V. V. Repkin N. V. Repkina CAPÍTULO 24 A QUESTÃO DA ESTRUTURA DA ATICIDADE DE ESTUDO Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin p.424 432/ Roberto Valdés Puentes, Cecília Garcia Coelho Cardoso, Paula Alves Prudente Amorim (organizadores) – Curitiba : CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG : EDUFU, 2019. 434 p.

CAPÍTULO 24 A QUESTÃO DA ESTRUTURA DA ATICIDADE DE ESTUDO

V. V. Repkin

N. V. Repkina

Анотація

Видання присвячено проблемам теорії навчальної діяльності. Публікація містить як статті авторів системи розвивального навчання, так і результати дослідницької роботи колектива авторів Федерального університету Уберляндії. Глава 24 (В.В. Репкін та Н.В. Репкіна) присвячена проблемі структури суб’єкта навчальної діяльності. Аналізуются різні підходи до розуміння суб’єкту, які існували які існують у сучасній теорії та практиці розвивального навчання: розуміння авторами системы суб'єкта як суб'єкта самозмінення та розгляд його як учня, котрий вміє самостійно навчатися. Відповідно відрізняються і уявлення про структуру суб’єкта.

Ключові слова: цілепокладання, дія оцінки; потребностно-мотиваційна основа учеюной діяльності, рефлексія, суб'єкт навчальної діяльності, тип узагальнення,

CAPÍTULO 24 A QUESTÃO DA ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

V. V. Repkin N. V. Repkina

O sucesso da aprendizagem Desenvolvimental depende fundamentalmente da medida em que o professor conseguirá organizar a Atividade de Estudo dos alunos, o que é amplamente determinado pela disponibilidade de ideias suficientemente claras e específicas sobre a estrutura dessa atividade. Os primeiros dados sobre a Atividade de Estudo, como forma especial de atividade e sua estrutura, foram

obtidos, no final dos anos 1950 – início dos anos 1960 do século passado, nas pesquisas para dominar o conhecimento na escola das séries iniciais do nível fundamental (ELKONIN; DAVIDOV, 1966). Na década de 1970, o conceito de estrutura da Atividade de Estudo foi especificado e esclarecido por V. V Davidov no processo de análise dos tipos de generalização do pensamento teórico dos alunos no nível desenvolvimental. Essas ideias, apresentadas em vários trabalhos de V. V. Davidov e seus colegas, mantém sua importância até o presente momento e constituem um componente essencial da teoria moderna da Atividade de Estudo. Uma das ideias principais de V. V. Davidov sobre a estrutura da Atividade de Estudo é que ela reflete as ações que garantem a solução da tarefa de estudo (DAVIDOV, 1966). O problema da tarefa de estudo não se tornou objeto de uma pesquisa especial de V. V. Davidov, dado que ele, seguindo a tradição estabelecida em psicologia (A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin etc.), presumivelmente acreditava que a aprendizagem do aluno assume as tarefas que lhe são atribuídas pelo professor e, consequentemente, a aceitação da tarefa não é resultado da própria atividade dos alunos, mas um pré-requisito necessário para sua implantação (LEONTIEV, 1982; GALPERIN, 1966). Entretanto, como resultado de uma série de estudos subsequentes, verificou-se que a aceitação da tarefa colocada ao aluno não é um ato único de compreensão, mas exige que ele tome medidas especiais. Além disso, essas ações permitem que o aluno, não apenas aceite uma determinada tarefa, mas

também, independentemente, formule para si mesmo a próxima tarefa de estudo. Isso significa que a estrutura da Atividade de Estudo inclui não apenas as ações que fornecem a solução da tarefa de estudo, mas também as ações que garantem a sua elaboração independente (REPKIN; DOROKHINA, 1973; DOROKHINA, 1997). É bastante óbvio que sem ter essas ações o conceito de estrutura da Atividade de Estudo não pode ser completo. Consideramos as características dessas ações no exemplo da elaboração de uma tarefa de estudo relacionada à assimilação de um modo generalizado de ação para verificar ortografia de posições débeis, ou seja, vogais não tensas e consoantes duvidosas em vários morfemas. Claro, de alguma forma, esse modo de ação pode ser estabelecido apenas pelos alunos, por exemplo, como uma maneira de testar consoantes. Mas, para que esse modo de ação adquira um significado geral, os alunos devem entender o que é condicionado, porquê as consoantes devem ser verificadas por vogais. É evidente que a tarefa de dominar um determinado modo de ação pode ser definida pelo professor para o aluno, mas a tarefa de entender a base do mesmo (e somente neste caso torna-se o modo de ação da aprendizagem real) só pode ser definida pelo próprio aluno. Contudo, a necessidade de tal entendimento só é revelada em uma situação em que modos de ação previamente aprendidos são insuficientes para atingir o objetivo que o aluno enfrenta. Essa situação de dificuldade, ou seja, a situação em que os modos de ação conhecidos são desacreditados, é o ponto de partida para a apresentação de um novo problema como tarefa de estudo. A situação de dificuldade é aquela na que um indivíduo agindo se torna capaz de resolver por si mesmo alguma tarefa importante. Enquanto uma pessoa não faz nem pensa em nada, não experimenta nenhum tipo de dificuldade. Tais situações surgem na prática, mas são aleatórias. Portanto, na Atividade de Estudo, as situações de dificuldade devem ser criadas pelo professor de forma planejada e proposital. Para criar tal situação, é necessário colocar ao aluno perante um problema prático real, cujos modos de solução ele já domina bem, e mudar as condições dessa tarefa de tal forma que sua solução por intermédio do uso daqueles modos de ação conhecidos se torne impossível (DAVIDOV, 1966; REPKIN; DOROKHINA, 1973). Assim, ao definir a tarefa de estudo, o professor pode propor para os alunos verificar o quão bem eles aprenderam a escrever as palavras sob ditado, incluindo uma série de palavras com a ortografia correta de acordo com as regras (por exemplo, uma raposa, um rio etc.). Claro que durante essas atividades os alunos podem não ter dificuldades. Mas as dificuldades aparecem

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

logo que os resultados reais da tarefa são comparados e sua inconsistência é revelada, um ao outro. A questão que surge naturalmente é o motivo dessa discrepância e requer uma resposta à questão de porquê isso aconteceu, ou seja, uma avaliação da situação que surgiu. Tal avaliação pressupõe que a ação seja repetida com cada palavra para controlar sua correção, isto é, a correspondência dos modos de escrita com as peculiaridades da palavra. Essa re-execução da ação leva à detecção de um erro e à sua correção, ou a conclusão de que todas as operações foram executadas corretamente, mas não conduziram ao resultado desejado, e que o modo de ação aplicado não é adequado nesse caso. A avaliação da situação de dificuldade, baseada no controle da correção do desempenho da ação durante a qual surgiu, é a ação de formulação da tarefa de estudo. Como resultado da avaliação das ações realizadas, o aluno chega à conclusão de que os modos de ação que domina são inadequados nessa situação. Mas, como os alunos não conhecem outros modos de escrita, eles estão em uma situação-problema. O surgimento de uma situação-problema é o próximo passo na configuração da tarefa de estudo. Na literatura psicológica e pedagógica, o papel especial desempenhado pelo problema de estudo foi repetidamente considerado (DAVIDOV, 1966; MATYUSHKIN, 1972). Na situação-problema o modo de ação se distingue com um objetivo especial, o objetivo da assimilação. Isso proporciona uma consciência do modo de ação, sua compreensão e memorização, e para que ele realmente influencie o processo de aprendizagem, pelo menos duas condições são necessárias. Primeiro, esse objetivo, no processo de tentar alcançar qual situação-problema surgiu, deve ser relevante, isto é, bem motivador para o indivíduo. Somente nesse caso, pode-se esperar que o indivíduo aprecie a inadequação dos meios e modos de ação disponíveis para ele e tente encontrar uma alternativa. Se o objetivo não é de interesse significativo para o indivíduo, então, depois de verificar que é impossível alcançá-lo pelas vias conhecidas, provavelmente se recusará a continuar a ação, ou seja, nenhuma situação-problema surgirá diante dele. Em segundo lugar, o impacto da situação-problema na implementação de novas atividades depende de como o aluno percebe e avalia essa situação. Pode avalia-la como uma situação que requer alguns novos modos de atuação, que ele identifica como objetivo intermediário especial na decisão do problema prático, real para ele. Normalmente, esse objetivo intermediário é fixado através da pergunta “como isso pode ser feito?”. É essa a questão que alguns pesquisadores consideram como a forma pela qual os alunos entendem e formulam a tarefa de

estudo que surge diante deles (ZUCKERMAN, 1994). A tarefa de estudo as vezes é identificada como uma situação-problema que constitui a essência da tarefa de estudo. No entanto, tal identificação dificilmente pode ser considerada justificada. Na verdade, a situação-problema aumenta o interesse dos alunos pelo modo de resolver o novo problema prático que surgiu e incentiva-o a dominar esse modo. Mas, esse interesse é apenas em uma maneira particular de resolver um problema prático específico. Comumente, ao isolar o modo de ação como sujeito de assimilação, o aluno é indiferente à fonte desse modo (tanto no caso de que ele mesmo tenha realizado a descoberta ou tenha recebido a informação do professor ou do livro didático) e a seu grau de validade. Uma vez que o modo de ação desejado é dominado, os alunos perdem o interesse nele (se o professor não apoiar esse modo de ação) e apenas a tarefa prática em si permanece relevante. Se posteriormente for necessário que o modo de ação aprendido seja especificado ou ajustado, então o aluno terá que resolver essa tarefa novamente mais uma vez recorrendo ao professor para obter ajuda. Em outras palavras, a assimilação de um novo modo de ação, que o aluno encontrou em uma situação-problema, amplia suas capacidades como um

executor que sabe como aplicar a regra aprendida (modo de ação), mas não altera suas habilidades como sujeito de estudo capaz de encontrar de forma autônoma uma maneira de resolver os problemas que surjam. Mas, é essa expansão das habilidades do sujeito, isto é, sua autotransformação a essência da tarefa de estudo (DAVIDOV, 1966; REPKIN, DOROKHINA, 1973; ELKONIN, 1997). Contudo, a situação-problema pode ser avaliada pelo aluno de maneira diferente. Ao perceber que é impossível resolver a tarefa que enfrenta, ele não pode perguntar por qual modo de ação pode ser resolvido, mas pode perguntar por que não pode ser resolvido com a ajuda dos modos de ação conhecidos por ele. Da experiência formativa anterior, o aluno já sabe que a resposta a esta pergunta deve ser procurada em algumas propriedades especiais do conteúdo (neste caso, palavras), em algum "tipo de segredo", com o que será possível não só entender o motivo das limitações dos modos de ação previamente aprendidos com o objeto, mas também encontrar novas maneiras de lidar com ele. Assim, a situação-problema se transforma em uma situação de estudo que exige uma nova compreensão do conteúdo, o que abre novas oportunidades para a ação independente do aluno. Essa situação é corrigida na forma de uma pergunta sobre os motivos da inadequação dos modos conhecidos de ação em uma situação-problema ("fiz tudo certo, mas mesmo assim por que isso não aconteceu?"). A ação se desenrola como uma busca por uma resposta a esta

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

pergunta, que é dirigida ao aluno tanto pelo professor quanto por ele próprio. A situação-problema, que o aluno acabou de formular para si, se transformará em uma situação de estudo para ele, dependendo do modo como o professor organiza sua solução. A fim de desvendar o segredo encontrado, os próprios alunos devem determinar como esse segredo é. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer a discrepância existente entre as condições reais da tarefa apresentada e o modo de escrita previamente aprendido, com base na ideia de uma correspondência única entre o som e a letra. Tal avaliação do modo de ação adquirido de escrita baseia-se no seu controle. Ao contrário do controle que foi realizado em uma situação de dificuldade, o controle da tarefa é a qualidade do próprio plano, ou seja, o modelo de escrita que se desenvolveu nas etapas anteriores de estudo do aluno e sobre o qual ele confiava na solução da tarefa prática que lhe era proposta. Esse controle permitirá estabelecer as diferenças entre as formas de atuação previamente aprendidas e as condições reais que os alunos encontraram em uma situação-problema (REPKIN; DOROKHINA, 1973; ROMANKO, 1985). Então, explicando suas ações, ao gravar as palavras rio (река) e raposa (лиса), parede (стена) e fogão (плита), os alunos descobrem nelas o mesmo som [и] denotados pelas letras [и] e [е], que claramente contradiz o princípio adotado anteriormente de uma correspondência única entre o som e a letra. A discrepância é o segredo a ser resolvido pelos alunos. Elaborado na forma da pergunta "por que o mesmo som pode ser indicado por letras diferentes?", este segredo determina o conteúdo da tarefa de estudo a ser resolvida. Observe que essa tarefa envolve não apenas a capacidade de testar um novo tipo de ortografia, mas também de descobrir a base objetiva para o modo de tal verificação. Desse jeito, o surgimento da tarefa de estudo não é um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização de uma sequência bastante complexa de ações pelo aluno. O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Como resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade converte-se em situação-problema. Uma avaliação dessa situação do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva à

conclusão da existência nela de algumas, antes não levadas em consideração, propriedades do objeto, de algum «segredo» que torna não aplicáveis os modos de ação antes aprendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente a esses modos de ação leva a uma identificação hipotética desse «segredo» que deve ser resolvido, a saber, a formulação da tarefa de estudo.

430

A palavra “modelo” que participa no processo de determinação da tarefa de estudo é um modelo conceitual (MESHCHERYAKOV; ZINCHENKO, 2003), que reflete a compreensão dos alunos sobre a relação entre a forma sonora de uma palavra e sua escrita. Em primeiro lugar, ele é utilizado como meio de controle na avaliação para a correção das ações práticas executadas. O modelo que exerce essa função pode ser tanto consciente (nesse caso, o controle adquire a forma de atenção voluntária) como inconsciente (nesse caso, o controle se realiza na forma de atenção involuntária). Em segundo lugar, o aluno se volta para o que determina diretamente o conteúdo da tarefa de estudo. Nesse caso, o modelo é o objeto de controle e de avaliação. Porém, para que o modelo conceitual figure nessa função, ele deve ser objetivado, isto é, fixado na forma de sinais e símbolos, o que foi feito na etapa anterior de aprendizagem. Ao perceber a discrepância existente entre a forma sonora e escrita das letras e a condição real da ação executada (a letra significa não somente um, mas pelo menos dois sons diferentes), é colocada perante o aluno a tarefa de estudo, o que implica a determinação do significado da letra na realidade. Ao mesmo tempo, tal tarefa implica na correção ou na substituição daquele modelo inicial com base na avaliação de como essa atividade foi determinada. Com outras palavras, a tarefa de construção do modelo correspondente de um objeto está incluída no processo de solução da tarefa de estudo desde o início. É evidente que no processo de criação de outros tipos de tarefas de estudo (estudo-práticos, estudo-teóricos), o sistema de ações descrito não pode atuar de forma tão detalhada, mas todos os seus elementos básicos estão de alguma forma presente no processo de formação de qualquer tipo de problemas de estudo. Desse jeito, a análise do ato integral de execução da Atividade de Estudo exige de algum refinamento das noções sobre a sua estrutura, que foram formadas principalmente sobre a base da análise do processo de resolução do problema de estudo. Primeiro, é necessário esclarecer o conceito de Atividade de Estudo que garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, como acreditava V. V. Davidov, mas também a determinação dela. Em segundo lugar, o sistema da Atividade de Estudo apresenta por si uma estrutura dinâmica de ações que não é linear, mas dinâmica. Isso significa que as Atividades de Estudo não apenas acontecem numa sequência estabelecida, mas de maneiras distintas se complementam umas às outras nos diferentes estágios de formulação da tarefa de estudo, sua resolução e a avaliação dos resultados. Isso significa que uma mesma ação de estudo se executa nos diversos estágios do ato da Atividade de Estudo, interagindo com outras Atividades de Estudo e alterando seu conteúdo e funções. Assim, a ação de avaliação,

431

executada nas diversas etapas de determinação e resolução da tarefa de estudo, mostra-se diferente pelo seu objeto e modos de realização. Ao longo do ato de execução da Atividade de Estudo se alteram consideravelmente tanto as particularidades da ação de estudo quanto a modelagem. Acontece que algumas ações encontradas no processo de assimilação do conceito perdem a sua independência, passando atuar como parte da estrutura do ato de execução da Atividade de Estudo, quer como forma de realizar outras ações, quer como condição para sua realização bem-sucedida. Antes de tudo, isso se refere ao controle que no ato de execução da Atividade de Estudo jamais se realiza na qualidade de ação independente. O controle, ou se apresenta como um modo de realização da ação de avaliação, caracterizando (como já foi notado por alguns investigadores) o conteúdo operacional dela, ou está

incluído na estrutura de ações transformadoras do objeto e nas ações de modelagem sob o controle da atenção, como condição necessária para a implementação exitosa (ROMANKO, 1985). Em relação ao anterior, é preciso prestar atenção ao fato de que formar especificamente cada uma das Atividades de Estudo, estabelecendo tarefas apropriadas (modelagem, controle, avaliação etc.), fora de todo o sistema da Atividade de Estudo, não tem o menor sentido. Outra coisa, diferentes tarefas de estudo demandam a implementação de uma determinada Atividade de Estudo em diferente grau, por isso, podem e devem ser usadas para uma análise e formação mais precisa. Porém, as tentativas de formação dessas ações separadamente (inicialmente – a ação de controle, depois – de avaliação etc.) dificilmente podem ser chamadas de promissoras. Em terceiro lugar, os elementos constitutivos do sistema de ações de estudo são as ações de avaliação e de modelagem. Esses juntos constituem um sistema completo, determinando a razão de ser do estudo. A ação de avaliação geralmente é considerada a etapa final do ato de execução da Atividade de Estudo, relacionada com a avaliação dos resultados de resolução da tarefa de estudo (DAVIDOV, 1966; VORONTSOV, 1998). Na realidade, a avaliação não é apenas o momento final, mas também o momento inicial de abertura do ato de execução do estudo. Na verdade, até que o aluno não tenha avaliado seus conhecimentos, aprendizagens e habilidades como insuficientes, não tem o quê e nem o para quê aprender. A determinação da Atividade de Estudo começa na avaliação da situação de dificuldade pela via do controle das ações realizadas, como resultado do qual essa situação se transforma em situação-problema. Por sua vez, a avaliação da situação-problema como déficit dos modos de ação ou como problema de entendimento, transforma-se em uma situação de estudo dos novos modos de ação ou como situação de estudo que demanda o

entendimento dos modos de ação aprendidos anteriormente. A avaliação do modelo conceitual que está na base desses modos leva à determinação da tarefa de estudo. Da mesma maneira, a ação de estudo de modelagem é o passo seguinte na criação do sistema. Pela primeira vez o modelo se inclui na execução da aprendizagem na etapa de determinação da tarefa de estudo. Tentando entender a causa da não aplicabilidade dos modos de ação aprendidos anteriormente na situação nova, o aluno retoma o modelo conceitual que está na base desses modos de ação. A avaliação do resultado dessa fase baseia-se no controle reflexivo do aluno que destaca aquele elo do modelo que não corresponde às condições reais de execução da ação exigida, o que determina o conteúdo da nova Atividade de Estudo.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. Teoria da aprendizagem desenvolvimental. Moscou: Intor, 1966, 544 p. DOROKHINA, V. T. Propósito da atividade de estudo. Lugansk: Editora da Universidade de Este da Ucrânia, 1997, 140 p. ELKONIN, D. B. Desenvolvimento psíquico na infância. In: ELKONIN, D. B. Seleção de Trabalhos Psicológicos. 2ª. Edição. Moscou: Instituto de psicologia prática; Voronezh: NPO MODEK, 1997, 416 p. ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V (Orgs.) Oportunidades da idade no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos. Moscou: Pedagogia, 1966. GALPERIN, P. Ya. Psicologia do pensamento e teoria da formação por etapas das ações mentais. In: Estudos do pensamento na psicologia soviética. Moscou: Ciência, 1966. LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência, personalidade. Moscou: Politizdat, 1982, 230 p. MATYUSHKIN, A. M. Situações-problemas no processo de aprendizagem. Moscou: Pedagogia, 1972. 168 p. MESHCHERYAKOV, B.; ZINCHENKO, V. Grande dicionário de psicologia. Moscou: Evroznak, 2003 672 p. REPKIN, V. V.; DOROKHINA, V. T. “Aceitação” da tarefa no processo de aprendizagem. Zbornik. Psychology, número 12. Kiev: Radyanska School, 1973, p. 9-16. ROMANKO, V. G. Características de controle na atividade de estudo de alunos das séries iniciais do nível fundamental. Resumo de tese de doutorado, 1985, 21p. VORONTSOV, A. B. Prática da aprendizagem desenvolvimental. Moscou:

Enciclopédia russa, 1998, 360 p. ZUCKERMAN, G. A. Tipos de comunicação na aprendizagem. Tomsk: Peleng, 1994, 269 p.