo de Moscou. Ela é reiterada por V. V. Davidov, nos anos 1980, e por V. V. Davidov e A. K. Márkova, em 1981.

Nas obras de 1979, 1986 e 1991, V. V. Davidov se apoia na estrutura da atividade psicológica geral apresentada por A. N. Leontiev, que integra: 1) necessidades; 2) motivos; 3) tarefas; 4) ações; e 5) operações. No entanto, a estrutura da atividade de estudo de 1960 é tão forte no processo de edificação da teoria pelo grupo que, mesmo que V. V. Davidov tenha trazido as necessidade e motivos como componentes da atividade de estudo ainda em 1979, dois anos depois ele retoma a estrutura anterior. Isso mostra que, nesse período, o autor oscila entre a estrutura da atividade de estudo apresentada por D. B. Elkonin em 1960 (fundada nas tarefas e ações) e a estrutura da atividade psicológica geral apresentada por A. N. Leontiev (na qual necessidades e motivos são incluídos).

A formação dos motivos educativo-cognitivos só é incluída por D. B. Elkonin na estrutura da atividade de estudo em 1989, e V. V. Davidov a amplia somente em um de seus últimos trabalhos, em 1997, no qual apresenta a estrutura da atividade de estudo incluindo: 1) desejos; 2) necessidades; 3) emoções; 4) tarefas; 5) ações, motivos; 6) meios; e 7) planos de cognição e de vontade.

Em uma análise geral, podemos concluir que, nos anos 1960 e 1970, quando o objetivo da atividade de estudo era o desenvolvimento do pensamento teórico, seu conteúdo consistia no pensamento lógico-verbal e nos processos de assimilação de conceito teóricos, e a estrutura da atividade relacionava-se às tarefas e ações.

**Figura 3: Ascensão da estrutura da atividade de estudo
no Grupo de Moscou com ênfase nas contribuições de
D. B. Elkonin e V. V. Davidov (de 1960 a 1997)**

Elkonin (1960)	1. Tarefa de estudo 2. Ações de estudo 3. Ações de controle 4. Ações de avaliação
Davidov (1979)	1. Necessidades 2. Motivos 3. Tarefas 4. Ações 5. Operações
Davidov (1980)	1. Situações estudo (tarefas) 2. Ações de estudo 3. Ações de controle 4. Ações de avaliação
Davidov e Márkova (1981)	1. Tarefa de estudo 2. Ações de estudo 3. Ações de controle 4. Ações de avaliação
Davidov (1986)	1. Necessidades 2. Motivos 3. Tarefas 4. Ações 5. Operações
Elkonin (1989)	1. Formação dos motivos educativo-cognitivos 2. Tarefa de estudo 3. Ações de estudo 4. Ações de controle 5. Ações de avaliação
Davidov (1991)	1. Necessidades 2. Motivos 3. Tarefas 4. Ações 5. Operações
Davidov (1997)	1. Desejos 2. Necessidades 3. Emoções 4. Tarefas 5. Ações, motivos 6. Meios 7. Planos de cognição e de vontade

Fonte: elaborado pela autora.

Na década de 1980, o Grupo de Moscou assume como objetivo da atividade de estudo aprender modos generalizados de ação no universo dos conceitos científicos e o conteúdo principal é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (Davidov; Márkova, 2019, p. 45, tradução nossa). De 1979 e até 1991, os componentes da atividade de estudo oscilam entre a estrutura proposta por D. B. Elkonin em 1960 (restrita a tarefas e ações) e a estrutura da teoria psicológica da atividade de S. N. Leontiev, que inclui necessidades, motivos e operações.

Já em meados da década de 1990, os motivos que levam a pensar teoricamente são reconhecidos e o desenvolvimento do estudante como sujeito é tido como o objetivo da atividade de estudo. O período se iniciou com a introdução, feita por D. B. Elkonin, dos motivos educativo-cognitivos (Elkonin, 2019c) e atingiu sua máxima expansão com a inclusão, em 1997, feita por V. V. Davidov, dos desejos, das necessidades, das emoções, das tarefas, das ações, dos motivos, dos meios e dos planos de cognição e de vontade.

As contribuições do Grupo de Moscou foram inestimáveis. Contudo, apenas nos anos finais de vida de seus precursores se viram estrutura, conteúdo e objetivos da atividade de estudo voltados para o desenvolvimento integral do sujeito. É importante que isso tenha ocorrido, porém não foi a tempo de impactar as pesquisas experimentais realizadas por eles. A trajetória experimental do grupo não avançou em pesquisas que investigassem aspectos subjetivos da atividade de estudo, como os desejos e as emoções. O foco do trabalho foram os aspectos objetivos da atividade de estudo. Essa é uma contribuição que marcou o trabalho experimental de outras variantes do sistema, particularmente a do Grupo de Kharkiv, com o qual V. V. Davidov manteve relações estreitas e que certamente interferiu sobremaneira nos avanços apresentados na década de 1990 pelo Grupo de Moscou.

Considerações finais

O projeto de pesquisa experimental que nasceu do trabalho iniciado em Moscou tomou maiores proporções e se expandiu por várias repúblicas soviéticas. Assim, é legítimo identificar o Grupo de

Moscovo como o núcleo do projeto de onde partem os fundamentos teóricos e as orientações metodológicas, se constituindo nas bases do trabalho que atinge novas fronteiras.

No transcurso histórico de constituição das teorias psicológicas e da aprendizagem desenvolvimental, o Grupo de Moscou pode ser considerado a coluna vertebral da teoria pedagógica da aprendizagem desenvolvimental, em especial porque deu origem à importante atividade experimental, interdisciplinar e internacional que ergueu o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e o fez projetar-se como o sistema didático mais consolidado e difundido dentro e fora do perímetro de sua produção.

No contexto ocidental, mais particularmente na América Latina, a variante moscovita é a mais conhecida (Puentes; Longarezi, 2020; 2021; Puentes, 2022). De tal modo, mesmo quando se faça relevante o entendimento de que essa abordagem não se resume ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mesmo quando precisamos reconhecer que esse sistema não se restringe às ideias produzidas no contexto de Moscou, é igualmente relevante concordar que o foi o grupo nucleador da atividade experimental realizada.

O trabalho do grupo tem inquestionável relevância histórica, inclusive porque se consolidou na condição de matriz para as atividades experimentais que produziram diferentes variantes do sistema. Suas ideias centrais foram tanto orientadoras desses trabalhos quanto ponto de contestação para que desdobramentos e/ou novas interpretações fossem produzidos – o que dá à trajetória experimental do Grupo de Moscou lugar de vanguarda na edificação da teoria da atividade de estudo e, em decorrência disso, das teorias da aprendizagem desenvolvimental.

Referências

ASBAHR, F.; LONGAREZI, A. M. Ascensão do conceito de personalidade na teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Revista Educativa*. PUC, Goiânia, v. 25, p. 1-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12530>.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade*

de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019a.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019b.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988a.

DAVIDOV, V. V. *O conceito de aprendizagem desenvolvimental*. Tomsk: Peleng, 1995.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.) *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2. ed., 2020.

DAVIDOV, V. V. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research (Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia). *Soviet Education*, Sept. 1988b, vol. XXX, n. 9 (Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3. ed. Tradução de M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972 [1982].

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

DAVIDOV, V. V. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. (*Problemas da aprendizagem desenvolvimental*: a experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental). Moscou: Педагогика, 1986. 240 с. (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

DAVIDOV, V. V. Из истории становления системы развивающего обучения. система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. (A história da aprendizagem desenvolvimental: sistema D. B. Elkonin e V. V. Davydov). Parte 1. Вестник (*Revista Vestnik da Associação de Aprendizagem Desenvolvimental*), n. 1, 1996. Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

DAVIDOV, V. V. *Из истории становления системы развивающего обучения. система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова*. (A história da aprendizagem desenvolvimental: sistema D. B. Elkonin e V.V. Davydov). Parte 2. Вестник, п. 3. Рига, Педагогический центр “Эксперимент”, 1997. Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019.

DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. Prefácio. SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagogica em la URSS*. Antologia. Biblioteca de Psicologia Soviética. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 5-24.

DO CONSELHO EDITORIAL. Вестник (Jornal), Riga, n. 1, 1996. Disponível em: <https://old.experiment.lv/>. Acesso em: 3 set. 2020.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019c.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019b.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019a.

GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Rio, 1979.

GALPERIN, P. Ya. Otlíchie ispolzovaniia orudii u cheloveka i vsponogatelnykh sredstv u zhivotnykh i ego psikhologicheskoe znachenie (A diferença entre o uso de ferramentas em humanos e animais e seu valor psicológico). In: GALPERIN, P. Ya. (Ed.). *Psikhologíia kak obíektivnaia nauka (A psicologia como ciência objetiva)*. Moscou: Academy of Pedagogical and Social Sciences, 1998, p. 37-93.

GALPERIN, P. Ya. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1992.

LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In: FRANCO, A. de F.; TULESKI, S. C.; MENDONÇA, F. *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Editora Phillos.academy, 2020b, p. 54-87.

LONGAREZI, A. M. Experimento de formação gradual: o método de estudo da gênese dos processos cognoscitivos de P. Ya. Galperin. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Galperin-Talizina*. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021b.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da *obutchénie* desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria, v. 45, 2020a, p. 1-32.

LONGAREZI, A. M. *Obutchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I. Goiânia: Phillos.academy, 2021a.

LONGAREZI, A. M. O trabalho experimental na Alemanha Oriental: contribuições do Grupo de Berlim para a teoria da atividade de estudo. In: PUENTES, R. P.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. de. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Berlim*. Bauru: Mireveja, 2022b.

LONGAREZI, A. M. Psicologia histórico-cultural e atividade de estudo na Alemanha Oriental: contribuições do Grupo de Berlim. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, 1-16, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5668>.

LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F. XIMENES, P. de A. S. (Org.). *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2023.

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Ensino desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

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

LONGAREZI, A. M, FRANCO, P. J. L. A. H. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da Atividade). *Дубненский психологический журнал (Jornal de Psicologia de Dubna)*. Dubna/Rússia, n. 1, 2015.

PIDKASISTI, P. I. *Planteamiento de la enseñanza experimental, sus etapas y resultados*. La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

PUENTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1-27, 2022. Disponível em <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

PUENTES, R. V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIN, P. *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019a.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Ensino desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do Gepedi: estado da arte. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.) *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Goiânia: Phillos.academy, 2021, p. 17-39.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: Revista*

de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>.

PUENTES, R. P.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. de. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Berlim*. Bauru: Mireveja, 2022.

REPkin, V. V.; REPkin, N. V. O modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Ensino desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

REPkin, V. V.; REPkin, N. V. Учитель как соавтор системы развивающего образования (O professor como coautor do sistema de desenvolvimento da educação). REPkin, V. V.; REPkin, N. V. *Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее (O que é obutchénie desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro)*. Moscou: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. С. 146-151.

VIGOTSKI, L. S. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (O problema da obutchénie e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar). In: VIGOTSKI, L. S. *Избранные психологические исследования (Estudos psicológicos selecionados)*. Moscou, 1956, p. 438-452.

VIGOTSKI, L. S. Мысль и слово (Pensamento e palavra). In: VIGOTSKI, L. S. *Мышление и речь (Pensamento e fala)* Изд. 5, испр. Издательство “Лабиринт”, Moscou, 1999, p. 276-336.

ZUCKERMAN, G. A. Developmental education. A genetic modeling experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 49, n. 6, November-December, 2011, pp. 45-63.

Bibliografia consultada

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019e.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, R. V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019d.