



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade

Andréa Maturano Longarezi

Como citar: LONGAREZI, A. M. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. *In:* MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 257-290.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p257-290>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

SIGNIFICADO E SENTIDO NA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS MOTIVOS NA ESTRUTURA DA ATIVIDADE¹

Andréa Maturano Longarezi

A PROBLEMÁTICA NO CAMPO DA PRODUÇÃO HUMANO-GENÉRICA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS.

O significado-sentido que nos implica, em tempos de luta e resistência, no confronto com o desmonte pelo qual a educação, a ciência e a humanidade vivem nos é revelador das contradições e das tensões que emergem numa sociedade marcada pela desigualdade. A resistência como ato social e histórico se efetiva em condições coletivas e tem sua máxima possibilidade nas atividades humano-genéricas para-si, sejam as que se re-

¹ O texto foi elaborado a partir de análises e problematizações apresentadas no contexto da mesa redonda “Significado e sentido na formação do aluno por meio da atividade de estudo”, que compôs a “17ª Jornada do Núcleo de Ensino e o 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural”, realizada na UNESP de Marília, no período de 18 a 20 de setembro de 2018. Os dados fazem parte de pesquisas que vêm sendo realizadas no interior do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidamental e Profissionalização Docente – com financiamentos do CNPq, Capes e Fapemig.
<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p257-290>

alizam em espaços particulares do trabalho e da vida privada, sejam as marcadas pelas relações interinstitucionais.

Nos coletivos vamos produzindo mecanismos de resistência e construindo os instrumentos para os quais os embates se revelam precisamente nas contradições da vida. Contudo, isso se efetiva, em nosso modo de ver, em condições de superação das atividades em-si. Processos desalienantes implicam mediações de um campo de significação para-si que mobilizem novos sentidos sobre o homem e a sociedade nos seus confrontos e na necessidade da construção histórica de relações sociais contra hegemônicas. “A história é história de colisão de valores de esferas heterogêneas” (HELLER, 2004, p. 07).

No caminho traçado por essa perspectiva da resistência, propõe-se uma análise do tema sob a ótica dos motivos mobilizadores do desenvolvimento humano-genérico para-si como possibilidade de superação. E no pensamento-ação-emoção entende-se como necessário um olhar científico crítico-analítico que possibilite dar à ciência e à humanidade movimento de ruptura-transformação (LONGAREZI, 2017); razão pela qual este texto se propõe a provocar, por meio de algumas problemáticas conceituais no campo da psicologia pedagógica, da didática e da formação humana, a emergência e constituição de motivos para que novos estudos resguardem a qualidade de movimento da ciência que se constitui pela inquietude e pela dúvida que nos caracterizam enquanto humanos.

SIGNIFICADO E SENTIDO: COLOCANDO O PROBLEMA

Os significados e sentidos se revelam enquanto unidade na atividade humana e são categorias da consciência. Numa perspectiva teórica da atividade, o significado representa a produção histórico-cultural do homem expressa no conceito, pela palavra. O sentido, por sua vez, é fluido porque depende da vivência, entendida no sentido vigotskiano enquanto a unidade entre o meio (aquilo que se vivencia) e o modo como o sujeito vivencia (as particularidades da personalidade).

Se o sentido não é único, tal como esse campo de significação revela, também não os são os motivos que nos mobilizam em atividades

humanas às quais produzimos como prática social; mesmo aqueles que não tenham relação direta com o objeto de nossas ações. O que se intenciona problematizar é o potencial dos vários motivos que compõem o campo dos interesses do homem no processo de constituição humano-singular e humano-genérica, em especial, nas situações educativo-escolares.

Considerando o sujeito em sua totalidade simbólico-emocional, compreende-se que a força mobilizadora do humano no processo de constituição da psique individual e social está nos diferentes motivos implicados na atividade humana. A tese que se apresenta é a de que os motivos (coincidentes ou não com os objetos da ação) são mobilizadores do pensamento e das emoções, portanto, potencializadores do desenvolvimento *pelo* e *do* sujeito.

Essa perspectiva se apresenta aqui sob a forma de problema de investigação, mobilizador das análises que se pretende empreender na mediação do diálogo acerca da temática neste espaço. Para isso, o tema será abordado sob a ótica da didática, numa abordagem conceitual, tendo em vista levantar uma problemática de investigação, fundamentada na teoria histórico-cultural, a partir de um olhar crítico-analítico da própria teoria, tendo em vista contribuir com o processo científico e de avanço do conhecimento na área.

A ATIVIDADE DE ESTUDO NA PERSPECTIVA DAVIDOVIANA.

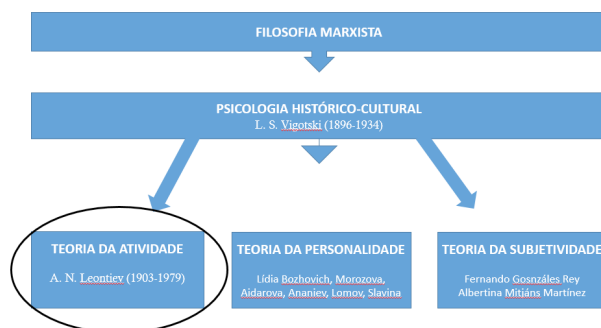
A Atividade de Estudo, fundamentada na perspectiva da Teoria da Atividade, é desenvolvida, particularmente, no sistema Elkonin-Davidov; razão pela qual será aqui tratada a partir da perspectiva histórico-cultural da atividade e do Ensino Desenvolvimental, representadas, em especial, por L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998).

A complexidade do tema, numa abordagem histórico-cultural e materialista histórico-dialética, presume de sua compreensão enquanto totalidade, historicidade e dialeticidade, ainda quando a temática seja tratada com enfoque no campo da didática. Dessa forma, assume-se que significado e sentido estejam sendo aqui abordados enquanto totalidade na qual se constituem em meio às relações contraditórias inerentes aos processos histórico-dialéticos, tal como se compreende a Atividade de Estudo nessa

perspectiva. Sob esse recorte delineiam-se as finalidades e a ênfase que se pretende dar para o tema no presente texto, sem que as dimensões filosófico-políticas estejam excluídas às discussões.

A base teórico-epistemológica da Atividade de Estudo, nessa abordagem, situa-se numa perspectiva filosófica marxista, na qual emerge a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por vários coletivos de psicólogos, filósofos, filólogos e didatas russos, representados pelas teses principais desenvolvidas por L. S. Vigotski. Apesar de uma interpretação homogênea da psicologia histórico-cultural, seu desenvolvimento e consolidação se deram historicamente a partir de convergências e divergências que se revelam em algumas perspectivas teóricas, as quais destacam-se, em particular, a Teoria da Atividade, a Teoria da Personalidade e a Teoria da Subjetividade (Figura 1). A primeira representada por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein (1889-1960); a segunda por L. I. Bozhovich (1908-1981), N. G. Morozova (1906-1989), B. G. Ananiev (1907-1972), B. F. Lomov (1927-1989), L. S. Slavina (1906-1988) e L. I. Aidarova; e a terceira por F. González Rey (1949- 2019) e A.M. Martínez (1949-). Dessas, compreende-se que se constituam, portanto, uma Psicologia Histórico-Cultural da Atividade, uma Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade e uma Psicologia Histórico-Cultural da Subjetividade (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b).

Figura 1: Estrutura das teorias produzidas no interior da psicologia histórico-cultural



Fonte: Elaborada pela autora.

No contexto da abordagem à temática, toma-se em particular a Teoria da Atividade porque é no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade que são produzidos vários dos sistemas didáticos que emergiram da perspectiva psicológica vigotskiana, dos quais, destacam-se aqui três (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b; PUENTES, AMORIN, CARDOSO, 2017): 1. Sistema Elkonin-Davidov, 2. Sistema Galperin-Talizina e 3. Sistema Zankov (Figura 2). A despeito de certa compreensão homogênea da perspectiva desenvolvimental do ensino, os sistemas produziram teorias específicas e seguiram trajetórias distintas (PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b).

Figura 2: Sistemas didáticos da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade



Fonte: Elaborada pela autora.

Os vários sistemas foram elaborados em meio à construção de abordagens particulares, ainda quando fundamentados por teses mais gerais da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade. Em suas particularidades pode-se destacar que o Sistema Elkonin-Davidov produziu uma *Teoria da Atividade de Estudo* (além de várias outras teorias, as quais o autor chamou de “teorias auxiliares”), enquanto o Sistema Galperin-Talizina, uma *Teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas* e o Sistema

Zankov, o *Método para uma obutchénie² desenvolvidora do coração, da mente e das mãos*. Como o sistema que se dedicou a produzir uma “Teoria da Atividade de Estudo” foi o Elkonin-Davidov, tomar-se-á esse sistema para as problematizações e análises relativas à temática do significado e sentido na formação do estudante em Atividade de Estudo.

Com sua filiação na psicologia histórico-cultural, esse sistema se orienta a partir de duas importantes teses vigotskianas. A primeira diz respeito à *não espontaneidade da constituição humana*: “não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando.” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Por essa perspectiva, compreende-se a Atividade de Estudo inserida num processo pedagógico orientado por uma perspectiva da intencionalidade do trabalho educativo, que, visto sob ótica materialista histórico-dialética na qual a teoria foi produzida, intenciona-se desenvolvidor do humano no sentido da totalidade cognitivo-afetiva, com vistas à formação-desenvolvimento de uma sociedade humanizada no sentido desalienante. Dessa maneira, o trabalho pedagógico representa um importante mediador dos processos educativo-formativo-desenvolvedores do humano-genérico para-si.

A segunda tese de L. S. Vigotski a partir da qual se alicerça a Teoria da Atividade de Estudo é a do *caráter desenvolvimental da obutchénie*: “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114). Por essa perspectiva na qual L.S. Vigotski revoluciona a psicologia na primeira metade do século XX, a *obutchénie* é compreendida numa qualidade diferente na relação com o desenvolvimento.

² *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa Обучение que “[...] expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). Davidov define *obutchénie* como a “[...] a interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de “atividade”, então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica.” (ДАВЫДОВ, 1996a, p. 252). Ressalva-se que a tradução dessa passagem da obra de Davidov foi realizada pela autora com base em tradução previa de Andrii Mishchenko e a partir de análises realizadas no interior do GEPEDI. Temos optado, em muitos casos por utilizarmos a palavra russa na forma transliterada por não existir um código linguístico em nossa língua que melhor traduza *obutchénie* no sentido conceitual apresentado.

As primeiras tentativas de confirmação experimental da ideia de L. S. Vigotski sobre o caráter desenvolvimental da *obutchénie* são realizadas nos anos de 1930 por psicólogos em Kharkov, ainda antes da guerra (ДАВЫДОВ, 1997), por um grupo de pesquisadores no qual A. N. Leontiev fazia parte diretamente.

De fato, no início dos anos 30, em Kharkov, sob a liderança de A. N. Leontiev (moscovita nativo, que viveu durante vários anos nesta cidade), um grupo de psicólogos (G.D. Lukov, V.I. Asnin, A. V. Zaporozhets, P.I. Zinchenko, L.I. Bozhovich etc.) estudaram o conteúdo e a estrutura das ações perceptivas, mnemônicas e mentais, bem como o desenvolvimento de generalizações em crianças. Alguns dos resultados desse interessante trabalho serviram como um dos fundamentos da teoria do A. N. Leontiev sobre a relação das atividades com o processo de aprendizagem. Então, em 1935, eles foram escritos em língua ucraniana, e destinam-se a registro das obras de seu grupo de pesquisa (esta coleção permaneceu inédita, e o artigo de Leontiev apareceu pela primeira vez em Moscou apenas em 1981 e, em seguida, em 1983). O principal lugar nessa generalização é central para o artigo de coleta é o problema do desenvolvimento de generalizações (incluindo conceitos) em crianças e o papel da atividade nesse processo³. (ДАВЫДОВ, 1997, p. 3, tradução da autora).

³ Действительно, в начале 30-х годов в Харькове под руководством А.Н. Леонтьева (коренного москвича, несколько лет жившего в этом городе) группа психологов (Г.Д. Луков, В.И. Аснин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Л.И. Божович и др.) изучала содержание и структуру перцептивных, мнемических и мыслительных действий, а также развитие обобщений у детей. Некоторые результаты этой интересной работы послужили одним из оснований теории А.Н. Леонтьева о связи деятельности с процессом обучения. Так, им в 1935 г. была написана на украинском языке статья, предназначенная для сборника работ его научной группы (этот сборник остался неопубликованным, а статья А.Н.Леонтьева впервые вышла в Москве лишь в 1981 г., а затем в 1983 г.) Основное место в этой обобщающей и центральной для сборника статье занимает проблема развития у детей обобщений (в том числе понятий) и роли деятельности в этом процессе.

A. N. Leontiev (1903-1979) e o grupo de estudos de Kharkov



Рис. 27. Школа Л.С. Выготского, конец 40-х гг.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm

O Sistema Elkonin-Davidov foi desenvolvido a partir de um prolongado processo de experimentação didática realizado em várias províncias da antiga União Soviética, incluindo escolas de outros continentes. Contudo, foi em Moscou (na atual Rússia, antiga União Soviética), e Kharkov (na Ucrânia) que se estruturaram as bases do sistema, razão pela qual, Moscou, sob a coordenação de V. V. Davidov, e Kharkov, sob a coordenação de V. V. Repkin (1927 -.....), foram considerados os grandes centros nos quais o sistema se formou e desenvolveu.

V. V. Davidov



<http://psyjournals.ru/en/authors/a14874.shtml>

V.V. Repkin



Fonte: <http://www.psy.msu.ru/people/repkin.html>

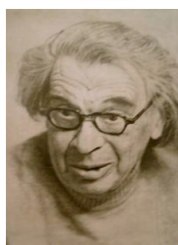
Entre os anos de 1920 e 1950 foram sendo produzidas as bases da teoria psicológicas da educação e da *obutchénie* que promovem o desenvolvimento. Em 1958, L. V. Zankov (1901-1977) foi um dos primeiros a realizar, com seus coletivos, experimentos formativos junto a estudantes do ensino primário. Os resultados possibilitaram a elaboração de um sistema didático novo (DAVIDOV, 1988a). V. V. Davidov reconhece isso embora seja um crítico ao sistema proposto por L. V. Zankov (ДАВИДОВ, 1995b).

L.V. Zankov



Fonte: http://www.igraa.ru/can/ras_informaciy/ras_whois/1.html#Zankov

D.B. Elkonin



Fonte: <https://www.psychologos.ru/articles/view/elkonin-zp-dasil-borisovich>

Nos anos de 1959 e 1960, D. B. Elkonin e seus coletivos começam a realizar experimentos nas escolas de ensino primário e esse foi um trabalho fundamental para a construção das teses do Ensino Desenvolvidor e do sistema Elkonin-Davidov. Os estudos dos grupos liderados por D. B. Elkonin têm todo apoio de V. V. Davidov. Segundo ele, os trabalhos desenvolvidos por esses grupos eram fieis às teses de L. S. Vigotski, embora isso não tenha sido consenso entre os psicólogos, filólogos, filósofos e didatas que representavam os vários sistemas produzidos no contexto da ex-União Soviética. Os experimentos em todos os sistemas foram produzidos com grupos de controle, tendo em vista evidenciar as diferenças de resultados em várias dimensões do processo pedagógico realizado sob a orientação de um e outro sistema, comparando-os sob critérios a partir dos quais a proximidade ou não com as ideias de L. S. Vigotski sempre foi objeto dessas análises. Os dados apresentados no contexto dessas experimentações são reveladores das fortes discrepâncias de compreensão que se tinha dos sistemas na relação entre si e na relação com as teses principais de L. S.

Vigotski, com divergências na demonstração dos impactos desenvolvidores dos estudantes como resultado de um ou outro sistema.

No que diz respeito particularmente ao Sistema Elkonin-Davidov, aqui em análise, foi no período de 1959 a 1984, sob a supervisão de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, que se desenvolveu um estudo de grandes proporções, orientado por um mesmo plano de pesquisa, realizado em várias escolas de Moscou, Kharkov, Tula, e outras repúblicas soviéticas (DAVIDOV, 1988a, 1988b; ДАВИДОВ, 1986). Assim, uma equipe científica criava em Moscou, Tula e Kharkov os conteúdos e métodos de Ensino Desenvolvimental nas várias disciplinas escolares.



Fonte: <https://www.infoescola.com/historia/uniao-sovietica/>

Em Kharkov, no início dos anos de 1960, se consolidam os experimentos realizados pelo grupo de psicólogos liderado por V. V. Repkin, com o apoio de P.I. Zinchenko (1903-1969), também ucraniano, e de V. V. Davidov que vai a Kharkov várias vezes participar dos trabalhos experimentais nas escolas.

O projeto que se consolida numa enorme rede de escolas experimentais tem suas bases na Escola da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética nº 91, que assume, em 1963, o status de “escola experimental de Moscou no. 91” e nas escolas nº 17 e 4 de Kharkov, na Ucrânia. Moscou e Kharkov tornaram-se, portanto, importantes centros nos quais

um novo sistema de educação nasce e se forma (РЕПКИН; РЕПКИНА, 2018).

Fachada da Escola 91 de Moscou



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pechnikov_street_11.jpg?usqp=msu

Fachada da Escola 17 Kharkov



Fonte: <http://ru.wikipedia.org/>

Fachada da Escola 4 Kharkov



Fonte: <http://ru.wikipedia.org/>

A Teoria da Atividade de Estudo, desenvolvida sob a base da Teoria da Atividade e elaborada no processo experimental, é produzida juntamente com um conjunto de outras teorias que V. V. Davidov (ДАВЫДОВ, 1995c), e depois G. A. Zuckerman (2011), vão chamar de teorias auxiliares: 1. Teoria da generalização, 2. Teoria do pensamento teórico, 3. Teoria do diagnóstico, 4. Teoria da cooperação, 5. Teoria da modelagem, 6. Teoria da comunicação, 7. Teoria da ascensão do abstrato ao concreto, 8. Teoria da transição de um nível para outro, 9. Teoria do experimento formativo e 10. Teoria da formação de professores.

O sistema foi produzido, portanto, nesse conjunto de teorias que compõem, em sua totalidade, o sistema didático Elkonin-Davidov, e que emerge pelo intuito de se investigar, especificamente, os “[...] processos de trânsito a novas formas da psique, no estudo das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e na criação experimental das condições necessárias para que surjam.” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a, p. 326). Num sentido mais genérico, se pretendia que os avanços e processos desencadeados no nível da consciência das crianças fossem transferidos a uma prática social mais ampla; a formação de um novo homem para uma nova sociedade.

O “estudo” é um tipo específico de atividade colaborativa que realizam juntos estudantes entre si e eles com o professor, com vista a criar às condições psicológicas e didáticas adequadas que permitam àquele a troca de atividade (PUENTES, 2018). Por isso, é compreendida como a atividade na qual se pretende a mudança psíquica do estu-

dante, e, enquanto tal, é “una actividad de autotransformación” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a). Nessa perspectiva, V. V. Repkin (1997/2014), vai considerar como finalidade da Atividade de Estudo o aluno tornar-se professor de si mesmo. Na Atividade de Estudo, enquanto atividade guia, o objetivo primário é o desenvolvimento do ser humano na medida em que, da condição de indivíduo, emerge em sujeito e de sujeito em personalidade (PUENTES, 2018).

O conteúdo principal da Atividade de Estudo pode ser entendido, então, como a “[...] assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a, p. 45).

SIGNIFICADO E SENTIDO NO SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV.

Em estudo bibliográfico realizado em algumas obras de V. V. Davidov e D. B. Elkonin traduzidas para a língua portuguesa (DAVIDOV, 1988b, ELKONIN, 1998), e para língua espanhola (DAVIDOV, 1982, 1988a; DAVIDOV, MARKOVA, 1981/1987a, 1981/1987b; DAVIDOV, SHUARE, 1987; DAVIDOV, SLOBÓDCHIKOV, 1991; ELKONIN, 1996); assim como o estudo nas obras levantadas no original em russo (ДАВИДОВ, 1986, 1995a, 1995b, 1995c, 1996a, 1996b, 1997); não foi localizada de forma explícita uma discussão conceitual acerca da compreensão de significado e sentido que se pudesse identificar como sendo elaboradas por esses autores e, nesse sentido, assumidas pelo sistema. As palavras significado e sentido aparecem em algumas das obras consultadas, sempre no sentido dicionarizado, entendidas como “[...] acepção, sentido, significação, conceito, noção.” (HOUAISS et al., 2001, p. 2569).

Esse dado faz-nos levantar a hipótese de que significado e sentido na Atividade de Estudo tem sua orientação a partir da compreensão que a Psicologia Histórico-Cultural da Atividade assumiu e defendeu. Como o sistema didático Elkonin-Davidov tem sua filiação na Teoria da Atividade, de A. N. Leontiev, que emerge das teses gerais elaboradas por L. S. Vigotski e que orientam a psicologia histórico-cultural em geral, é nesse corpus

teórico que a Teoria da Atividade de Estudo se situa, incluindo o campo conceitual do significado e sentido.

L. S. Vigotski e A. N. Leontiev tomam como preocupação o estudo da formação e desenvolvimento da consciência, porém, L. S. Vigotski vai dedicar-se à relação da linguagem com a consciência, com base na comunicação; enquanto A. N. Leontiev estuda as condições de formação-desenvolvimento da consciência na relação com a atividade objetual. No desenho de tais objetos-objetivos se designam as compreensões que ambos autores vão dar para os conceitos de significado e sentido, em suas convergências e divergências.

Como os conceitos de significado e sentido na teoria da Atividade de Estudo reverberam aqueles da Teoria da Atividade leontiviana, tratar-se-ão tais conceitos a partir dessa perspectiva. A. N. Leontiev (1978, 19[7?]) que enfoca o significado como social e o sentido como pessoal, os compreende como unidade de análise da atividade. Para o autor, ambos (significado e sentido) estão inseridos no âmbito da atividade humana, são pensados na unidade consciência-atividade. Como essas duas categorias constituem-se enquanto unidade, a maneira como o indivíduo irá se apropriar do significado dependerá do sentido atribuído a ele, mediante as vivências dos sujeitos em dadas condições sociais.

[...] há por parte do homem a reelaboração e reconfiguração do patrimônio histórico-cultural (campo significado) para que os tornando seus, possa deles fazer uso, dar-lhes sentido. Nisso reside o desenvolvimento ontogênico humano, um ser que se apropria, transforma e transmite a prática sócio-histórica da humanidade, podendo também transformar a si mesmo em uma relação de dupla constituição. Esse processo humaniza o homem à medida que possibilita seu desenvolvimento pela apropriação cultural. Na contramão dessa lógica, o distanciamento entre a produção humano-genérica e o homem implica em seu processo de alienação. (LONGAREZI; FRANCO, 2013b, p.94).

O campo da significação pertence “[...], ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos” (LEONTIEV, 1978, p.94). Dessa maneira, o significado é produzido em uma situação histórica e social e o sentido é produzido a partir das relações históricas, na dimensão dos sentimentos

peçoais conferidos ao significado social. Assim, enquanto a significação é mais estável, o sentido pessoal é variado para o sujeito.

Na perspectiva assumida pelo autor a significação social, como visto, se constitui significação individual pelo processo de apropriação e é nessa dimensão que se constitui o sentido pessoal. As significações, dadas socialmente, são apropriadas pelo homem no processo de humanização.

As significações estão, portanto, no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social) que, ao se transformarem em consciência pessoal, constituem-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, portanto, estão no campo da pessoalidade. (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 273).

Significado social corresponde ao conteúdo da ação e o sentido pessoal ao motivo da ação. Na perspectiva leontiviana, quando o sentido não corresponde à significação social, o sujeito não se encontra em atividade. O sentido nasce na relação entre o motivo e o objeto da ação, esses são os motivos formadores de sentido. A. N. Leontiev vai analisar dois tipos de motivos: os estímulos e os formadores de sentido⁴. Quando motivos-estímulos se sobrepõem aos formadores de sentido, ocorre uma cisão entre significado e sentido da ação (FRANCO, 2009) e isso é melhor compreendido na estrutura da atividade geral proposta por A. N. Leontiev, na qual motivo e objeto precisam ter correspondência para que o motivo seja formador de sentido e, portanto, desenvolvedor do homem.

Nessa perspectiva, a unidade motivo-objeto se estabelece como condição para que a atividade se constitua desenvolvedora do humano no sentido leontiviano (LONGAREZI, 2017). Essa é uma abordagem que

⁴ Essa forma de designação dos motivos aparece com diferentes terminologias nas obras de A.N. Leontiev, ao menos nas traduções para o espanhol, português e inglês (LONGAREZI; FRANCO, 2013a; 2015): “motivos dotantes de sentido” e “motivos-estímulos” (LEONTIEV, 1983); “motivos que agem realmente” e “motivos apenas compreendidos” (LEONTIEV, 197?); “motivos realmente eficazes” e motivos apenas compreensíveis” (LEONTIEV, 2006); “motivos geradores de sentido” e “motivos-estímulos” (LEONTIEV, 1989); “motivos eficazes y motivos ineficazes” (SMIRNOV et al., 1961); “sense-forming function” e “motives-stimuli” (LEONTIEV, 2000). Apesar das várias terminologias, todas se referem a dois tipos de motivos e que poderíamos entender como aqueles a partir dos quais um forma o sentido para o sujeito e, dessa maneira, potencializa seu desenvolvimento, e outro se apresenta apenas como um estímulo à ação.

tem seu fundamento numa leitura marxista de atividade humana como aquela que, em potencial, desenvolve o homem e, nesse sentido, desenvolve também sua cultura. Motivo e objeto coincidentes são uma importante condição para que a atividade na qual o homem está inserido se constitua, de fato, desenvolvedora de suas qualidades humanas. Apreender o nuclear da unidade motivo-objeto implica compreender, então, os componentes estruturais da atividade, suas funções, condições e correlações.

A ESTRUTURA DA ATIVIDADE GERAL DE A.N. LEONTIEV E O LUGAR DOS MOTIVOS NA ATIVIDADE DE ESTUDO: UM OLHAR ANALÍTICO.

A atividade, nessa perspectiva, tem sua gênese em uma necessidade. Essa é, portanto, o princípio e a primeira condição da atividade no sentido proposto por A.N. Leontiev. A natureza geral da necessidade atende a um conjunto de peculiaridades que a caracterizam:

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo (grifo do original). [...]

O segundo traço fundamental das necessidades consiste no fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz (grifo do original). [...] Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade. (LEONTIEV, 2017, p. 40-41).

O terceiro traço das necessidades é que uma mesma necessidade pode se repetir (grifo do original). [...] A repetição das necessidades é uma condição importante para sua forma e seu desenvolvimento. Somente quando se repetem enriquecem o conteúdo das necessidades.

O quarto traço geral de todas as necessidades consiste no fato de que estas se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las (grifo do original). No início, enriquece-se o círculo de objetos que mantém e desenvolve a vida do indivíduo ou da espécie determinada; sobre essa base, enriquece-se e desenvolve-se a necessidade correspondente. Essa é a lei mais geral do desenvolvimento das necessidades. (LEONTIEV, 2017, p. 42-43).

Necessidades superiores, de caráter social, emergem no decurso do desenvolvimento histórico do homem. As formas de satisfazê-las estão relacionadas às condições sociais de vida e se manifestam sob a forma de desejo e tendências. As atividades do homem são reguladas, portanto, pelos desejos e tendências, “[...] motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade.” (LEONTIEV, 2017, p. 45-46).

Para isso, emerge como fundamental a presença de um objetivo que responda à necessidade e possibilite sua superação, ele servirá de estímulo para uma dada ação e determinará seu sentido de direção.

No sentido atribuído por A. N. Leontiev, a possibilidade do sujeito estar em efetiva atividade desenvolvedora depende de estar presente “[...] a ligação que existe entre o objeto [conteúdo] de uma ação, o seu fim, e o gerador da atividade, o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 80); razão pela qual, para o autor, nem todo processo se constitui atividade.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p.68).

O *motivo* consiste naquilo que incita e dirige a ação do sujeito no sentido de sanar uma determinada necessidade e assume, pois, um papel fundamental, para colocar o sujeito na condição de atividade desenvolvedora; o *objeto*, por sua vez, é o seu alvo direto, é aquilo para o qual se dirige uma ação. “Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo.” (LEONTIEV, 2017, p. 49).

A. N. Leontiev, no exemplo abaixo, ilustra de forma clara o que está se referindo ao associar o motivo que dirige a ação humana para a satisfação de uma necessidade, colocando-o na condição de atividade.

Um dia, com um tempo muito ruim, um excursionista que sente muito frio tem necessidade de aquecer-se. Ele sente que tem frio e quer se esquentar. Olha ao seu redor, mas não vê nenhum lugar habitado e continua andando para adiante. De repente, vê uma fogueira um pouco separada do caminho. Então, o calor da fogueira, que ele pensa poder esquentar seu corpo, incita-lhe a interromper seu caminho (é como se a fogueira o movesse) e torna-se o motivo de sua conduta. O viajante, então, dirige-se para a fogueira. (LEONTIEV, 2017, p. 46).

O motivo dá, portanto, o sentido de direção para que a necessidade seja sanada. Existem diferentes tipos de motivos, naturais e superiores, entre os quais alguns são tidos como materiais e outros espirituais. A natureza do motivo é definida pela natureza da necessidade.

[...] uns motivos, ao estimular a atividade lhe conferem ao mesmo tempo um sentido pessoal; os denominaremos motivos formadores de sentido. Outros, coexistentes com eles, assumindo o papel de fatores de condução positivos ou negativos - em ocasiões extraordinariamente emocionais, afetivos, estão privados da função de conferir sentido; os denominaremos [...] motivos-estímulos. (LEONTIEV, 1983, p. 119, tradução das autoras).

Dessa maneira, nem todos os motivos são formadores de sentido, alguns consistem em apenas motivos-estímulos.

Somente nos primeiros o *motivo* encontra-se no *objeto*⁵ e, por isso, se constituem *formadores de sentido* para o sujeito. Nos segundos, a direção rumo ao objeto se dá de forma indireta e, portanto, insuficiente para dar sentido à ação, razão pela qual se limitam a *motivos-estímulos*. Leontiev (1989, p. 271, tradução da autora) considera que “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo.”, então, quando os motivos não se efetivam numa relação direta com o objeto esvaziam-se de sentido, ou se validam de sentidos subsidiários. (LONGAREZI, 2017, p. 203-204).

A atividade, no sentido leontiviano, se constitui desenvolvedora quando motivo e objeto são coincidentes, razão pela qual a unidade motivo-objeto se apresenta como condição essencial para que o sujeito esteja

⁵ “O objeto de uma ação é [...] nada mais do que seu alvo direto reconhecido.” (LEONTIEV, 2006, p.69).

potencialmente em desenvolvimento na “atividade pedagógica”⁶. Nessa perspectiva, portanto, se constituem fundamentais os motivos formadores de sentido porque são neles que tal coincidência se efetiva; nos motivos-estímulos o sujeito permanece na condição de ação e não atividade. “Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seus objetivos, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2006, p.69, ênfase do original).

Dessa forma, um processo educativo que coloque o estudante em desenvolvimento demanda uma “atividade pedagógica” que se efetive pela unidade motivo-objeto, pois aquilo que o move a *obutchénie* (o *motivo*) precisa coincidir com seu conteúdo (o *objeto*).

Há pesquisas (FRANCO, 2015; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2017; LONGAREZI, FRANCO, 2016, 2017) que vêm enfatizando o processo de formação-educação dos motivos, de modo a que se possam fazê-los coincidir com o objeto dos processos educativo-formadores, tendo em vista o desenvolvimento de estudantes e professores. Particularmente, a pesquisa de Franco (2015) aponta algumas ações que se constituem em importantes pilares para a consolidação da unidade motivo-objeto, propulsora de uma *obutchénie* escolar desenvolvedora e formadora de sentido para estudantes e professores:

1. a ação de organizar intencionalmente a *obutchénie* (em sua forma e conteúdo), na sua relação com o desenvolvimento dos estudantes; 2. a ação de diagnosticar os conhecimentos empíricos e as generalizações anteriores do campo do conceito a ser formado junto aos estudantes, que não se anulam e nem se perdem, mas se incorporam e passam a formar parte da nova tarefa do pensamento; e 3. a ação didática de criar as condições para o estudante formar o pensamento teórico, de forma consciente do processo e do produto, o conceito em sua essência. (LONGAREZI, 2017, p. 205).

Em tais condições, a organização didática da “atividade pedagógica” pode ser um caminho para garantir a unidade motivo-objeto, fun-

⁶ A “atividade pedagógica” é aqui entendida como a unidade das atividades docentes e discentes (MOURA, 1996, 2001, 2017; MOURA et al., 2010; LONGAREZI; FRANCO, 2017), em cuja essência consiste na *obutchénie*.

damental para que a *obutchénie* se constitua desenvolvedora para ambos sujeitos (estudantes e professores).

Compreendido esse potencial desenvolvedor da atividade, que na perspectiva leontiviana se constitui na unidade motivo-objeto, algumas questões emergem com a preocupação de avançar no estudo dos motivos em suas relações, tensões e unidades possíveis com a “atividade pedagógica” desenvolvedora do estudante: 1. uma atividade se constitui desenvolvedora **apenas** quando o motivo que mobiliza o sujeito diz respeito ao conteúdo de sua ação?; 2. a não coincidência entre significado e sentido compromete, **em todas as dimensões e circunstâncias**, o potencial desenvolvedor do humano?; 3. **só** os motivos formadores de sentido, nos quais motivo e objeto coincidem, são potencializadores de seu desenvolvimento?

Concordamos com a psicóloga russa, Lídia I. Bozhovich, quando, em seus estudos sobre a personalidade, evidencia a coexistência de motivos que, concomitantemente, atuam como força motriz do desenvolvimento do estudante e, por extensão, do humano.

L.I. Bozhovich



Fonte: <https://psyprofi.com/biografii-psyhologov/izvestnye-zhenwiny-psihologi-lidia-bozhovich.html>

Quando tentávamos conhecer quais necessidades concretas se cristalizam em um “motivo” determinado, em outras palavras, o que está por trás da inclinação da criança por um objeto determinado, encontrávamo-nos perante uma complexa combinação de necessidades, desejos e intenções da criança, na qual dificilmente era

possível compreender onde estava a finalidade e o próprio motivo da atividade. Nós qualificávamos como **motivo tudo aquilo que incitava a atividade da criança**, inclusive a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade, que muitas vezes desempenham a função de estímulos contrários aos desejos imediatos da criança. Falando dos motivos que movimentam a atividade de estudo dos escolares, nós seguiremos chamando **motivos a todos os impulsores da dita atividade**. (BOZHOVICH, 1972, p. 30, destaque da autora).

O homem não está em determinada atividade orientado apenas pelo seu objeto, embora também possa estar. No caso do estudante, por exemplo, o motivo de estar na Atividade de Estudo não se restringe ao objeto do conhecimento das ciências que a caracterizam, mas também aos vários outros interesses que o colocam na escola e que, tomando-o enquanto sujeito, em sua integralidade, compõem seus motivos e por isso são, em nossa compreensão, impulsionadores de seu desenvolvimento. As pesquisas realizadas no Laboratório de Psicologia da Formação da Personalidade (criado e coordenado por Lídia I. Bozhovich) no Instituto de Pesquisa de Psicologia Geral e Pedagógica, da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (hoje Instituto Psicológico da Academia Russa de Educação), sistematizaram diferentes tipos de motivos:

Os motivos da aprendizagem podem ser divididos em duas grandes categorias: os relacionados com o próprio conteúdo do processo de aprendizagem (interesses cognitivos, necessidade de atividade intelectual, necessidades de adquirir novas capacidades e conhecimentos) e os que pertencem ao campo das relações recíprocas da criança com o meio ambiente (necessidade de receber aprovação, desejo de ocupar um lugar nos seus sistemas de relações, etc.). Considera-se que **ambas as categorias de motivos são indispensáveis**, não apenas para efetuar com sucesso o processo de aprendizagem, mas também para qualquer outra atividade. (MITJANS MARTÍNEZ, 2013, p. 178, destaque da autora)

Apesar de ter participado, por certo período, do grupo de pesquisa liderado por A. N. Leontiev, Lídia I. Bozhovich dedica-se à estudos sobre a personalidade que a conduz para uma compreensão dos motivos que, em certo sentido, se diferencia das elaborações iniciais feitas por A.

N. Leontiev. A autora define motivos como “[...] aquilo em nome do qual se efetua uma atividade, diferentemente dos fins aos que a atividade vai encaminhada.” (BOZHOVICH, 1972, p. 29). Esses estudos indicam que o motivo é aquilo que para o qual a atividade é realizada, porém, nem sempre em consonância com a atividade em si; podendo estar em contraste com o propósito para o qual a atividade é direcionada. O motivo é tudo o que motiva a atividade: um interesse, um desejo de aprovação ou aceitação, uma decisão tomada pelo sujeito, ou mesmo um senso de dever. Portanto, as contribuições dos estudos da personalidade de L. I. Bozhovich revelam que os motivos são de diferentes naturezas, nem sempre coincidentes com os “[...] fins aos que a atividade vai encaminhada.” (BOZHOVICH, 1972, p. 29).

Nessa perspectiva, é o conjunto dos diferentes motivos que coloca o estudante em atividade e, mesmo que atuando com intensidades distintas, compõem o que propomos chamar de “sistema de motivos”; no qual todos, em unidade sistêmica, atuam como força motriz do desenvolvimento.

Na compreensão do humano enquanto totalidade, em sua historicidade e dialeticidade, não há como separar os motivos, tampouco qualificar os que o mobilizam ou não, todos o constituem e, naquilo que estamos denominando de “sistema de motivos”, incitam sentidos e formam modos de pensamento-ação-emoção que o constituem humano; ainda quando em posições distintas no sistema dinâmico que mobiliza as ações e o desenvolvimento.

A partir dessa problematização inicial no que diz respeito aos motivos em relação à atividade e ao desenvolvimento, um olhar para a estrutura da atividade geral proposta por A. N. Leontiev e o tipo de periodização à qual propõe para defender as condições que permitem ao sujeito esta atividade desenvolvida, nos conduz ao exame de outro importante aspecto teórico que orienta tal abordagem: a atividade principal.

A análise do lugar dos motivos na atividade humana, no sentido leontiviano, e na Atividade de Estudo, no sentido davidoviano, nos reme-

te, então, à Teoria da Atividade Principal⁷ produzida no âmbito teórico da atividade geral defendida por Leontiev (1978, 19[?], 2000, 1983, 2006, 2017). O autor (LEONTIEV, 2006) enfatiza o papel central da atividade principal na relação atividade-desenvolvimento e coloca uma “[...] dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (Idem, p.63) porque, nessa perspectiva, compreende-se a atividade principal como aquela que “[...] governa as transformações mais relevantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade e que, portanto, potencializa o desenvolvimento.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013a, p. 94). Nesse sentido, no enfoque da Teoria da Atividade, é na atividade principal que se localiza a força motriz do desenvolvimento.

Na perspectiva leontiviana, as três atividades consideradas como as principais (brincar, estudar e trabalhar) estão essencialmente ligadas ao lugar social que se ocupa na sociedade; ainda quando o psicólogo russo tenha proposto que a atividade do brincar seja predominantemente a atividade principal da criança; enquanto a do jovem, o estudo, e a do adulto, o trabalho.

Com base na Teoria da Atividade Principal, elaborada por A. N. Leontiev, D. B. Elkonin (1987, 2017) propõe uma periodização que serve como orientadora para a Teoria da Atividade de Estudo desenvolvida por V. V. Davidov e seus vários grupos de colaboradores. Nela o “estudo” é assumido como a atividade principal que se realiza no período etário dos 7 aos 11/12 anos (conforme Quadro 1).

⁷ “Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev. Encontramos **“atividade principal”** na obra LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006, p. 63. O termo **“atividade dominante”** encontramos na obra LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Moraes. [197?]. Lisboa. p. 310-1. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução de Manoel Dias Duarte. Na mesma obra *O desenvolvimento do psiquismo*, da Editora Horizonte. Lisboa. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução Manuel Dias Duarte. 1978, encontramos o mesmo termo **“atividade dominante”** p.292. Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de **“atividade guia”**. Aqui tomaremos para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A.N. Leontiev, o termo *“atividade dominante”*, *“atividade principal”* e *“atividade guia”* indistintamente.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013a, p. 84, nota de rodapé 23)

Quadro 1: Periodização do desenvolvimento de D.B. Elkonin

Época	Período
Primeira infância	Comunicação emocional direta <i>3 meses – 12 meses</i>
	Atividade manipulatória objetal <i>1 – 3 anos</i>
Crise dos três anos	
Infância	Jogo de papéis <i>3 – 6 anos</i>
	Atividade de estudo <i>7 – 11/12 anos</i>
Crise da maturação sexual	
Adolescência	Comunicação íntima pessoal <i>11/12 – 15 anos</i>
	Atividade profissional de estudo <i>15 – 17/18 anos</i>

Fonte: LOPES, CARCANHOLO e FERREIRA, 2018.

Por essa periodização, o desenvolvimento do pensamento teórico, uma importante finalidade da Atividade de Estudo, encontra sua máxima possibilidade de realização nesse período etário. Então, a atividade principal desenvolvida desse tipo de pensamento se efetiva especialmente dos 7 aos 11/12 anos.

Ainda quando a atividade principal seja entendida como a máxima possibilidade generalizada em cada período etário e elaborada mediante as relações sociais que estão disponíveis ao humano em cada um desses períodos, compreende-se que o homem está inserido em condições subjetivas e objetivas diversas, cujas forças potencializadoras de seu desenvolvimento são de diferentes naturezas. No caso da Atividade de Estudo, por exemplo, acreditamos que, se ela estiver intencionalmente organizada para isso, tem seu potencial desenvolvidor, mesmo que em outro período etário; não restringindo-se, portanto, à sua condição de atividade principal, prevista para os **anos iniciais do Ensino Desenvolvidor**.

Temos desenvolvido pesquisas nos **anos finais do Ensino Fundamental** (FRANCO, 2015; LONGAREZI, FRANCO, 2016, 2017; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2016, 2017); no **Ensino Médio** (GERMANOS, 2016; COSTA et. al., 2016; SOUZA, 2016; SOUZA, LONGAREZI, 2017; LONGAREZI, SOUZA, 2017; SOUZA, GERMANOS, LONGAREZI, 2018; FEROLA, 2016; FEROLA, LONGAREZI, 2017, 2018) e no **Ensino Superior** (DIAS DE SOUSA, 2016; DIAS DE SOUSA, LONGAREZI, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b); que têm evidenciado processos de desenvolvimento potencializados pela Atividade de Estudo orientada para tal finalidade. Essas investigações têm revelado que o adolescente ou mesmo o adulto (professor), quando oportunizadas situações que os coloquem na Atividade de Estudo, têm potencializado seus desenvolvimentos.

Em nosso entendimento, portanto, a Atividade de Estudo pode desencadear o desenvolvimento do pensamento-ação-emoção não apenas com crianças, mas também com jovens e adultos. Davidov (ДАВЫДОВ, 1996a) reconhece que as pesquisas realizadas no âmbito das investigações sobre a Atividade de Estudo com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam ser ampliadas e assumidas como objeto de novos estudos.

Por muitos anos, o problema do desenvolvimento da Atividade de Estudo em todas as etapas do nível fundamental permaneceu não atendido. [...] É preciso organizar novas pesquisas para determinar os principais indicadores dos níveis de desenvolvimento da Atividade de Estudo durante as várias etapas da infância. Além disso, é necessário desenvolver mais detalhadamente as metodologias que serão usadas para identificar esses níveis. Em outras palavras, precisamos de um verdadeiro psicodiagnóstico do desenvolvimento da Atividade de Estudo. [...] Nos últimos anos têm sido realizadas pesquisas demonstrando **a possibilidade de usar os princípios básicos da Teoria de Atividade de Estudo na organização da aprendizagem universitária** (tal trabalho foi feito nas universidades de Krasnoyarsk e Mordovia). Esse aspecto é bastante novo e promissor. É necessário dar uma justificativa teórica, descrever os dados já obtidos e organizar o trabalho nesse sentido.⁸ (ДАВЫДОВ, 1996a, p. 270-272, tradução de Andrii Mishchenko, destaque da autora).

⁸ Многие годы оставалась в тени проблема развития самой учебной деятельности на всех этапах школьного детства. [...] Нужно организовать новые исследования, чтобы определить главные показатели уровней развития учебной деятельности на различных этапах детства, а также более основательно разработать конкретные методики выявления этих уровней. Иными словами, нужна настоящая

Reitera-se, portanto, a potencialidade do “estudo” ser desencadeador do desenvolvimento em outros níveis de ensino e períodos etários, não apenas na infância. O homem assume diferentes funções sociais, em contextos distintos da vida o que o coloca em situações de diferentes atividades. O professor, por exemplo, ainda quando esteja na condição de trabalho, mediado por processos didático-formativos intencionais, pode encontrar-se em Atividade de Estudo. Ambas atividades são desenvolvidoras do sujeito professor e a qualidade desse desenvolvimento depende das significações presentes em tais processos (LONGAREZI, 2017).

Não se intenciona ignorar o potencial desenvolvedor das atividades principais às quais se está imerso, tampouco as relações sociais particulares produzidas em contextos de relações sociais gerais, no entanto, mesmo quando se reconheça a correlação entre as forças motrizes do desenvolvimento em cada etapa e as particularidades da personalidade em formação, os estudos realizados por Lídia I. Bozhovich revelam que ao

[...] concretizar os objetivos da educação por idades, **não é conveniente se orientar na direção das particularidades psicológicas isoladas**, mas da estrutura integral da personalidade na sua caracterização psicológica – moral geral, própria das crianças em cada período do desenvolvimento. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 190, destaque da autora).

O que confere força estimuladora ao motivo não se restringe às características etárias ou, tão somente, ao conjunto de relações sociais que estão disponíveis à criança em determinado período do seu desenvolvimento; mas, também, à singularidade de cada criança e ao conjunto de atividades que realiza.

Precisamente, desta correlação surge a posição interna da criança, ou seja, o sistema de suas necessidades e aspirações (representadas subjetivamente nas vivências correspondentes) que, ao interpretar e

психодиагностика развития учебной деятельности (сейчас имеются лишь подходы к этой проблеме и отдельные разрозненные методики). В последние годы были проведены исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания (такие работы были выполнены в Красноярском и Мордовском университетах). Эта тема — совсем новая и перспективная. Необходимо дать ей теоретическое обоснование, описать уже полученные данные и развернуть соответствующую работу. (Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Roberto Váldez Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim; destaque nosso).

mediatizar as influências do meio, se converte na força motriz direta que desenvolve nele novas qualidades psíquicas. (BOZHOVICH, 1981, p. 142).

Com isso, não se tem aqui a pretensão de negar a relevância das atividades principais em cada período de desenvolvimento, assim como não se pretende ignorar a força potencializadora dos motivos coincidentes com os objetos da ação. Contudo, há de se provocar um olhar que nos permita entender motivos em “sistema de motivos” e atividade principal em “sistema de atividades” e, isso, reside ver o sujeito em totalidade, historicidade e dialeticidade; com todas as forças que o compõem e impulsionam seu desenvolvimento.

Assim problematizado e mediante a abordagem conceitual apresentada compreende-se **o sentido**, no contexto da educação escolar, **como síntese do social e individual revelado e produzido na Atividade de Estudo**; o que implica compreender dois importantes aspectos relacionados aos motivos. Primeiro, eles não são fenômenos ou categorias que antecedem a atividade, mas nela se formam e desenvolvem. Segundo, não são determinados pela atividade, se constituem em unidade com ela. Em outros termos, os motivos se formam e desenvolvem, num movimento no qual o sujeito se coloca em atividade desenvolvidora, na vivência (unidade entre o que se vivencia e o modo como se vivencia); a partir da qual a unidade sujeito-atividade, que emerge em processos contraditórios, tensionados pela intencionalidade da “atividade pedagógica”, potencializa o desenvolvimento. Isso não significa ignorar os motivos que compõem o sujeito, significa compreender que eles não são únicos e, enquanto tais, também não são inatos, espontâneos ou de natureza prévia, assim como não o são determinados de forma passiva e mecânica pelas condições externas ao sujeito.

O homem, em atividade, o está por inteiro, o que inclui obviamente sua **esfera motivacional**, aspecto central na personalidade (BOZHOVICH, 1972). Na unidade sujeito-atividade, os motivos se formam e desenvolvem, não apenas aqueles que se encontram em direção ao objeto de estudo. O sujeito está na Atividade de Estudo inteiro e em

seu “sistema de motivos” não há como hierarquizar aqueles que o dirigem em certas ações. Por isso, é na totalidade dos processos de constituição humana que compreendemos o **sentido como processo de síntese humano-cultural**.

Essas particularidades tensionadas no campo do significado, do sentido e da Atividade de Estudo são aqui apresentadas a partir das problemáticas levantadas, que demandam estudos e aprofundamentos. A abordagem do tema não foi esgotada, mesmo porque o texto lança questões e se apresenta como um convite para o debate e para novas investigações. Que os problemas científicos apresentados sejam geradores de necessidades e formadores de motivos para que outras pesquisas possam investigar a Atividade de Estudo e a Teoria da Atividade Principal, em processos nos quais o sujeito seja considerado em sua totalidade e historicidade e entendido como constituído pelas forças contraditórias humano-culturais, com suas particularidades e generalidades tratadas em tempo-espacos específicos. É preciso que a ciência continue seu curso superando-se a si mesma.

Repkin (2018, destaque da autora), em depoimento aos pesquisadores e professores brasileiros, declarou:

[...] fiquei impressionado ao descobrir, por acaso, sobre o interesse que vocês têm em relação ao trabalho que foi desenvolvido por um pequeno grupo de amigos de Kharkov e Moscou durante os últimos 50 anos. [...] Eu vejo o Brasil como um país totalmente diferente, que tem interesses e preocupações distintos dos nossos. E novamente fico impressionado quando penso que há interesse sobre o que está acontecendo na Rússia. Agora vi que o interesse de vocês é forte e entendi que ele não surgiu por acaso. Os nossos países são bastante diferentes, vivemos em continentes diferentes e temos percursos históricos distintos. [...] Mas, há algo que coincide totalmente entre nós; são as nossas crianças e o nosso amor por elas. [...] Espero que esse interesse não seja casual e que seja [...] profundo. Não sou tão ingênuo para achar que vocês aceitaram o nosso trabalho e os nossos resultados [...]. Acredito que vão escolher o seu próprio caminho, **vão encontrar suas próprias respostas para as perguntas que preocupam vocês** [...]. Exatamente **nisso que reside a essência da busca** e cada um contribui com algo novo para essa busca.

Nossos processos educativos e a escola brasileira na atualidade têm suas particularidades, das quais emergem perguntas cujas respostas têm sido incansavelmente investigadas pelos vários grupos de pesquisa que, hoje no Brasil, dedicam-se a contribuir com uma educação que promova o desenvolvimento integral do estudante. Por isso, este trabalho não se pretende conclusivo, antes pelo contrário, levanta problemas e apresenta questões com as quais temos nos deparado e das quais emergem necessidades para novos estudos e investigações; o que coloca a teoria em movimento e permite o avanço na produção da psicologia pedagógica e da didática desenvolvimental.

REFERÊNCIAS

- BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera de las motivaciones del niño. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (Eds.) *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes*. La Habana: Pueblo y Educación, 1972.
- _____. *La personalidad y su formación en la edad infantil* –Investigaciones psicológicas. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- COSTA, V. P. C.; FEROLA, B. C.; SOUZA, C. F.; GERMANOS, E.; LONGAREZI, A. M. Experimentando novas formas de trabalhar a educação ambiental: material PROBIO como situação problematizadora. In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 7., 2016, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Edufu, 2016. p. 1-6.
- DAVIDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3. ed. Trad. M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972/1982.
- _____. *La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988a.
- _____. 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*, v. XXX, n. 9, Sept. 1988b. (Tradução por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).
- DAVIDOV, V.V.; MARKOVA, A. K. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1981/1987a. p. 173-193. Biblioteca de Psicología Soviética.
- _____. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1981/1987b. p. 316-337. Biblioteca de Psicología Soviética.

DAVIDOV, V.V.; SHUARE, M. Prefácio. In: SHUARE, M. *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 5-24. Biblioteca de Psicología Soviética.

DAVIDOV, V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que Desarrolla en la escuela del Desarrollo. In: *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Ed. Progreso, 1991. p. 118 – 144.

DIAS DE SOUSA, W. D. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica*. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao .pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf). Acesso em: 03 de mai. de 2017.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M. Imitation-creation processes in teachers' education. In: *Научный результат. Педагогика и психология образования* (Resultados Científicos: Pedagogia e Psicologia da Educação). Russia: Universidade Nacional de Pesquisa Estatal de Belgorod, v. 3, n. 3, 2017a.

_____. A produção de instrumentos como mediadores da organização didática e da formação e desenvolvimento didático do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais...*, 2017b.

_____. Imitação-Criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. *Praxis Educativa*, v. 13, n. 1, p. 2-20, 2018a. Disponível em: <

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10308/6255> > Acesso em: 31.01.2018.

_____. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores. In: LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F.; PUENTES, R. V. (Orgs) *Anais do IV Colóquio Ensino Desenvolvemental*. Sistema Elkonin-Davidov. Uberlândia: Edufu, 2018b.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-123.

_____. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

_____. *Psicología do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Trad. Roberto Valdés Puentes. Versão espanhola do original em russo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Antologia*. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.

FEROLA, B. C. *Contribuições para a Didática Desenvolvemental no Ensino Médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia*. 2016. 74f. Monografia. (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2016.

FEROLA, B. C.; LONGAREZI, A. M. Organização do ensino na perspectiva histórico-cultural: possibilidades didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2017, Catalão. *Anais...* Catalão: UFG, 2017.

_____. Didática desenvolvimental em Biologia: o movimento da formação de conceitos científicos. In: LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F.; PUENTES, R. V. (Orgs) *Anais do IV Colóquio Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*. Uberlândia: Edefu, 2018. p. 718-734.

FRANCO, P. L. J. *Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG*. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

_____. *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*. 2015. 363f. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. Organização do ensino de matemática na perspectiva histórico-cultural: um processo didático-formativo. *Zetetiké* (on line), v. 24, p. 127-140, 2016.

_____. Motives in Brazilian school education according to the cultural historical perspective and the developmental education approach In: *Научный результат. Педагогика и психология образования* (Resultados Científicos: Pedagogia e Psicologia da Educação). Rússia: Universidade Nacional de Pesquisa Estatal de Belgorod, v. 3, n. 3, 2017.

GERMANOS, E. *Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural*. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Editora Moraes. 19[?]. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte. 1ª edição.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

- _____. El problema de la actividad em la psicología. In: PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. *El proceso de formación de La psicología marxista*. Moscú: Editorial Progreso, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare.
- _____. *Activity, Consciousness, and Personality* 1ª ed. (1978) da Editora Prentice-Hall. Tradução de Marie J. Hall e Transcrição de Nate Schmolze, 2000.
- _____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI; L. S.; LURIA; A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- _____. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Ensino Desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Trad. Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.
- LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. *Obuchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1. n.1, p. 187-230, 2017. Disponível em <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20(18).pdf> Acesso em: 06/07/2018.
- LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia. Edufu. 2013a.
- _____. Educação escolar enquanto unidade significado social e sentido pessoal. *Revista Nuances: Estudos sobre educação*, Ano XIX, v. 1, n. 25, p. 91-108, jan./abr. 2013b. Disponível em:<www.revistanuances.wordpress.com>, acesso em 19/03/2017.
- _____. А.Н. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога. *Dubna Psychological Journal*, Dubna/Rússia, n.1, 2015.
- _____. A formação-desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva histórico-cultural da atividade. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. Dossiê Teoria histórico-cultural, educação escolar e didática. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 526-561, 2016.
- _____. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- LONGAREZI, A. M.; SOUZA, L. M. Didactic principles and methods of developmental training at a transitional age. In: *Научный результат. Педагогика и психология образования (Resultados Científicos: Pedagogia e Psicologia da Educação)*. Russia: Universidade Nacional de Pesquisa Estatal de Belgorod, v. 3, n. 4, 2017.

- 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 Desenvolvidor*. Uberlândia: Edufu, 2017.
- LOPES, E. S. L.; CARCANHOLO, F. P. S.; FERREIRA, I. M. S. A transição entre os níveis de ensino no sistema Elkonin-Davydov. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvidor: sistema Elkonin-Davidov*. 2018 (no prelo).
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia. Edufu. 2013.
- MOURA, M. O. A Atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.
- _____. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. (Org). *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143- 162.
- _____. (Org.). *Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SOUZA, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1. n.1, p. 20-58, 2017. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567>> Acesso em: 06/07/2018.
- _____. Elkonin-Davidov-Repkin: etapas no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1958-2018). JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO, 17., CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 4., 2018, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2018. Disponível em <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MjcyNDI=>
- PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: EDUFU, 2017a.
- _____. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1. n. 1, p. 9-19, 2017b. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>> Acesso em: 06/07/2018.

- 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 Re-Vista*, v. 24, n. 1, p. 267-286, Jan./Jun. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.
- REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 1997/2014.
- _____. Depoimento de Repkin aos pesquisadores e professores brasileiros. *Abertura do IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov. Uberlândia: GEPEDI/UFU, 2018. Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Andréa Maturano Longarezi.
- SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa. Cuba, 1961.
- SOUZA, L. M. A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- SOUZA, L. M. A.; LONGAREZI, A. M. Principles and didactic activities of developmental education in the transitional stage. Гуманитарно-педагогические исследования (Humanitarian and pedagogical Research), Rússia, v. 1, n.02, p. 16-21, 2017. Revista registrada no <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=2200258>
- SOUZA, L. M. A.; GERMANOS, E.; LONGAREZI, A. M. A Formação Didático-Pedagógica: notas de um professor de Sociologia em processo de apropriação-objetivação de sua práxis educativa. In: MANO, M.; JUNQUEIRA, M. *A formação do professor de Ciências Sociais: desafios e possibilidades*. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 213-242.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada por Guilherme Blanck. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.
- ZUCKERMAN, G. A. Developmental Education. A Genetic Modeling Experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 49, n. 6, p. 45–63, Nov.–Dec. 2011.
- ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.). Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. (Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental) – Moscú: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.); ГРОМЫКО, В. (Gromyko, V.). Концепция экспериментальной работы в сфере образования. (O conceito de trabalho experimental no campo da educação). ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.) О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental): сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. — Томск : Пеленг, 1995а. — 142 с. — (Библиотека развивающего обучения / под общ. ред. В. В. Давыдова и В. В. Репкина ; вып. 13). — Ред. серии указаны на с. 144. Disponível em: <http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya_1995ago,100;fs,0/?bookhl=экспериментальной+работы> Acesso em: 12.04.18.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.). О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de Ensino Desenvolvimental). Публикация в журнале «Педагогика» (*Pedagogika*). № 1, 1995b.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.). О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental): сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. — Томск : Пеленг, 1995с. — 142 с.

ДАВЫДОВ, В.В. (DAVIDOV, V.V.) ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (Problemas da Pesquisa com Atividade de Estudo). ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ. (Teoria do Ensino Desenvolvimental). МОСКÓ: ИНТОР, 1996а. Trad. Andrii Mishchenko e rev. técnica Roberto Váldez Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.) Из истории становления системы развивающего обучения. система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. (A história do Ensino Desenvolvimental: Sistema D.B. Elkonin e V.V. Davydov). Parte 1. Вестник (*Revista Vestnik da Associação de Ensino Desenvolvimental*). n. 1, 1996b. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.) Из истории становления системы развивающего обучения. система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. (A história do Ensino Desenvolvimental: Sistema D.B. Elkonin e V.V. Davydov) Parte 2. Вестник. № 3. Рига, Педагогический центр «Эксперимент», 1997. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm.

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