

Fundamentos motivacionais da atividade de estudo¹

Motivational Foundations of the Activity of Study

Vladimir V. Repkin²

RESUMO

O artigo apresenta a tradução e um comentário científico da aula de V. V. Repkin “Fundamentos motivacionais da atividade de estudo” (1997), até então inédita. Analisa-se a estrutura da motivação da atividade de estudo no âmbito da teoria da aprendizagem desenvolvimental, com ênfase na relação entre necessidade, motivo e interesse como formação de sentido. Demonstra-se que a atividade de estudo não se constitui diretamente a partir da necessidade cognitiva, mas emerge no processo de transformação da necessidade do sujeito em seu próprio desenvolvimento. Nesse contexto, o interesse é analisado como uma forma específica de manifestação dessa necessidade, assegurando a passagem de uma motivação externa para uma motivação interna. Argumenta-se que o interesse, na estrutura da atividade de estudo, não se reduz a um fenômeno cognitivo, mas atua como forma de vivência do sentido da atividade, integrando dimensões cognitivas, práticas e emocionais. Assim, a atividade de estudo é compreendida como um espaço de constituição do sujeito, no qual o desenvolvimento assume o caráter de auto-transformação.

Palavras-chave: Atividade de estudo. Aprendizagem coletiva desenvolvimental. Sujeito. Motivação. Interesse. Sentido. Emoções.

ABSTRACT

The article presents a translation and a scholarly commentary on V. V. Repkin’s lecture “Motivational Foundations of the Activity of Study” (1997), which has not been previously published. It analyzes the structure of motivation within the activity of study in the framework of developmental instruction theory, with particular emphasis on the relationship between need, motive, and interest as a meaning-forming construct. It is demonstrated that the activity of study does not arise directly from a cognitive need as such, but emerges through the transformation of the subject’s need for self-development. In this context, interest is interpreted as a specific form of manifestation of this need, ensuring the transition from externally driven to internally grounded motivation. The article argues that interest, within the structure of the activity of study, should not be reduced to a purely cognitive phenomenon, but should be understood as a form of experiencing the meaning of activity, integrating cognitive, practical, and emotional dimensions. From this perspective, the activity of study is viewed as a space for the constitution of the subject, in which development takes the form of self-transformation.

Keywords: Activity of study. Developmental instruction. Subject. Motivation. Interest. Meaning. Emotions.

¹ Tradução do ucraniano por Roberto Valdés Puentes.

² Formado em Filosofia pela Universidade Estatal de Moscou (1952). Fundou em 1963 o Grupo de Kharkiv, como parte do sistema Elkonin-Davido-Repkin. Exerceu a docência no Instituto de Psicologia de Kharkiv (1968-1972, Ucrânia). Doutorou-se em Ciências Psicológicas, em 1966, pela Universidade Estatal de Moscou, sob a orientação de P. I. Zinchenko. No final da década de 1960, com o apoio de V. V. Davidov, fundou o Laboratório de Pesquisa de Kharkiv. Também exerceu a docência na Universidade Estatal Máximo Gorki de Kharkiv (hoje Universidade de Karazin), onde funda o Departamento de Psicologia (1972-1979), no Instituto de Engenharia de Kharkiv e no Instituto de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental de Tomsk. Foi vice-presidente da Associação Internacional de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental desde sua criação em 1994. É autor de numerosos artigos e livros. Seu nome está inserido em caixa de texto, indicando, de acordo com a tradição, sinal de luto em razão do falecimento em 11 de abril de 2022. [Nota do tradutor]

1 Introdução

O texto apresentado ao leitor consiste na aula de V. V. Repkin “Fundamentos motivacionais da atividade de estudo”, preparada pelo autor em 1997. Até o momento, não havia sido publicada e existia na forma de manuscrito.

A aula pertence ao conjunto de trabalhos em que o aspecto motivacional da atividade de estudo na teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental é apresentado de maneira mais completa e sistemática. Diferentemente de exposições anteriores, este texto analisa detalhadamente a estrutura dos motivos da aprendizagem coletiva, sua dinâmica, bem como as condições de transição da aprendizagem coletiva externamente condicionada para a atividade de estudo como uma forma específica de atividade do sujeito.

De particular relevância é a elaboração do conceito de interesse de estudo, que não é considerado como um fenômeno derivado da necessidade cognitiva, mas como uma forma específica de manifestação da necessidade do sujeito em seu próprio desenvolvimento. Nesse contexto, o interesse aparece como um motivo formador de sentido, que assegura a transição para a atividade de estudo e lhe confere significado pessoal.

Também é importante a distinção entre diferentes tipos de motivação da aprendizagem coletiva, relacionados a fundamentos internos e externos da ação, o que permite esclarecer as condições psicológicas da formação da atividade de estudo e sua diferença em relação a outras formas de aprendizagem coletiva.

A publicação deste texto mostra-se atual diante da necessidade de uma apresentação mais completa do legado teórico de V. V. Repkin, especialmente daqueles aspectos que permaneceram fora das obras publicadas, mas que são de importância fundamental para a compreensão da estrutura da atividade de estudo e do processo de formação do sujeito. (N. V. Repkina)

2. Desenvolvimento

Cada tipo de atividade caracteriza-se antes de tudo pelo seu conteúdo objetual específico. Isso, naturalmente, não significa que, ao observarmos as ações

de uma pessoa, possamos determinar com precisão o tipo de atividade que ela realiza. Mais ainda, tal observação nem sequer permite afirmar que a pessoa esteja efetivamente realizando alguma atividade.

De fato, o que se pode dizer sobre a atividade de uma pessoa que lê um livro? Nada de determinado. É dificilmente ajudaria esclarecer que se trata de uma criança do primeiro ano e que ela está lendo uma cartilha. Uma coisa é se ela lê para suas bonecas, conduzindo com elas uma “aula”, e outra completamente diferente – se está realizando uma tarefa escolar. O mesmo livro pode ser lido por sua professora, preparando-se para a aula; pode ser lido por um revisor tipográfico; ou por um especialista em didática encarregado de elaborar um material metodológico para professores, e assim por diante.

É evidente que, em todos esses casos, um mesmo procedimento externo (a leitura) realiza ações completamente distintas, cada uma orientada para um objetivo específico, atrás do qual, por sua vez, encontra-se um motivo particular, que impulsionou a ação e lhe conferiu determinado sentido pessoal, e, finalmente, uma necessidade específica cuja satisfação constitui a base da ação. Somente ao esclarecer os objetivos, motivos e necessidades do indivíduo que age é possível compreender o que ele realmente faz e qual é o conteúdo efetivo de sua atividade.

A análise desses componentes do conteúdo objetal da atividade deve começar, de forma adequada, pela necessidade à qual ela responde. Por um lado, é justamente a necessidade que constitui o fundamento do mecanismo psicológico de regulação da atividade, determinando o conteúdo dos motivos e dos objetivos. Por outro lado, ela caracteriza de modo mais preciso a especificidade do conteúdo objetal da atividade, distinguindo um tipo de atividade de outro. Um novo tipo de atividade – tanto historicamente quanto na vida de um indivíduo – surge apenas quando aparece uma necessidade cuja satisfação não pode ser realizada no âmbito das formas de atividade já existentes. Portanto, compreender a especificidade do conteúdo de uma atividade significa, antes de tudo, identificar a necessidade à qual ela responde (Leontiev, 1978).

À primeira vista, poderia parecer que o conteúdo dessa necessidade se esgota no objeto que constitui o produto ou resultado da atividade. No entanto, a

relação entre o produto da atividade e sua base motivacional não é unívoca. Isso decorre da divisão social do trabalho e do “intercâmbio de atividades” que dela resulta, manifestando-se de forma mais simples como troca de produtos. Como consequência, uma mesma ação pode estar orientada para a satisfação de necessidades completamente diferentes.

Assim, por exemplo, quando um carpinteiro fabrica uma mesa para cumprir uma meta de produção e, no dia seguinte, fabrica uma mesa semelhante participando de um concurso profissional, é evidente que, em cada um desses casos, suas ações se fundamentam em necessidades distintas. Ao mesmo tempo, cada uma dessas necessidades se relaciona de maneira diferente com o conteúdo da ação e com seu resultado. A necessidade de subsistência está ligada à produção da mesa de forma externa e mediada pelas relações de troca. Em princípio, o carpinteiro poderia obter renda por outros meios. Já a necessidade de autoafirmação profissional só pode ser satisfeita por meio da própria atividade – pela produção de um objeto que demonstre sua competência. Nesse caso, a ligação entre a necessidade e o conteúdo da ação é direta e necessária.

Considerando essa distinção, Alexei Leontiev falou de dois tipos de motivação da atividade humana. Em um caso, a atividade é impulsionada por motivos internos em relação ao conteúdo da ação. Em outro, ela se baseia em motivos externos, não diretamente ligados ao seu conteúdo. Esses dois tipos permitem distinguir diferentes formas psicológicas de atividade.

Voltemos ao exemplo do carpinteiro. É evidente que, ao participar do concurso, ele é movido por uma motivação interna e significativa. Nessa situação, ele tende a reinterpretar o objeto de sua atividade, demonstrando iniciativa e mobilizando suas capacidades para realizar sua ideia. Em outras palavras, ele atua como um sujeito livre e responsável, e sua atividade adquire um caráter criativo.

Uma situação diferente ocorre quando trabalha “por salário”. Embora o salário seja igualmente importante, ele o obriga a seguir exigências externas, subordinando a elas suas próprias concepções. Nesse caso, dificilmente se pode falar de um sujeito autônomo; trata-se antes de um executor, cujo comportamento assume a forma de um papel social.

Essa necessidade manifesta-se apenas no processo de aprendizagem coletiva e apenas como seu resultado direto, seu “produto”.

À primeira vista, tal necessidade parece evidente. O resultado da aprendizagem coletiva, seu “produto”, são os conhecimentos (e as habilidades e competências que deles derivam). Conseqüentemente, poderia parecer que a necessidade que fundamenta a atividade de estudo – e que impulsiona a “produção” desse “produto” – é a necessidade cognitiva, sendo a própria atividade de estudo uma forma particular de atividade cognitiva.

De fato, essa concepção é amplamente difundida na pedagogia e na psicologia educacional. No entanto, uma análise mais cuidadosa dos fatos revela dificuldades significativas nessa abordagem aparentemente natural do problema da base motivacional da atividade de estudo. Em particular, a partir dessa perspectiva, torna-se impossível explicar a chamada crise motivacional da segunda metade da idade escolar inicial.

Sabe-se bem que crianças de seis ou sete anos aguardam com impaciência o momento de se tornarem estudantes e iniciam a vida escolar com evidente desejo de aprender. Isso significa que, ao final da idade pré-escolar, surge (ou se atualiza) na criança alguma necessidade extremamente importante para ela, cuja satisfação ela não pode alcançar enquanto permanece na condição de pré-escolar, associando essa satisfação à escola.

Também é bem conhecido que, na segunda metade da idade escolar inicial, o desejo de aprender enfraquece em uma parte significativa das crianças, ou mesmo desaparece. Isso indica que a necessidade que levou a criança à escola ou perdeu sua relevância, ou não foi satisfeita. Mas que necessidade é essa?

A explicação mais simples seria atribuir esse desejo à necessidade cognitiva. De fato, tal necessidade está presente em todas as crianças e torna-se especialmente relevante no final da idade pré-escolar – é a fase dos “porquês”. No entanto, a criança satisfaz essa necessidade por meio da interação com adultos e colegas, bem como através dos meios de comunicação, como rádio e televisão.

Pode-se supor que, ao final da idade pré-escolar, surge uma necessidade de conhecimentos “sérios” (científicos), que impulsionaria a criança para a

aprendizagem coletiva escolar. Contudo, essa hipótese dificilmente se sustenta. Em primeiro lugar, a vida cotidiana contemporânea já está profundamente permeada por conhecimentos científicos, que a criança assimila com intensidade semelhante à dos conhecimentos do cotidiano. Em segundo lugar, esses conhecimentos são amplamente acessíveis por meio dos meios de comunicação, especialmente a televisão. Em terceiro lugar, essa hipótese não explica o fato de que, nos primeiros momentos da escolarização, a criança demonstra relativa indiferença ao conteúdo do ensino: os alunos do primeiro ano aprendem com entusiasmo qualquer coisa, inclusive conteúdos desprovidos de sentido.

Por fim, como explicar, a partir dessa perspectiva, o fato de que justamente na segunda metade da idade escolar inicial – quando os alunos passam a ter contato com conhecimentos científicos mais sistemáticos, capazes de satisfazer sua necessidade cognitiva – o interesse pela aprendizagem coletiva diminui drasticamente? Esses e outros fatos indicam que não é a necessidade cognitiva que impulsiona a criança a aprender, mas alguma outra necessidade. Qual seria ela?

Como já mencionado anteriormente, ainda na idade pré-escolar surge na criança a necessidade de afirmar-se como sujeito (“eu sozinho!”). Essa necessidade encontra sua forma mais completa de satisfação no jogo de papéis. No entanto, é justamente o jogo que, ao enriquecer a experiência de relações sujeito–sujeito, gera, ao final da idade pré-escolar, uma profunda crise interna. À medida que a criança passa a perceber-se cada vez mais como sujeito, torna-se também cada vez mais consciente do caráter ilusório de sua autonomia.

Dessa forma, a necessidade de afirmar-se como sujeito transforma-se em necessidade de ser sujeito de uma atividade real, socialmente significativa. Ao mesmo tempo, a criança já possui uma capacidade relativamente desenvolvida de avaliar suas próprias possibilidades e compreende que não pode ser sujeito das atividades “adultas”. No entanto, conhece bem um tipo de atividade “séria”, especialmente destinada às crianças e acessível a elas – a aprendizagem coletiva escolar.

É precisamente essa necessidade de afirmar-se como sujeito de uma atividade socialmente significativa que fundamenta o interesse da criança pela escola. É

importante destacar que se trata de uma necessidade relacionada ao status de sujeito, e não ao conteúdo da atividade: a criança é atraída não tanto pelo conhecimento em si, mas pelos atributos sociais da escola – aulas, horários, tarefas, avaliações etc.

Essa necessidade determina a atitude dos alunos do primeiro ano em relação a tudo o que encontram na escola, inclusive à própria aprendizagem coletiva. As crianças estão dispostas a cumprir qualquer exigência do professor, desde que suas ações recebam uma avaliação social positiva. A figura que detém, aos seus olhos, o direito de avaliar é o professor (daí seu enorme prestígio), e a forma mais compreensível dessa avaliação é a nota, que assume a função de motivo ao mesmo tempo impulsionador e formador de sentido da aprendizagem coletiva.

O desejo de obter uma nota (inicialmente qualquer nota, depois uma boa nota) leva os alunos a realizar cuidadosamente todas as tarefas propostas, independentemente de seu conteúdo. Uma boa nota reforça a convicção da criança de que está realizando uma atividade importante e útil, incentivando-a a se esforçar ainda mais. Muito mais problemática é a avaliação negativa, pois, nesse caso, a criança perde o ponto de apoio que lhe permite sentir-se segura na nova situação escolar.

É evidente que as necessidades e motivos que fundamentam a aprendizagem coletiva nos primeiros anos escolares não estão diretamente relacionados ao seu conteúdo, ou seja, são externos a ele. Essa motivação se intensifica com a formação do coletivo de alunos. Já na idade pré-escolar, a criança desenvolve a necessidade de reconhecimento por parte dos pares, e essa necessidade se atualiza no contexto escolar.

Nesse processo, as crianças passam a avaliar umas às outras principalmente como alunos, tomando como referência critérios fornecidos pelo professor. Como essa avaliação influencia diretamente sua posição no grupo, ela se torna um poderoso motivo para a aprendizagem coletiva. No entanto, diferentemente da avaliação do professor, a avaliação do grupo tende a ser mais rígida e menos flexível, podendo tornar-se uma fonte de grande desconforto quando negativa.

Caso o professor não consiga corrigir essa situação a tempo, ajustando os critérios de avaliação, o desconforto pode levar a formas compensatórias de comportamento, inclusive de comportamento antissocial no contexto escolar. Isso ocorre por pelo menos duas circunstâncias.

Por um lado, como a necessidade de afirmar-se como sujeito de uma atividade socialmente significativa não se realiza efetivamente no processo de escolarização, ela gradualmente deixa de impulsionar o aluno para a aprendizagem coletiva. Por outro lado, à medida que o coletivo infantil se desenvolve, as relações interpessoais passam a ocupar o primeiro plano. Conseqüentemente, modifica-se o objeto da autoavaliação e seus critérios: a posição da criança no grupo passa a ser determinada cada vez mais não pelo seu desempenho escolar, mas por suas qualidades pessoais – inteligência, erudição, destreza, bondade, senso de justiça etc. Com isso, enfraquece-se, e posteriormente desaparece, a relação entre a aprendizagem coletiva e a necessidade da criança de afirmar-se no coletivo escolar.

Assim, na segunda metade da idade escolar inicial, a aprendizagem coletiva encontra-se em uma espécie de vácuo motivacional, que se expressa na queda acentuada do interesse pelos estudos, na diminuição da responsabilidade em relação às tarefas escolares e em outros fenômenos bem conhecidos por professores e pais. No entanto, como a escola continua sendo o principal espaço de atividade social da criança, e a aprendizagem coletiva sua obrigação central, esse vácuo acaba sendo gradualmente preenchido no final dessa etapa e no início da adolescência. Os caminhos concretos para superar a crise motivacional podem ser diversos, mas, na maioria dos casos, observam-se três variantes principais.

Uma parte significativa das crianças passa a perceber a aprendizagem coletiva como uma necessidade externa, como condição fundamental para manter o conforto social e relações estáveis com os adultos. Como essas relações dependem, sobretudo, da avaliação oficial fornecida pela escola, o principal motivo para estudar passa a ser a obtenção de boas notas. No entanto, em comparação com o início da vida escolar, o conteúdo real desse motivo muda radicalmente. Se antes a nota representava o sucesso na afirmação do aluno em seu novo status social – sendo uma nota “para si” –, agora ela se transforma em

um meio de garantir uma posição favorável no mundo dos adultos, tornando-se uma nota “para os outros” (para o professor, para os pais etc.).

Se antes a nota era percebida como resultado do próprio esforço, agora passa a ser um fim em si mesma, e os meios para alcançá-la tornam-se indiferentes (se não é possível obtê-la pelo esforço, pode-se tentar “driblar” o professor). Para esses alunos, é caracterizada por uma atitude indiferente ou negativa em relação à maioria das disciplinas escolares. Dependendo das circunstâncias, seu comportamento torna-se adaptativo e conformista ou, ao contrário, não conformista, manifestando-se em formas crescentes de oposição às exigências dos adultos.

Um segundo grupo, menos numeroso, apresenta já no final da idade escolar inicial motivos de caráter prestigioso. Para esses alunos, são extremamente importantes as formas de reconhecimento por parte de adultos que consideram autoridades. Muitas vezes, isso leva a conflitos com o coletivo de alunos, cujas avaliações lhes são relativamente indiferentes. Na adolescência, esses motivos podem ser complementados por outros ligados a perspectivas de vida, frequentemente sugeridas pelos adultos e sem relação direta com a autodeterminação profissional.

Embora esses motivos sejam externos ao conteúdo da aprendizagem coletiva, eles podem ser bastante fortes e determinam um tipo específico de comportamento escolar: cumprimento rigoroso das exigências do professor, atitude acrítica em relação a elas, grande diligência acompanhada de ausência de iniciativa própria, forte orientação para avaliações externas e baixa capacidade de autoavaliação. Mesmo quando há interesse por alguma disciplina, ele geralmente está ligado à personalidade do professor e tende a ser passageiro, não se transformando em interesse estável pelo conteúdo.

Se esse comportamento conformista se restringe à esfera da aprendizagem coletiva, ele tende a esgotar-se, muitas vezes culminando, na juventude, em uma forma de “rebeldia” que leva à desvalorização da educação no sistema de valores do indivíduo. Em outros casos, o conformismo se estende a outras esferas da vida, influenciando profundamente a formação da personalidade.

A transformação mais profunda da motivação ocorre em um terceiro grupo, o menos numeroso. Externamente, ela se manifesta no fato de que, após um breve

declínio da atividade escolar no final da idade escolar inicial, os alunos passam a demonstrar um interesse intenso por um conjunto de disciplinas ou por uma disciplina específica. Frequentemente, embora não necessariamente, esse interesse está ligado à personalidade do professor. No entanto, diferentemente do interesse passageiro observado no segundo grupo, aqui ele se torna estável e progressivamente mais intenso.

Isso se expressa na tendência dos alunos de ultrapassar os limites do livro didático, buscando ativamente informações adicionais. Outra característica fundamental desse interesse é seu caráter substantivo: os alunos não são atraídos apenas pela novidade dos fatos, mas pela possibilidade de utilizar o conhecimento em atividades próprias. Eles preferem tarefas não padronizadas, mais complexas, que exigem reflexão. Nesse contexto, a nota perde sua importância central – esses alunos orientam-se principalmente pela autoavaliação ou pela avaliação crítica de um adulto que consideram autoridade.

Eles também demonstram uma atitude crítica em relação ao professor, não aceitando automaticamente suas observações e exigências. Ao mesmo tempo, sua autonomia define sua posição no coletivo: costumam ser respeitados, embora não busquem liderança.

É evidente que, nesse caso, o aluno atua como sujeito, satisfazendo no processo de aprendizagem coletiva uma necessidade vital para si, que se manifesta na forma de um interesse estável, conferindo à aprendizagem coletiva um profundo sentido pessoal. O conteúdo desse interesse sugere que ele representa uma forma de manifestação da necessidade cognitiva, sobre a qual se desenvolve a atividade de estudo.

No entanto, surge a questão: como explicar que, na etapa anterior, a motivação da aprendizagem coletiva não estava efetivamente relacionada a essa necessidade? Mesmo que se suponha que isso se deva à introdução de conteúdos mais complexos (conceitos científicos), permanece a questão de por que esse mesmo conteúdo não levou à ativação da necessidade cognitiva nos demais alunos. Essas considerações levam à conclusão de que a necessidade que fundamenta a atividade de estudo está, de algum modo, relacionada à necessidade cognitiva, mas não se reduz a ela.

Até aqui, ao falar da relação entre necessidade, motivo e resultados da atividade, consideramos apenas seu resultado objetivo. No entanto, toda atividade também possui um resultado subjetivo, indireto...

De fato, qualquer que seja a atividade que uma pessoa realize, ela transforma não apenas o objeto com o qual atua, mas também a si mesma, apropriando-se e reproduzindo em si as qualidades e propriedades humanas historicamente formadas. Como essa reprodução constitui uma condição essencial da vida humana, em determinado estágio do desenvolvimento da sociedade ela se autonomiza, separando-se da produção propriamente dita (material ou espiritual). Assim surge uma classe específica de atividades humanas – as atividades reprodutivas (Davydov, 1996).

Cada uma dessas atividades representa um modelo particular da atividade produtiva correspondente, no qual se manifestam de forma mais clara as qualidades humanas que o indivíduo deve reproduzir em si mesmo. Embora mantenham a estrutura de seu protótipo produtivo, as atividades reprodutivas diferem dele quanto ao seu conteúdo objetual e quanto ao “produto” ao qual se orientam.

O caráter específico dessas atividades manifesta-se de forma particularmente evidente no jogo de papéis. Ao “brincar de hospital”, por exemplo, copiando cuidadosamente as ações dos personagens, as crianças não se preocupam com o resultado prático dessas ações, mas com a reprodução das relações entre os participantes e das regras que organizam essas relações. É nesse processo que surge a necessidade de apropriação do objeto correspondente – neste caso, das normas de relação entre os participantes da atividade conjunta (ELKONIN, 2009).

Entre as atividades reprodutivas inclui-se também a atividade de estudo. Como qualquer outra atividade, ela pode ser descrita a partir de seu resultado objetivo – os conhecimentos, habilidades e competências que os alunos adquirem. No entanto, seu conteúdo real (os objetivos, os motivos e as necessidades que a sustentam) está ligado ao seu produto subjetivo, interno. Sem compreender esse produto – isto é, o que exatamente o indivíduo transforma em si mesmo ao aprender –, não é possível compreender nem a atividade de estudo, nem seu sujeito.

A atividade de estudo surge apenas em condições de ensino organizado, quando a apropriação de conhecimentos passa a ser apresentada ao aluno como uma tarefa específica. Uma condição necessária para seu surgimento é a não coincidência entre os resultados objetivos e subjetivos da aprendizagem coletiva.

Nos estágios iniciais do ensino tradicional, essa diferença praticamente não existe: o resultado objetivo (o conhecimento de regras) coincide, em termos de conteúdo, com o resultado subjetivo (a capacidade de aplicá-las). Por isso, não se constitui um objeto especial distinto do conteúdo a ser aprendido, e a aprendizagem coletiva não se transforma em atividade de estudo.

A situação muda quando o objeto de aprendizagem coletiva passa a ser o conceito científico. Nesse caso, o aluno pode apropriar-se apenas do resultado da generalização ou do próprio processo de análise e generalização.

No primeiro caso, a situação permanece semelhante à anterior: o resultado objetivo coincide com o subjetivo, e não se criam condições para a transformação da aprendizagem coletiva em atividade de estudo.

No segundo caso, porém, o resultado objetivo consiste na apropriação dos modos de análise e generalização – modos que coincidem, em seus traços fundamentais, com os métodos da investigação científica. Como mostrou Sergei Rubinstein, a análise e a generalização constituem o núcleo do mecanismo das capacidades humanas (Rubinstein, 2002). Assim, ao dominar esses modos, o indivíduo reproduz em si uma capacidade humana específica.

É precisamente essa transformação interna – esse desenvolvimento das capacidades – que constitui o resultado subjetivo da aprendizagem coletiva. Esse resultado não coincide com o resultado objetivo, nem em conteúdo, nem em forma de existência. Em determinadas condições, ele pode adquirir valor próprio para o aluno, tornando-se objeto de uma necessidade específica. Nesse momento, a aprendizagem coletiva transforma-se em atividade de estudo, orientada para a satisfação da necessidade de desenvolvimento das próprias capacidades.

Como as capacidades são uma propriedade fundamental do sujeito, a necessidade de desenvolvê-las pode ser entendida como uma forma concreta da necessidade de autoafirmação, que surge na infância e se transforma ao longo do

desenvolvimento. Assim, a atividade de estudo assegura a continuidade do desenvolvimento da criança como sujeito, agora no contexto do ensino organizado.

Ao mesmo tempo, essa transição marca o início de uma nova etapa qualitativa. Se antes o desenvolvimento ocorria de forma relativamente espontânea, agora ele assume o caráter de um processo de auto-transformação. A criança deixa de ser apenas um sujeito em desenvolvimento e passa a tornar-se sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Seria ingênuo supor que a criança realiza essa atividade com a intenção consciente de transformar suas capacidades. O conteúdo da necessidade que a impulsiona, como ocorre com muitas outras necessidades, manifesta-se de forma indireta, através de motivos e objetivos. De modo mais imediato, ele aparece na forma de experiências emocionalmente marcadas.

Quando essa necessidade se atualiza em situações de insuficiência de capacidades, ela é vivida como um sentimento agudo de insatisfação consigo mesmo, de inadequação...

Essa forma peculiar de autoavaliação emocional-reflexiva, que surge como resultado da análise da situação, objetifica-se, levando à delimitação do objeto cujo entendimento insuficiente constitui a fonte do sentimento de insatisfação consigo mesmo. Assim, estabelece-se uma relação específica com esse objeto, entendido como algo cujo conhecimento mais profundo e completo pode eliminar o sentimento de inadequação, ou seja, satisfazer a necessidade atual.

Essa relação é vivida na forma de um interesse emocionalmente marcado pelo objeto, que constitui o motivo que impulsiona a atividade de estudo e lhe confere sentido pessoal – ou seja, trata-se do interesse de estudo.

Habitualmente, o interesse é considerado como uma forma específica de manifestação da necessidade cognitiva (Dusavitsky; Repkin, 2019). De fato, o interesse geralmente inclui um componente cognitivo claramente expresso. No entanto, dificilmente isso é suficiente para vinculá-lo a uma única necessidade humana. O senso comum indica que, ao lado do interesse cognitivo, existem interesses estéticos, técnicos, esportivos, econômicos etc., ou seja, o interesse pode ser uma forma de manifestação de qualquer necessidade humana.

Entretanto, cada uma dessas necessidades pode também manifestar-se na forma de impulso. Isso ocorre porque uma mesma necessidade pode caracterizar o indivíduo tanto como sujeito de uma atividade quanto como executor que atua dentro de papéis e normas estabelecidas. Na realidade, trata-se, nesses casos, de duas necessidades distintas, coincidentes quanto ao objeto, mas que expressam relações diferentes do indivíduo com o mundo e, conseqüentemente, pressupõem modos distintos de satisfação.

A necessidade que caracteriza o executor expressa sua dependência em relação aos objetos, e sua satisfação se realiza por meio da posse desses objetos. Já a necessidade própria do sujeito expressa a exigência de sua afirmação ativa no mundo, que se realiza por meio da criação, produção ou transformação do objeto. Essa diferença também se manifesta no plano subjetivo, como distinção entre impulso e interesse.

O impulso apresenta-se ao indivíduo como uma força externa, compulsiva, proveniente do objeto. É aquilo que a pessoa “sente vontade de ter”, e não aquilo que ela quer propriamente (como dizia A. S. Griboedov, “o impulso é uma espécie de enfermidade”). Embora possa atuar como um motivo poderoso, o impulso raramente determina o sentido pessoal da ação. Mesmo quando é intenso, pode ser avaliado negativamente pelo próprio sujeito. Além disso, caracteriza-se por uma rápida saciação, que pode levar posteriormente a uma atitude negativa em relação ao objeto.

Propriedades diametralmente opostas caracterizam o interesse. Ao contrário do impulso – cujos análogos podem ser encontrados no mundo animal –, o interesse é uma forma especificamente humana de motivação. Enquanto forma de manifestação de necessidades próprias do sujeito, ele expressa uma relação ativa e afirmativa com o mundo.

Se o impulso está orientado para as propriedades consumíveis do objeto, o interesse dirige-se àquelas propriedades que abrem novas possibilidades de autoafirmação do sujeito. Em outras palavras, se o impulso é uma projeção do objeto sobre o mundo interno do indivíduo, no interesse ocorre o inverso: o indivíduo projeta a si mesmo – suas necessidades e capacidades – sobre o mundo objetivo, buscando nele meios para sua realização.

No interesse, fundem-se organicamente a atitude cognitiva (de busca) e a atitude prática (de transformação) em relação ao mundo. Privado de sua orientação prática para a autoafirmação, o interesse degenera em curiosidade ociosa; perdendo seu caráter investigativo, transforma-se em pragmatismo cego.

Ao impulsionar o sujeito a buscar no objeto novos meios de realização, o interesse confere a essa busca um sentido pessoal profundamente marcado. Diferentemente do impulso, que frequentemente entra em conflito com a razão e a vontade, o interesse harmoniza razão, vontade e sentimentos, eliminando qualquer ambivalência: não é possível interessar-se por algo e, ao mesmo tempo, condenar-se por isso.

A satisfação do interesse – que implica a descoberta de novas possibilidades de ação – não o esgota, mas, ao contrário, tende a ampliá-lo, conferindo-lhe estabilidade e generalização. Ao mesmo tempo, por sua estreita ligação com os valores do sujeito, o interesse apresenta forte seletividade, ao passo que o impulso, submetido à contingência, carece de orientação consciente.

As propriedades gerais dessas formas de motivação manifestam-se de modo específico em diferentes esferas da vida. Consideremos suas características como motivos da aprendizagem coletiva.

Como já foi indicado, a aprendizagem coletiva organizada, enquanto comportamento de papel regulado por normas externas, pode basear-se em diferentes necessidades, cuja característica comum é sua relação indireta com os resultados diretos da aprendizagem coletiva. Essas necessidades manifestam-se na forma de impulsos que atuam como motivos da aprendizagem coletiva.

Inicialmente, entre esses motivos predomina aquele que expressa a necessidade de reconhecimento social da importância das atividades escolares. Como a principal forma desse reconhecimento é a avaliação do professor, a nota torna-se o objeto que confere sentido à aprendizagem coletiva.

É significativo que, mesmo sem compreender plenamente essa relação, a criança associe a nota à qualidade de seu trabalho. Assim, o impulso inicial por qualquer nota se transforma rapidamente em um desejo consciente de obter boas notas.

Pode levar o aluno a envolver-se com entusiasmo no jogo proposto pelo professor, a acompanhar com expectativa o desenrolar da “encenação” que ocorre

durante a aula; no entanto, esse “interesse” geralmente desaparece com o toque do sinal que anuncia o fim da aula.

Um papel mais significativo é desempenhado pelos motivos relacionados à necessidade cognitiva, que, como mencionado anteriormente, está presente em algum grau em toda criança. Nos estágios iniciais da aprendizagem coletiva, essa necessidade manifesta-se na forma típica da curiosidade própria da idade pré-escolar, ou seja, como uma reação de orientação intensa e emocionalmente marcada diante de novos fatos, acontecimentos etc. Se essa reação é apoiada pelo professor e se o material didático é rico em tais elementos, a curiosidade, de caráter situacional, pode transformar-se em um interesse relativamente duradouro pelo objeto, o que, sem dúvida, estimula seu estudo.

À medida que o conteúdo da disciplina se enriquece com elementos fundamentalmente novos para o aluno (o que está relacionado à introdução de conceitos científicos), esse envolvimento pode adquirir o caráter de um motivo estável da aprendizagem coletiva. Sua eficácia, entretanto, depende em grande medida de qual aspecto dos conceitos é destacado como objeto de assimilação.

Se os conceitos assimilados aparecem para o aluno apenas como resultado do conhecimento científico, o grau de sua atratividade é determinado principalmente pela possibilidade de sua aplicação prática e pela relevância do campo em que podem ser aplicados. Em outras palavras, o interesse pelo conteúdo mantém sua função como motivo da aprendizagem coletiva apenas quando é sustentado por motivos de caráter pragmático.

Um conteúdo completamente diferente assume esse envolvimento quando o objeto de assimilação passa a ser o próprio processo de formação dos conceitos, isto é, os modos de análise e generalização. Como já foi indicado, a análise e a generalização constituem o núcleo do mecanismo das capacidades. Se a relação entre esses modos e a capacidade correspondente, de alguma forma, se revela ao aluno (mesmo que não em nível consciente), o conceito passa a ser percebido como portador de uma capacidade humana.

Desse modo, o envolvimento com o conteúdo transforma-se em interesse por ele enquanto fonte de capacidades. Como forma de manifestação da necessidade do

sujeito de ampliar suas próprias possibilidades, esse interesse torna-se um motivo autônomo da aprendizagem coletiva, que não apenas sustenta de maneira estável a assimilação dos conceitos, mas também confere a ela o sentido de uma atividade voltada à transformação e ao desenvolvimento de si mesmo.

O surgimento do interesse não significa que os motivos de caráter social, competitivo, lúdico, pragmático etc. perca sua relevância. No entanto, eles passam a ser reinterpretados a partir do interesse e assumem progressivamente uma posição subordinada em relação a ele. Isso se expressa, em particular, na transformação da função motivacional da avaliação.

Se, em condições comuns, a nota frequentemente se transforma em um fim em si mesma – ou mesmo perde sua eficácia –, quando articulada ao interesse pelo conteúdo, ela passa a funcionar como ponto de partida para a autoavaliação dos modos e resultados da atividade de estudo. Daí decorre uma atitude crítica em relação à avaliação (inclusive às notas altas), bem como a preferência, muitas vezes observada, por comentários analíticos em vez de simples notas.

Algo semelhante ocorre com os motivos pragmáticos ligados à aplicação prática do conhecimento. Se o simples envolvimento com o conteúdo, não sustentado por tais motivos, tende a desaparecer rapidamente, o interesse pelo conteúdo como fonte de capacidades é relativamente independente de sua utilidade prática imediata – seja para resolver problemas concretos, seja “apenas” para compreender mais profundamente determinado campo da realidade.

Ao mesmo tempo, esse interesse frequentemente leva o aluno a buscar por conta própria novas formas de aplicação dos conceitos assimilados, conferindo à aprendizagem coletiva um caráter criativo.

Assim, o interesse estrutura os diversos motivos da aprendizagem, organizando-os em um sistema hierarquizado que assegura não apenas o desejo estável de aprender, mas também confere à aprendizagem coletiva o sentido de uma atividade própria e significativa.

O interesse que fundamenta a aprendizagem coletiva constitui uma forma de expressão de uma necessidade do sujeito. Diferentemente de outros interesses voltados para o mundo externo, seu objeto é o mundo interno do próprio sujeito –

suas capacidades. O objeto externo torna-se significativo apenas na medida em que sua compreensão e domínio permitem a apropriação das capacidades humanas nele objetivadas.

Em outras palavras, diferentemente dos interesses que motivam diversas formas de atividade produtiva, o interesse que fundamenta a atividade de estudo orienta o sujeito para a transformação de si mesmo, de suas próprias capacidades, sendo, nesse sentido, o interesse de estudo propriamente dito (Repkin, 2019).

Como não existem capacidades “em geral”, o conteúdo do interesse de estudo se concretiza de acordo com o tipo de capacidade à qual se dirige. Isso significa que ele assume formas específicas – científico, técnico, artístico, esportivo etc. – o que fundamenta a diferenciação das formas concretas da atividade de estudo. Essa diversidade explica também seu caráter seletivo, determinado pela significância que determinados tipos de capacidade assumem para o sujeito.

Ao mesmo tempo, surgindo em relação a capacidades específicas, o interesse pode generalizar-se e estender-se a outras, formando um sistema complexo de interesses inter-relacionados e hierarquizados.

É importante notar que, embora na atividade de estudo já formada o interesse apareça como forma de manifestação da necessidade de auto-transformação do sujeito, essa necessidade se constitui no próprio processo de formação da atividade, como resultado da generalização progressiva de interesses particulares (Dusavitski; Repkin, 2019).

Resumindo, a aprendizagem coletiva surge inicialmente como um momento de outras atividades da criança, sem motivação própria. Em condições de ensino organizado, ela se autonomiza, mas, não permitindo ao aluno realizar-se como sujeito, passa a ser sustentada por motivos externos, de caráter instável e situacional.

A aprendizagem coletiva como atividade distingue-se antes de tudo por seu conteúdo específico. A transição para a atividade de estudo torna-se possível quando o aluno descobre, por trás dos conhecimentos e habilidades, o mundo de suas próprias capacidades, que passa a adquirir valor próprio.

Fundamentos motivacionais de la actividad de estudio

RESUMEN

El artículo presenta la traducción y un comentario científico de la lección de V. V. Repkin «Fundamentos motivacionales de la actividad de estudio» (1997), hasta ahora inédita. Se analiza la estructura de la motivación de la actividad de estudio en el marco de la teoría de la enseñanza desarrollante, con énfasis en la relación entre necesidad, motivo e interés como formación de sentido. Se muestra que la actividad de estudio no surge directamente de la necesidad cognitiva, sino en el proceso de transformación de la necesidad del sujeto en su propio desarrollo. En este contexto, el interés se analiza como una forma específica de manifestación de dicha necesidad, que asegura la transición de una motivación externa a una motivación interna. Se argumenta que el interés, en la estructura de la actividad de estudio, no se limita a un fenómeno cognitivo, sino que actúa como forma de vivencia del sentido de la actividad, integrando dimensiones cognitivas, prácticas y emocionales. De este modo, la actividad de estudio se entiende como un espacio de constitución del sujeto, en el que el desarrollo adquiere el carácter de auto-transformación.

Palabras clave: Actividad de estudio. Enseñanza desarrollante. Sujeto. Motivación. Interés. Sentido. Emociones.

4 Referências

DAVYDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996.

DUSAVITSKY, A. K.; REPKIN, V. V. A investigação do interesse cognoscitivo na atividade de estudo. In: PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

ELKONIN, D. B. *Obras psicológicas escolhidas*. Moscou: Pedagogika, 1989.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, A. N. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978; São Paulo: Ícone, 2004.

REPKIN, V. V. O conceito de atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G.C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 312–322.

REPKIN, V. V. Estrutura da atividade de estudo. In: *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G.C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 323–330.

RUBINSTEIN, S. L. *Foundations of General Psychology*. São Petersburgo: Piter, 2002.

Recebido: abril2026
Aprovado: maio/2026