
A periodização do desenvolvimento e a teoria da
atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma
análise à luz da teoria da subjetividade

Ewellyne Suely de Lima Lopes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Uberlândia
2020

Ewellyne Suely de Lima Lopes

**A periodização do desenvolvimento e a teoria da
atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma
análise à luz da teoria da subjetividade**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Roberto Valdés Puentes

Uberlândia
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L864p
2020

Lopes, Ewellyne Suely de Lima, 1978-
A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo
de D. B. Elkonin [recurso eletrônico] : uma análise à luz da teoria da
subjetividade / Ewellyne Suely de Lima Lopes. - 2020.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Valdés Puentes, Roberto, 1968-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 30/2020/273, PPGED				
Data:	Vinte e um de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[18:50]
Matrícula do Discente:	11613EDU020				
Nome do Discente:	EWELLYNE SUELY DE LIMA LOPES				
Título do Trabalho:	"A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensino desenvolvimental: a unidade do cognitivo e do afetivo nas pesquisas soviéticas (1917-1991)"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Juliana Campregher Pasqualini - UNESP; Lucinéia Maria Lazaretti - UNESPAR; Andréa Maturano Longarezi - UFU; Ruben de Oliveira Nascimento - UFU e Roberto Valdés Puentes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Roberto Valdés Puentes, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a)].

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/12/2020, às 19:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/12/2020, às 19:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ruben de Oliveira Nascimento, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucineia Maria Lazaretti, Usuário Externo**, em 22/12/2020, às 22:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Campregher Pasqualini, Usuário Externo**, em 07/01/2021, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2469580** e o código CRC **6EF98192**.

*Aos meus pais, Neuza e Eurípedes;
ao meu esposo, Jonas;
aos meus filhos, Heitor e Melissa.
Respeito, cuidado, confiança, amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família. A meus pais, Eurípedes e Neuza, por segurarem minha mão desde sempre. A meu esposo, Lásaro Jonas, por tudo o que vivemos nos últimos 25 anos, para o quê não tenho palavras capazes de definir. Aos meus filhos, Heitor e Melissa, pelas mudanças que fizeram em mim e na minha vida e, principalmente, por me impulsionar e acolher. À minha sogra, Dona Ida, pelo carinho. Aos sobrinhos, tios, primos, irmão e cunhado que fazem parte de mim e da minha história.

Agradeço aos amigos e amigas por me lembrarem da beleza de não estar só: Bel e Dy; FÁ, Mona e Shirlinha; Rodrigo e Bianca; Anabela.

Agradeço ao professor e orientador Roberto Puentes pela generosidade, paciência, perseverança, confiança e pelos conhecimentos compartilhados.

Agradeço aos colegas do Gepedi por tornarem o caminho mais ameno ao compartilharmos conhecimentos, risadas e dúvidas.

Agradeço aos professores Andréa Maturano Longarezi e Ruben de Oliveira Nascimento pelo cuidado acadêmico e respeito com que contribuíram para esse trabalho durante o processo de qualificação. Agradeço ainda aos demais membros da banca de defesa, professoras Juliana Campregher Pasqualini e Lucinéia Maria Lazaretti, por suas ricas e respeitadas críticas e avaliações.

Agradeço ao Ali e ao James, pela presteza diante de minhas dúvidas.

Agradeço a todos que de alguma forma, durante toda a minha vida, participaram para que esse momento se concretizasse. Pois, como canta Gonzaguinha,

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
E é tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”

*“I hear babies cry
I watch them grow
They’ll learn much more
than I’ll never know
And I think to myself,
‘what a wonderful world’”*
Bob Thiele e George David Weiss

RESUMO

A pesquisa apresenta uma análise acerca das contribuições de D. B. Elkonin à psicologia histórico-cultural, abordando especificamente sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico e seus aportes à teoria da atividade de estudo. A teoria da subjetividade, proposta por Fernando González Rey, desempenha o papel de lente para a referida análise. O estudo define-se como uma pesquisa teórica, inspirada pelos princípios da epistemologia qualitativa e do método construtivo-interpretativo. A partir da revisão da literatura científica brasileira, é identificada a ausência de estudos aprofundados sobre a obra de Elkonin. Tendo em vista a relevância de seu trabalho sobre o desenvolvimento psíquico e a relação entre este e a aprendizagem, estabeleceu-se o objetivo geral de analisar, à luz da teoria da subjetividade, a influência que sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico exerceu sobre a teoria da atividade de estudo. Como resultado, conclui-se que a visão de Elkonin sobre o sujeito e o desenvolvimento é marcada pelo determinismo social, pela ênfase na assimilação e na atividade objetual, pela ausência de atenção aos processos emocionais e uma compreensão fragmentada dos processos psíquicos e perpassa tanto seus estudos sobre a periodização quanto sobre a teoria da atividade de estudo. Nesse sentido, o sujeito caracteriza-se primordialmente como o executor da atividade e o desenvolvimento como um processo de formação da personalidade, concebida como o nível psicológico mais elevado, alcançado somente no final da adolescência e início da vida adulta, quando o indivíduo é capaz de autocontrolar-se, regular sua atividade e integrar as forças produtivas da sociedade de forma autônoma. Desse modo, considera-se que a pesquisa alcança seu propósito de colaborar para preencher lacunas no entendimento sobre a obra de Elkonin, abrindo novas possibilidades de compreensão e avanço no estudo acerca do desenvolvimento psíquico e subjetivo.

Palavras-chave: D. B. Elkonin. Periodização do desenvolvimento psíquico. Teoria da atividade de estudo. Teoria da subjetividade.

ABSTRACT

The research presents an analysis of D. B. Elkonin's contributions to historical-cultural psychology, specifically addressing his hypothesis about the periodization of mental development and his contributions to the theory of learning activity. González Rey's theory of subjectivity is used as a lens for this analysis. The study is defined as a theoretical research, inspired by the principles of qualitative epistemology and the constructive-interpretative method. Reviewing the Brazilian scientific literature made possible to identify the absence of in-depth studies on Elkonin's work. Therefore, considering the relevance of his work regarding mental development and its relationship with learning, the general objective of this research was posed as: analyzing, in the light of subjectivity theory, the influence that his hypothesis on the periodization of mental development had on the theory of learning activity. As a result, it is concluded that Elkonin's view on the concepts of subject and development is defined by social determinism, emphasis on assimilation and object activity, lack of attention to emotional processes and a fragmented understanding of mental processes. His studies on periodization and on the theory of learning activity are both affected by this understanding. Accordingly, the subject is characterized primarily as the performer of the activity and, mental development is considered as a process of personality formation, conceived as the highest psychological level, reached only in late adolescence and early adulthood. At this point, individuals are capable of self-control, regulating their activity and becoming part of the productive forces of society in an autonomous way. Hence, it is considered that the present research achieves its purpose of collaborating to fill gaps in the understanding of Elkonin's work, opening up new possibilities for comprehending and advancing in the study about mental and subjective development.

Keywords: D. B. Elkonin. Periodization of mental development. Theory of learning activity. Theory of subjectivity.

| **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil 57

Figura 2 – Relações entre concepções teóricas advindas da psicologia histórico-cultural. 62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil segundo Elkonin conforme textos de 1956	50
Quadro 2 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil segundo Elkonin conforme texto de 1971	55
Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos relacionados a desenvolvimento subjetivo defendidos entre 2009 e 2015	110
Quadro 4 – Trabalhos acadêmicos relacionados a desenvolvimento subjetivo defendidos entre 2017 e 2019	115

INTRODUÇÃO	14
1 D. B. ELKONIN: O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO INFANTIL E SUA PERIODIZAÇÃO	27
1.1 Daniil B. Elkonin: vida e pensamento	29
1.2 O desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva de Elkonin	35
1.3 A periodização do desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva de Elkonin	45
2 D. B. ELKONIN E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO	61
2.1 O caminho da teoria da atividade de estudo	63
2.2 A participação de Elkonin na etapa operacional (1959-1970)	69
2.3 A participação de Elkonin na etapa motivacional (1971-1996)	76
2.4 A participação de Elkonin na etapa emocional (1997-2018)	86
3 TEORIA DA SUBJETIVIDADE	90
3.1 O sujeito na perspectiva da teoria da subjetividade	92
3.1.1 O percurso do conceito de sujeito na teoria	92
3.1.2 O sujeito e demais conceitos na teoria	95
3.2 O desenvolvimento na perspectiva da teoria da subjetividade	105
3.2.1 O percurso do conceito de desenvolvimento na teoria	105
3.2.2 O desenvolvimento subjetivo	119
3.2.3 A periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin sob o olhar da teoria da subjetividade	125
4 O PENSAMENTO DE ELKONIN: SUJEITO, DESENVOLVIMENTO, PERIODIZAÇÃO E TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO	128
4.1 Sujeito e personalidade	128
4.2 Desenvolvimento psíquico infantil como processo de formação da personalidade por meio da relação com o adulto	134
4.3 Relação afeto e cognição	140
4.4 Periodização do desenvolvimento e teoria da atividade de estudo	145

4.5	Novas possibilidades abertas por Elkonin na última década de sua vida .	151
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

Daniil Borisovich Elkonin¹ é um dos principais representantes do grupo de psicólogos soviéticos que se dedicou ao estudo da psicologia desenvolvimental e da psicologia pedagógica sobre as bases teóricas lançadas e defendidas por Lev Semionovich Vigotski. Aproximadamente, cinquenta de seus oitenta anos de vida foram dedicados ao estudo do desenvolvimento psíquico infantil. Um interesse condizente com o panorama da psicologia, no período em que realiza seus estudos.

O final do século XIX e o início do século XX representam um período de grande movimentação em busca de desvendar os mecanismos subjacentes ao processo de desenvolvimento do ser humano. A revolução trazida pelos postulados teóricos de Charles Darwin (1809-1882) para o modo de pensar a espécie humana reflete-se também no modo de pensar o indivíduo. A ideia de que cada espécie segue um caminho evolutivo é transferida ao indivíduo, de modo que se estabelece que cada pessoa passa por um processo de evolução ontogenética, saindo de um estado de imaturidade física e psíquica, característico do início da vida humana, para uma condição de maturidade plena representada pelo adulto. Definidas também pelo empirismo e pelo positivismo, surgem investigações que influenciariam os rumos da psicologia desenvolvimental, como os estudos de Alfred Binet (1857-1911) acerca das funções psíquicas e das diferenças individuais, na França, e de G. Stanley Hall (1844-1924) sobre a adolescência, nos Estados Unidos (PALACIOS, 2014).

Entre as décadas de 1910 e 1930, aportes baseados em linhas diferentes são realizados à psicologia desenvolvimental. No cenário estadunidense, destacam-se, primeiramente, os estudos de Arnold Gesell (1880-1961), que culminaram em sua teoria maturacional, na qual descreve comportamentos típicos de crianças em diferentes estágios. O behaviorismo configura-se como uma segunda vertente, inspirando sobremaneira o modo de pensar o desenvolvimento e a atuação do ambiente sobre este. Os experimentos de J. B. Watson (1878-1957) representaram o pontapé inicial dessa abordagem, que conheceu avanços com os trabalhos de B. F. Skinner (1904-1990). De acordo com Palacios (2014), os trabalhos

¹ O trabalho de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino resulta em formas variadas de escrita para um mesmo nome ou sobrenome. Dentre os autores soviéticos mais frequentemente citados na presente pesquisa, três deles têm seus sobrenomes grafados de formas diferentes em publicações variadas: Davidov (também Davydov), Elkonin (também El'konin, Elconin e El'conin) e Vigotski (também Vygotski, Vygotsky e Vigotskii). No presente trabalho opta-se pelas grafias Davidov, Elkonin e Vigotski por serem as mais usuais na literatura científica brasileira. Ressalva-se que, nas referências bibliográficas, será respeitada a grafia utilizada em cada trabalho consultado.

de Gesell representam o apreço que a psicologia estadunidense devotava aos fatos e à observação do comportamento, tendo em vista os métodos investigativos e de análise privilegiados. O behaviorismo, por sua vez, tem como principal destaque o entendimento de que a idade, o momento histórico ou as circunstâncias de vida dos indivíduos não se constituem como fatores relevantes para a mudança ou aprendizagem de um novo comportamento.

Na Europa, no mesmo período, despontam teorias que concebiam a criança não como uma tábula rasa a espera dos estímulos certos para desenvolver-se. Na perspectiva europeia, a criança é portadora de um plano inato de desenvolvimento que se cumpre por meio de estágios evolutivos universais. Dessa forma, o desenvolvimento é visto como um processo de etapas sucessivas em que mudanças em diversos aspectos do indivíduo o levam a alcançar o amadurecimento esperado, usualmente ao final da adolescência e início da vida adulta. Os dois principais representantes desse posicionamento europeu são Sigmund Freud (1856-1939) e Jean Piaget (1896-1980), tendo ambos apresentado periodizações específicas para o desenvolvimento psíquico infantil. Fundador da psicanálise, Freud revolucionou, tanto a psicologia quanto a cultura ocidental, ao trazer conceitos como id, ego, superego, inconsciente e os estágios psicosexuais de formação da personalidade. Piaget, por sua vez, centra-se no desenvolvimento cognitivo, formulando a teoria que ficou conhecida como epistemologia genética, voltada para explicar como o intelecto humano se forma. Estabeleceu assim quatro estágios de desenvolvimento intelectual, sendo o último alcançado na adolescência, quando se estabelece o pensamento lógico em seu nível mais elevado (PALACIOS, 2014).

A partir da breve exposição sobre o panorama da psicologia desenvolvimental no início do século XX, é possível vislumbrar alguns de suas características principais. De modo geral, percebe-se a ideia predominante de que o desenvolvimento é um processo linear ascendente, em que o indivíduo precisa passar por diferentes etapas, nas quais mudanças fisiológicas e psíquicas permitem-lhe evoluir para atingir o seu potencial máximo de amadurecimento, representado pelo adulto. É uma concepção que reflete o período por que passava a psicologia, que se ancorava no empirismo e no positivismo para ser reconhecida como ciência independente. Além disso, mostra-se influenciada pela ideia de progresso e evolução que definia o espírito daquele período histórico, em que os avanços científicos e tecnológicos fomentavam a concepção de que alcançar um patamar mais avançado é sempre possível para os seres humanos.

No contexto da psicologia soviética, para além do destaque dado ao estudo do desenvolvimento psíquico infantil em nível internacional, a Revolução Socialista constitui-se como outro fator que promoveu o envolvimento dos psicólogos com a pesquisa sobre o tema. A história da psicologia soviética é um exemplo de como a trajetória de um campo científico está ligada ao contexto social e ideológico em que se encontra envolvido. Supressão de obras e autores, reconhecimento político e financeiro de laboratórios e cientistas es-

pecíficos, demissão e exílio de outros, imposição de decretos e normativas são movimentos que direcionam o caminho traçado pelos cientistas soviéticos. Dmitriev (1997) destaca que o estado soviético oferecia benefícios variados a seus estudiosos, tais como poder, fama, condições de trabalho desejadas, apoio financeiro e viagens internacionais. Mas, para acessar tais vantagens, os cientistas deveriam comprometer sua consciência e aceitar os mandos e desmandos do Partido Comunista. Caso não se enquadrassem, eram perseguidos, perdiam suporte e reconhecimento. Foi desse modo que a história da psicologia soviética ficou marcada por períodos de submissão ao regime em alternância com períodos em que o regime era ignorado. O resultado desse caminho duplo é uma ciência rica e inovadora, mas também marcada por contradições e ambiguidades.

Além disso, o acolhimento dos princípios ideológicos estabelecidos pela revolução leva os cientistas a assumir a responsabilidade de cumprir as demandas que lhe são colocadas para o bem da nação. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico infantil foi considerado um campo de grande relevância pela necessidade de aprimorar a prática pedagógica e reconstruir o sistema educacional que levaria à formação da nova geração de soviéticos. Vários textos de Elkonin² oferecem exemplos claros dessa influência, ao serem iniciados dando destaque ao objetivo de atender a essas demandas, citando mudanças advindas com a revolução bem como decisões e direcionamentos dados pelo Partido Comunista.

A Grande Revolução Socialista de Outubro, que marcou o início de uma nova era no desenvolvimento da humanidade e colocou o proletariado e o campesinato operário no poder pela primeira vez na história, trouxe uma série de questões à área da aprendizagem e educação que, previamente, nunca haviam sido reconhecidas e que, ainda hoje, não são colocadas na sociedade capitalista, embora necessitem de uma solução urgente^{3,4} (ELKONIN, 1979, p. 15).

² Os textos mencionados são:

1. *A psychological study in an experimental class*, publicado na revista *Voprosy Psikhologii*, em 1960, e na revista *Soviet Education*, em 1961;
2. *Psychological study of the learning process in the elementary school*, publicado na revista *Sovetskaia Pedagogika*, em 1961, e na revista *Soviet Education*, em 1962;
3. *The theory of elementary education*, publicado nas revistas *Narodnoe obrazovanie* e *Soviet Review*, em 1963;
4. *The problem of instruction and development in the works of L. S. Vygotsky*, publicado na revista *Voprosy Psikhologii*, em 1966, e na revista *Soviet Psychology*, em 1967;
5. *Achievements and problems in the further development of child psychology in the URSS*, publicado na revista *Voprosy Psikhologii*, em 1978, e na revista *Soviet Review*, em 1979.

³ “The Great October Socialist Revolution, which marked the beginning of a new era in the development of mankind and placed the proletariat and the laboring peasantry in power for the first time in history, posed a number of questions in the area of education and upbringing that previously had never been acknowledged and that even today are not posed in capitalist society, although they have been in need of urgent solution” (ELKONIN, 1979, p. 15).

⁴ Todas as traduções realizadas no presente trabalho, identificáveis por terem suas versões originais apresentadas em nota de rodapé, são de responsabilidade da autora.

No mesmo texto, Elkonin (1979) lista diversos desafios impostos à área da educação pelas mudanças trazidas pela revolução, os quais poderiam ser enfrentados a partir do estudo do desenvolvimento infantil. Em suas palavras,

Todos esses e muitos outros problemas exigiam, urgentemente, um amplo desenvolvimento de pesquisas e atividades práticas na área da educação e na ciência do desenvolvimento infantil, ou seja, o desenvolvimento físico e mental das crianças e as leis que regem a formação de sua personalidade e consciência.[...] Na psicologia infantil, a luta foi ainda mais acirrada, já que nessa área estava ligada à solução de questões urgentes relativas à educação e à formação da próxima geração⁵ (ELKONIN, 1979, p. 16).

Dessa forma, o estudo do desenvolvimento psíquico infantil, no contexto soviético, relaciona-se diretamente com a tarefa de promover uma educação adequada para formar indivíduos completos e desenvolvidos, prontos para integrar as forças produtivas da sociedade (EL'KONIN, 1967). Por outro lado, nos primeiros anos pós-revolução, os psicólogos ocuparam-se em estabelecer uma ciência marxista, caracterizada pelo materialismo dialético, em contraposição ao que era considerado uma psicologia idealista.

Nas décadas de 1920 e 1930, muitos foram os questionamentos acerca de princípios estabelecidos até então, levando à construção de novas bases, ancoradas nessa nova psicologia. Opondo-se à prevalência dos conceitos biológicos e do pressuposto de que a hereditariedade seria o principal fator a definir o desenvolvimento, os psicólogos soviéticos ativeram-se à defesa da tese de que, ainda que tais fatores fossem importantes, o papel determinante recai, de fato, sobre o ambiente social e a educação. As atividades realizadas pela criança nesse ambiente social são reconhecidas como o ponto de contato entre ela e todos os elementos disponíveis na realidade de que participa e que podem moldar seu comportamento e personalidade. A criança passa a ser vista como um ser ativamente engajado em seu meio e não somente um organismo adaptativo. Muitos são os nomes constantes na lista de edificadores dessas bases da psicologia desenvolvimental soviética: M. Ia. Basov, N. M. Shchelovanov, K. N. Kornilov, A. A. Smirnov, I. A. Sokolianskii, D. N. Uznadze, S. L. Rubinshtein, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, P. P. Blonsky e L. S. Vigotski (KOSTYUK, 1968; ELKONIN, 1979).

É essa conjuntura que D. B. Elkonin encontra, ao iniciar seus estudos em psicologia. Nascido em fevereiro de 1904, na província ucraniana de Potalva, assume pela primeira vez, por volta dos 18 anos, a função de educador em uma instituição destinada à reeducação de órfãos e ex-delinquentes. Após dois anos de serviços prestados, foi enviado a Leningrado⁶, onde ingressa no curso de psicologia do Instituto Pedagógico Herzen. Após

⁵ “All these and many other problems urgently required extensive development of research and practical activity in the area of upbringing and in the science of child development, i.e., the physical and mental development of children and the laws governing the formation of their personality and consciousness. [...] In child psychology the struggle was even more bitterly waged, since in this area it was tied to the solution of urgent questions concerning the education and upbringing of the coming generation” (ELKONIN, 1979, p. 16).

⁶ Leningrado é denominada São Petesburgo, desde 1991.

graduar-se, atua durante dois anos no laboratório de fisiologia de A. A. Ujtomski. Porém, a partir de 1929, deixa a fisiologia para atuar como pedólogo e professor no Departamento de Pedologia do Instituto Pedagógico Estatal de Leningrado. Suas atuações nessa área indicam seu interesse pela psicologia infantil e pedagógica, o que foi um ponto motivador para o início de seus trabalhos com Vigotski, após seu encontro com este em 1931 (LAZARETTI, 2011)⁷.

Assim, Elkonin passa a fazer parte do grupo fundador da psicologia histórico-cultural, juntando-se a Leontiev, Lydia Bozhovich, Zaporozhets e Piotr Ia. Galperin, para citar somente alguns dos cientistas que trabalharam diretamente com o psicólogo bielorrusso. Ou como afirma Davidov (1989, p. 5), Elkonin passa a pertencer “àquela gloriosa plêiade de psicólogos soviéticos que são a coluna vertebral da, mundialmente famosa, escola científica de L. S. Vigotski”⁸. Por toda a sua vida, os princípios dessa psicologia, lançados por Vigotski e levados adiante e aprofundados por seus discípulos, constituem a base principal de sua obra.

As primeiras investigações realizadas por Elkonin, já como membro desse grupo, destinam-se a compreender a brincadeira, considerada uma atividade de relevo no processo de desenvolvimento da criança. Mas, o jogo de papéis é somente uma das atividades infantis a que Elkonin se dedica durante sua carreira. Seus estudos alcançam todos os períodos etários da infância e da adolescência, compreendendo investigações e elaborações teóricas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento da fala de crianças pequenas, o desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar, a atividade de estudo e o desenvolvimento psíquico do adolescente.

Esse olhar abrangente sobre o desenvolvimento da criança, as constantes reflexões sobre a obra de Vigotski e os caminhos abertos por Blonsky, Leontiev e pelo próprio Vigotski habilitam-no a estruturar e apresentar sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, no início da década de 1970. Ainda que outros teóricos tenham proposto esboços ou periodizações completas⁹, a proposta de Elkonin (1971/2017) se destaca como principal referência dentro da psicologia histórico-cultural.

⁷ O livro, *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*, publicado em 2011 pela professora Lucinéia Lazaretti, apresenta em detalhes a biografia do psicólogo russo bem como uma sistematização cuidadosa de sua produção científica.

⁸ “к той славной плеяде советских психологов, которая составляет костяк всемирно известной научной школы Л. С. Выготского” (DAVIDOV, 1989, p. 5).

⁹ Na década de 1930, Vygotski (1934/1996) caracteriza períodos estáveis e críticos que se interpolam desde o nascimento até a adolescência, não tendo completado a sistematização desses períodos, devido a sua morte prematura em 1934. Leontiev (2009), por sua vez, apresenta na década de 1940, o conceito de atividade principal, apontando as atividades que guiarão o desenvolvimento infantil em períodos distintos (manipulação de objetos, jogo, estudo e trabalho formal). Em meados da década de 1950, Elkonin e Zaporozhets (1956/1961) apresentam uma periodização delineada a partir das fases escolares e da mudança na posição social da criança em cada uma delas. Bozhovich, no final da década de 1960, também discorre sobre os períodos de formação da personalidade, desde o bebê até o jovem, destacando as regularidades e as forças motoras atuantes nesse processo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Ao lado da teoria do jogo de papéis e da hipótese sobre os períodos etários, a teoria da atividade de estudo se coloca como uma das principais contribuições de Elkonin para a psicologia soviética, representando um ponto de interseção entre a psicologia desenvolvimental e a psicologia pedagógica. Motivado pela ideia de que a atividade de estudo era determinante para o desenvolvimento de crianças em idade escolar e pela necessidade de aprimorar o processo de aprendizagem que ocorria nas escolas, no final da década de 1950, Elkonin inicia pesquisas para detectar a ocorrência dessa atividade em sala de aula. Os primeiros resultados possibilitam o estabelecimento dos princípios da teoria e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin¹⁰, sistema didático voltado para a promoção de uma aprendizagem desenvolvvente.

Apesar da amplitude de sua obra, Elkonin é ainda um ilustre desconhecido, no contexto brasileiro, como apontado por Lazaretti (2011). Um levantamento das teses e dissertações defendidas¹¹ no Brasil, entre 1989 e 2019, mostra que noventa e três fazem referência a Elkonin. A partir da leitura de seus resumos, identificam-se cinquenta e seis tendo como temática principal o jogo de papéis e a brincadeira infantil, dezessete tratam da periodização do desenvolvimento e, relacionados com a atividade de estudo ou a aprendizagem desenvolvimental, há apenas sete trabalhos. Os demais tratam de temas variados sobre educação infantil, não ficando claro de que forma o autor foi tomado como referência. A partir desse levantamento superficial, infere-se que Elkonin é conhecido no Brasil, sobretudo, como um teórico do jogo de papéis.

Não há dúvidas de que o trabalho de Elkonin sobre o jogo é de grande relevância por sua profundidade e abrangência. Todavia, como demonstrado previamente, sua obra é muito mais ampla e repleta de contribuições para se pensar todo o desenvolvimento psíquico infantil.

Especificamente em relação à hipótese sobre a periodização do desenvolvimento, as produções brasileiras tendem a referenciá-la de duas formas diferentes. A primeira delas está presente em trabalhos que citam Elkonin (1971/2017) para apresentar as características de cada período específico do desenvolvimento (ANJOS; DUARTE, 2016; RIOS; ROSSLER, 2017; MESQUITA; BATISTA; SILVA, 2019), ainda que o autor tenha sido consideravelmente sucinto ao discorrer sobre esse aspecto no referido texto. A segunda forma de abordagem é comum em trabalhos focados especificamente na periodização do desenvolvimento, os quais, usualmente, o reconhecem como um sistematizador dos aportes que haviam sido realizados por Vigotski e Leontiev (FACCI, 2004; PASQUALINI, 2009;

¹⁰ Sistema Elkonin-Davidov é o nome adotado pela maioria de seus estudiosos, inclusive os brasileiros, para se referir a esse sistema didático. Porém, conforme esclarecido por Puentes (2019c), o grupo GEPEDI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente) optou por adotar o termo sistema Elkonin-Davidov-Repkin em reconhecimento às contribuições basilares de Vladimir V. Repkin à construção do sistema. O presente trabalho segue esta última orientação.

¹¹ Pesquisa realizada, em 05 de setembro de 2020, no Catálogo de teses e dissertações organizado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br>.

PASQUALINI, 2016; MARTINS; FACCI, 2016; ZANELATO; URT, 2019; ABRANTES; EIDT, 2019).

A contribuição de Elkonin para a criação e o estabelecimento do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a teoria da atividade de estudo é ainda menos evidenciada, nos estudos brasileiros. Usualmente, é apontado como um dos fundadores do sistema e, excetuando-se os trabalhos de Puentes (2019a, 2019c, 2020), sua produção não costuma ser apresentada ou discutida. Davidov é o teórico mais citados nos trabalhos destinados a investigar e discutir os aportes do sistema e da teoria da atividade de estudo, na literatura acadêmica brasileira¹².

Dois fatores podem responder como causas dessa situação. Primeiramente, tem-se que a presença efetiva de Elkonin na construção da teoria e do sistema ocorre, primordialmente, em seu início, ou seja, na década de 1960. Deve-se a ele a fundação do Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar, o delineamento das primeiras pesquisas sobre a atividade de estudo e as publicações sobre os primeiros resultados obtidos, os quais lançaram as bases da teoria. A partir da década de 1970, sua presença é bem discreta e, mesmo que ainda contribuísse para as pesquisas realizadas naquele laboratório e continuasse a se ocupar do assunto como mostram seus diários científicos, Davidov assume a liderança do laboratório e também o protagonismo dentro do sistema, tornando-se referência tanto em solo soviético quanto internacionalmente. Em segundo lugar, aponta-se o fato de que algumas das referidas publicações de Elkonin foram traduzidas para a língua portuguesa muito recentemente (ELKONIN, 1961/2019; ELKONIN, 1967/2019; ELKONIN, 196-/2019; ELKONIN, 1989/2019), num esforço do Gepedi para contribuir com as possibilidades investigativas acerca da teoria da atividade de estudo. Portanto, a dificuldade de acessar essas produções pode ter inibido a sua investigação.

Em vista do exposto, entende-se que D. B. Elkonin é um representante notável da psicologia histórico-cultural. Sua vasta obra tem influenciado muitas gerações de psicólogos dessa escola nos estudos de seus tópicos mais caros, o desenvolvimento psíquico infantil e sua relação com a aprendizagem. Apesar disso, identifica-se a ausência de uma abordagem mais profunda sobre seus aportes na literatura científica brasileira, constituindo-se como exceção, a pesquisa desenvolvida por Lazaretti (2011), que tem a obra desse autor como objeto de investigação. O presente trabalho assume a tarefa de colaborar para o preenchimento dessa lacuna.

¹² Uma análise breve dos títulos e resumos de dissertações e teses disponíveis no Catálogo online da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>), em pesquisa realizada em 05 de setembro de 2020, corrobora essa afirmação. A busca pelo termo “atividade de estudo” resultou em oitenta e oito documentos. Dentre estes, somente sete fazem referência a Elkonin em seus resumos. Por sua vez, a busca pelo termo “Davydov” traz noventa e três trabalhos, defendidos entre 1997 e 2018, relacionados em sua maioria à aprendizagem de matemática, ao desenvolvimento do pensamento teórico e à aplicação de conceitos da teoria da atividade. Esses levantamentos não intendem um aprofundamento analítico sobre o modo como tais autores são trabalhados na academia brasileira, mas somente indicar a ausência de atenção à contribuição teórica de Elkonin acerca da teoria da atividade de estudo e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Diante dessa tarefa, surge o desafio de delimitar o escopo da pesquisa, tendo em vista a complexidade da obra de Elkonin. Na verdade, o presente trabalho partiu de uma questão mais ampla, que ainda não envolvia diretamente a investigação sobre Elkonin. Estando inserida em um grupo empenhado no estudo do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e da atividade de estudo, uma primeira questão se formou para a pesquisadora, diante da constatação de que esse sistema e essa teoria estavam focados no desenvolvimento dos alunos: Como se define o desenvolvimento que pretendem promover?

A ignorância da pesquisadora sobre esses objetos de estudo – o sistema e a teoria – levou-a a procurar respostas a partir do conhecimento da história de sua formação. Nessa busca, evidenciou-se o papel relevante desempenhado por Elkonin, que sendo um psicólogo desenvolvimental, poderia ter influenciado essa definição. Tendo em vista que a sua proposta de periodização representa um olhar abrangente sobre o desenvolvimento, delineia-se como problema de pesquisa, a seguinte questão: *Como a hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por D. B. Elkonin influenciou a teoria da atividade de estudo?*

No grupo em que a pesquisadora do presente estudo se inclui, os estudos sobre a teoria da subjetividade, concebida e desenvolvida por Fernando González Rey a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, se coordenam às investigações sobre a teoria da atividade de estudo e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin. A assunção dessa teoria como lente teórica, parte do entendimento que ela representa um avanço dentro da psicologia histórico-cultural, no sentido de ter submetido várias proposições teóricas de Vigotski e seus colaboradores a um olhar crítico, revisitando-os e trazendo elementos novos. Tais elementos superam posicionamentos considerados limitadores no que se refere à compreensão do sujeito, do social, da relação entre eles e do desenvolvimento. Nessa perspectiva teórica, o sujeito gera sentidos sobre suas experiências e, portanto, sua subjetividade não é um simples reflexo do mundo exterior. No processo recursivo de constituir-se e constituir o social, o sujeito é ativo, gerador de sentidos subjetivos, capaz de tomar decisões e assumir posicionamentos promotores de mudanças e (re)construção do mundo de que participa, num processo de desenvolvimento constante.

A partir daí, com o intuito de fazer uma análise crítica que permita abrir novas formas de entender os aportes de Elkonin, estabelece-se como objetivo geral dessa pesquisa: *analisar, à luz da teoria da subjetividade, a influência que a hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por D. B. Elkonin exerceu sobre a teoria da atividade de estudo.* Desse ponto, derivam os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o posicionamento de Elkonin acerca do desenvolvimento psíquico infantil.
2. Analisar a hipótese de Elkonin sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil.
3. Identificar as contribuições de Elkonin para a teoria da atividade de estudo.

4. Analisar, sob a perspectiva da teoria da subjetividade, a relação entre a hipótese sobre a periodização e as contribuições para a teoria da atividade de estudo.

Para alcançar tais objetivos, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa teórica, inspirada pelos princípios da epistemologia qualitativa e do método construtivo-interpretativo, ambos concebidos com o intuito de anteder às demandas investigativas da teoria da subjetividade, que não poderiam ser atendidas pelos princípios investigativos que pautavam as pesquisas no campo da psicologia.

Em decorrência de sua busca pelo status de ciência, num período em que as ciências naturais eram consideradas o modelo ideal, a psicologia sobrevaloriza o empírico e o instrumental, com ênfase na ideia de neutralidade científica, desprestigiando o teórico. Além disso, reforça-se uma tendência à quantificação dos processos psicológicos, sobressaindo-se os testes psicométricos como forma legitimada de desvendar os mistérios do psiquismo e criar padrões e grupos em que os indivíduos poderiam ser encaixados. Nesse movimento, o singular e o subjetivo são alienados do cenário epistemológico e metodológico dessa ciência (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016b). Nas décadas de 1980 e 1990, surgem questionamentos e críticas a esse modo dominante de investigação em psicologia, emergindo um movimento que defendia a pertinência das pesquisas qualitativas para esse campo do saber. Todavia, esse movimento acabou criando um contexto dominado pelo construcionismo social, no qual é dado destaque às dimensões linguística e social, negando o que era considerado individualista como a emoção, o indivíduo e a subjetividade (GOULART, 2017; GONZÁLEZ REY, 2019).

Nesse contexto, emergiam os estudos de González Rey em direção a sua proposta da subjetividade que, não encontrando condições epistemológicas e metodológicas que lhe fossem pertinentes, traz consigo a necessidade da criação de alternativas. Por isso, surgem a teoria da subjetividade e a epistemologia qualitativa, num movimento único em direção do reconhecimento do lugar do sujeito e da subjetividade. Assim, há um vínculo indissociável entre essas propostas, sendo que a epistemologia qualitativa se apresenta como uma concepção epistemológica para a produção de conhecimento sobre a subjetividade, conforme definida na perspectiva dessa teoria (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). São três os princípios que a sustentam, a saber, “o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; o caráter dialógico da investigação qualitativa e, a definição do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico¹³” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016b, p. 10).

O primeiro desses princípios resulta numa compreensão do conhecimento como uma produção por parte do pesquisador e não como uma assimilação linear do que a realidade lhe apresenta. Decorre daí, que o pesquisador assume um caráter ativo como produtor

¹³ “el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento; el carácter dialógico de la investigación cualitativa y la definición de lo singular como instancia legítima para la producción del conocimiento científico”(GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016b, p. 10).

de ideias e não somente um coletor de dados e informações. O pesquisador é visto como sujeito do processo de pesquisa, que por sua vez é “um processo teórico, interpretativo, que progride no decorrer de construções hipotéticas, cuja consistência vai aos poucos emergindo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 30). O segundo princípio aponta para o caráter dialógico do espaço em que a subjetividade emerge e que, portanto, indica a necessidade de a pesquisa se construir num processo de comunicação dialógica entre pesquisador e participante. Quanto ao terceiro princípio, tem-se que o singular passa a representar uma informação diferenciada que se legitima pelo valor que tem na construção do modelo teórico na pesquisa em questão.

O método construtivo-interpretativo alia-se a esse posicionamento epistemológico, evidenciando o caráter de sujeito ativo e produtor do pesquisador e a pesquisa como um processo de construção de conhecimentos, cujos resultados não são finais e indiscutíveis mas novos momentos teóricos que se incluem no processo geral de construção de conhecimentos sobre o objeto de investigação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016b). Ademais, como assinala Goulart (2017, p. 91) “[n]essa ótica, a ciência coloca-se no lugar do processo, não da conclusão, de modo que os desafios que abre com suas respostas são as matérias-primas das questões que levarão a novas pesquisas; daí, o seu papel ético e político na construção do mundo”.

Diante dessas definições, tem-se um método que não demanda neutralidade por parte do pesquisador, mas uma postura criativa e implicada, na qual estarão as marcas de sua formação teórica, profissional e pessoal. A pesquisa não se conforma assim como uma coleta e análise distanciada dos dados, mas como uma interpretação das informações que emergem durante o contato com os participantes da pesquisa. Portanto, é um processo dinâmico que se constrói conforme o caminho investigativo vai sendo trilhado. E, por fim, o corpo de conhecimentos resultante não se configura como final e imperativo. De fato, mostra-se como uma alternativa de inteligibilidade tendo em vista que os fenômenos do humano, envoltos pela subjetividade que lhes é própria, são complexos e sujeitos a interpretações múltiplas. Portanto, uma pesquisa, sob essa perspectiva, é sempre uma nova forma de olhar que traz em si a possibilidade de ser o ponto de partida para outras indagações e desdobramentos.

Dessa forma, mesmo que o método construtivo-interpretativo e a epistemologia qualitativa tenham sido pensados com vistas ao estudo da subjetividade na perspectiva dessa teoria específica, conforme aponta Mitjás Martínez (2019), seus pressupostos podem ser aplicados em pesquisas qualitativas que abordem temas diversos relacionados ao humano, que é sempre perpassado pela subjetividade. Nessas circunstâncias, deve-se ressaltar que tais pressupostos servem como inspiração, tendo em vista que as pesquisas podem não seguir todos os preceitos estabelecidos.

Partindo desse posicionamento e da concordância com princípios da epistemologia qualitativa, optou-se por tê-la como inspiração para o presente trabalho. Nesse sentido,

a presente pesquisa construiu-se tendo um ponto de partida e um objetivo definidos, contudo, as hipóteses surgidas conforme o seu desenrolar constituíram-se como fatores-guia de seu percurso. Ainda que tenha havido um primeiro momento de levantamento da bibliografia para a seleção dos textos, outros foram sendo incorporados à seleção inicial, conforme surgiam como referências que responderiam a novos questionamentos e hipóteses. Ao final, os textos que compuseram o corpo de investigação puderam ser classificados em quatro grupos:

1. Textos de estudiosos que abordam a hipótese sobre a periodização do desenvolvimento de Elkonin, suas contribuições para a teoria da atividade de estudo e sua biografia;
2. Textos escritos por Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico infantil e a teoria da atividade de estudo, publicados entre 1956 e 1974;
3. Textos escritos por Davidov e Repkin acerca da teoria da atividade de estudo, que citavam Elkonin e sua contribuição para a teoria;
4. Diários científicos escritos por Elkonin.

Acerca dos critérios adotados para as delimitações dos textos com que se iria dialogar, ressalta-se que, em relação aos textos produzidos por Elkonin, optou-se por incorporar à pesquisa aqueles publicados no período entre 1956 e 1974 por contemplarem um maior número de publicações abordando a teoria da atividade de estudo e sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento. Quanto à opção por restringir os textos sobre a teoria da atividade de estudo àquelas de autoria de Davidov e Repkin, a mesma decorreu porque esses autores - juntamente com Elkonin - são os principais teóricos dessa abordagem.

Vale ressaltar, por fim, que os diários científicos adquiriram um significado diferenciado para a pesquisa, pois representaram uma forma mais direta e próxima de dialogar com Elkonin, que durante vários anos, realizou anotações acerca de suas pesquisas, reflexões, dúvidas e conclusões teóricas nesses diários. Um volume considerável de suas entradas foi organizado e publicado por seu filho, Boris D. Elkonin. Em 1989, no livro *Trabalhos psicológicos selecionados*, foram incluídas entradas, selecionadas pelos editores, que compreendem o período de dezembro de 1965 a novembro de 1983. Posteriormente, em 2004, foram publicados trechos do período de dezembro de 1960 a março de 1962. Ainda que tais publicações tenham sido selecionadas e possam não representar um panorama completo do pensamento de Elkonin, constituem-se numa fonte inestimável de informações.

Inicialmente foi realizada uma leitura dos textos, conforme sua posição nos grupos acima. Assim, eram lidos os textos considerados pertencentes a um mesmo grupo. Essa primeira aproximação da obra possibilitou compreender cada aspecto teórico. Contudo,

percebeu-se que para analisar os entrelaçamentos entre estes, uma leitura seguindo a ordem cronológica da produção dos textos representaria uma abordagem mais eficiente, permitindo acompanhar como o posicionamento teórico de Elkonin foi se delineando conforme suas descobertas e reflexões aconteciam. A leitura e a análise dos textos configuraram-se como um diálogo com seus autores, marcado por visitas e revisitas conforme surgiam novas perguntas e respostas. A partir desse movimento e, tendo em vista o problema e os objetivos dessa pesquisa, dois momentos se divisaram. Primeiramente, foi realizado um mergulho na obra de Elkonin, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre esta, tendo como foco o desenvolvimento psíquico, sua periodização e as contribuições para a teoria da atividade de estudo. A partir daí, emergiram aspectos teóricos que se constituíram como elementos centrais para a análise empreendida no segundo momento, para a qual a teoria da subjetividade serviu como lente teórica.

Dessa forma, o presente trabalho estrutura-se em quatro seções. A primeira delas analisa o pensamento de Elkonin e sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil. Após uma breve apresentação do contexto científico em que sua obra foi produzida, é abordada a sua concepção sobre o desenvolvimento, com destaque para os principais pilares que a sustentam. Em seguida, são examinadas as duas periodizações estruturadas pelo autor. A primeira, em parceria com Zaporozhets, foi apresentada em 1956, e a segunda, consta em seu texto publicado em 1971. Apoiada em textos produzidos no período entre as duas publicações e em seus diários científicos é realizada uma comparação entre ambas, destacando-se as principais mudanças e o núcleo central de sua hipótese que, frequentemente, tem sido tomada como teoria.

A segunda seção centra-se nas contribuições de Elkonin para a teoria da atividade de estudo. Primeiramente, é apresentado o caminho trilhado pela teoria da atividade de estudo e os seus principais aspectos teóricos, a partir de textos de Elkonin, Davidov e Repkin. Posteriormente, tomando como parâmetro a divisão realizada por Puentes (2020) em três etapas distintas (operacional, motivacional e emocional), destaca-se as contribuições de Elkonin em cada uma delas, inclusive como se refletiu nos trabalhos de Davidov e Repkin.

Na seção seguinte, apresenta-se a teoria da subjetividade, utilizada como lente para analisar o trabalho de Elkonin. Assim, são abordados dois conceitos centrais dessa teoria para a compreensão do processo desenvolvvente do ser humano: o conceito de desenvolvimento subjetivo e o conceito de sujeito.

Por fim, a quarta seção destaca três elementos teóricos que sobressaíram nos estudos empreendidos sobre o pensamento de Elkonin, nas duas primeiras seções. Tais elementos são analisados à luz da teoria da subjetividade que, a partir de uma concepção de sujeito gerador e de desenvolvimento holístico e permanente, possibilita a crítica aos aportes de Elkonin de modo a abrir novas vias de inteligibilidade sobre estes.

Reforça-se, finalmente, o propósito de que essa pesquisa se constitua como um ponto de

partida ou de passagem para outros estudos que continuarão a aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento psíquico e subjetivo. Pois, em consonância com a epistemologia adotada, entende-se que as conclusões de cada novo trabalho representam a abertura de novas portas e caminhos, para que o mundo continue seu processo infindável de construção e reconstrução.

1

**D. B. ELKONIN: O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL
E SUA PERIODIZAÇÃO**

O desenvolvimento humano recebeu suas primeiras descrições sistemáticas somente a partir dos séculos XVII e XVIII. Dos primórdios da psicologia do desenvolvimento até a década de 1960, os estudos a respeito do tema estiveram voltados, fundamentalmente, para a infância e a adolescência¹ (PALACIOS, 2014). Alguns fatores podem ser destacados como propulsores para que os estudos sobre o desenvolvimento estivessem centrados nesses dois períodos etários. Um deles seria a revolução científica causada pela teoria darwinista na segunda metade do século XIX. Envolta no *zeitgeist* daquele momento histórico, caracterizado pela exaltação ao progresso, essa teoria assume uma força centralizadora definindo os rumos de outras ciências - inclusive a psicologia - pelas ideias de progresso, desenvolvimento e evolução. Como afirma Gouvea (2008, p. 542), a “unidade que perpassava os mais diversos campos do conhecimento na época era o estudo da evolução da vida, em suas mais diferentes manifestações”.

Na mesma direção, destacam-se os estudos em embriologia de Ernst Haeckel que levaram à formulação da hipótese da recapitulação, na qual “a ontogênese repete a filogênese”. Nesse sentido, a concepção da existência de um caminho evolutivo do ponto de vista filogenético é incorporado por várias ciências como um caminho trilhado também do ponto de vista ontogenético. Essas concepções permitiram que os períodos iniciais da vida adquirissem importância como aqueles que guardam em si as possibilidades do desenvolvimento individual. A vida adulta representava o cume do desenvolvimento e, portanto, não era vista como uma etapa desenvolvente. À velhice destinava-se a marca do declínio. Tais ideias influenciaram os estudos sobre desenvolvimento de autores como Sigmund Freud, Jean Piaget e Lev S. Vigotski (GOUVEA, 2008).

Pode-se afirmar que a psicologia do desenvolvimento se ergueu com base nos pressupostos apontados, caracterizando-se como uma ciência fundamentada fortemente na biologia – especialmente na ideia de evolução –, na epistemologia positivista e com uma visão universalista e etapista do desenvolvimento. A ideia de um desenvolvimento contínuo e ascendente, atrelada ao adultocentrismo característico da sociedade europeia dos séculos XIX e XX, colocou a infância como uma etapa de preparação para a vida adulta. Assim,

¹ Vale ressaltar que até o início do século XX, a adolescência não era considerada como um período etário separado da infância, sendo essa condição reforçada após a publicação do livro *Adolescence* por G. Stanley Hall, em 1904.

a criança era o ser a ser formado, sobre o qual deveria incidir a intervenção formativa do adulto para que se tornasse o adulto que a sociedade esperava e precisava. É por esse caminho que a infância e a adolescência tornam-se seu objeto de estudo.

Ao longo dos anos, surgiram várias teorias desenvolvimentais que guiaram e ainda têm forte influência no estudo e na determinação de práticas educacionais e de cuidado para com a infância. Podem ser citadas a teoria psicosexual de Freud, o behaviorismo em suas diferentes perspectivas (Ivan Pavlov, B. Skinner e John Watson), a teoria dos estágios cognitivos de Piaget e a psicologia histórico-cultural iniciada por Vigotski e estruturada por seus diversos seguidores. Tais teorias se diferenciam, principalmente, pelas concepções em que se baseiam quanto à visão sobre a atuação do indivíduo em seu próprio desenvolvimento (se ativo ou passivo) e ao peso dado ao ambiente ou à hereditariedade como principal causa do desenvolvimento (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Especificamente sobre a psicologia histórico-cultural, além de influenciar-se por esse contexto científico geral do início do século XX, surge em um momento histórico, ideológico e social que propicia sua proximidade ou, pode-se dizer, identificação com o estudo do desenvolvimento psíquico humano. Kostyuk (1968) afirma que, em meados da década de 1920, momento em que a psicologia histórico-cultural estabelece suas bases, autores soviéticos como Pavel P. Blonsky, Nadezhda K. Krupskaya, Lev S. Vigotski, Konstantin N. Kornilov, Sergey V. Krakov e Anatoly A. Smirnov destacam a importância de compreender o desenvolvimento psíquico da criança para a prática pedagógica que se intendia estabelecer a fim de atender aos propósitos estabelecidos pela revolução soviética. Depreende-se daí, que o estudo do desenvolvimento, nesse contexto histórico e cultural, esteve intimamente ligado ao objetivo de educar os indivíduos. Ou seja, desenvolvimento, educação e aprendizagem são temas que se interlaçam na psicologia histórico-cultural.

Daniil B. Elkonin é um dos principais nomes da psicologia histórico-cultural e teve como principal objeto de estudo o desenvolvimento psíquico infantil. Apesar de uma produção vasta, que engloba trabalhos acerca do processo de aprendizagem, métodos de aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (LAZARETTI, 2011), no Brasil, é conhecido principalmente por sua obra *Psicologia do jogo* sobre a brincadeira infantil e por sua parceria com Vasily V. Davidov na concepção e elaboração do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin.

A biografia de Elkonin, apresentada em detalhes e com cuidado por Lazaretti (2011), mostra a proximidade deste estudioso com a área da educação e seu apreço pelo tema do desenvolvimento psíquico infantil. Tendo sido aluno de Vigotski, empenhou-se, durante toda a sua carreira, na tarefa de compreender, elucidar e dar seguimento aos preceitos deixados por seu mestre, conforme apontam Davidov (1989) e seu filho Boris D. Elkonin (2007). Em diversas passagens de seus diários científicos, Elkonin (1989) parece dialogar com Vigotski, seja por meio de reminiscências ou de releituras de seus escritos, sobre tópicos como a união entre afeto e intelecto, características dos períodos etários e aspectos

diferenciados do desenvolvimento psíquico. Sendo assim, tendo os preceitos vigotskianos como elementos a serem aprofundados, Elkonin trilha seu próprio caminho na psicologia soviética dedicando-se a compreender a dinâmica e a estrutura do desenvolvimento psíquico infantil. Para tanto, voltou seu olhar perscrutador para as diversas etapas da infância, detendo-se especialmente em três delas: a pré-escolar, a idade escolar primária e a adolescência. E nesse caminho, como não poderia deixar de ser, tendo em vista a conexão entre desenvolvimento e aprendizagem estabelecida por Vigotski, deixa sua contribuição também à psicologia pedagógica.

Considerando os objetivos do presente trabalho, essa seção centrar-se-á na discussão acerca do pensamento de Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico infantil e sua periodização, na segunda subseção. Para melhor compreensão do olhar desse pesquisador soviético, a primeira subseção apresentará uma breve contextualização de sua biografia e as bases de seu pensamento científico.

1.1 Daniil B. Elkonin: vida e pensamento

Daniil Borisovich Elkonin nasceu, em 1904, na cidade ucraniana de Potalva. Segundo seu filho, Elkonin viveu uma vida longa e feliz, ainda que difícil (ELKONIN, 2007). Para Davidov (1989), ele fazia parte de uma gloriosa plêiade de psicólogos soviéticos que deram continuidade ao legado de Vigotski e estruturaram a psicologia histórico-cultural. Trabalhou em busca da compreensão do desenvolvimento psíquico infantil por mais de 50 anos até sua morte, em 1984. Sua biografia² aponta sua ligação com a educação e a infância desde os 18 anos (1922), quando atua como educador em uma colônia de reeducação para órfãos e ex-delinquentes em Poltava. Tendo graduado em psicologia, em 1927, Elkonin trabalha como pedólogo e professor em Leningrado, onde conhece Vigotski, em 1931.

² A biografia de Elkonin é apresentada de modo detalhado no trabalho de Lucinéia Lazaretti, *D. B. Elkonin: Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*, publicado em 2011. Em língua russa, foram encontrados os seguintes textos discorrendo sobre sua vida e suas contribuições:

1. DAVIDOV, V. V. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии (Realizações científicas de D. B. Elkonin no campo da psicologia infantil e educacional). In: ELKONIN, Daniil B. (Ed.) *Избранные психологические труды (Trabalhos psicológicos selecionados)*. Moscou: Pedagogyka, 1989. p. 5–24. Disponível em: <<https://refdb.ru/look/1020219-pall.html>>. Acesso em: 16 dez. 2019.
2. ZINCHENKO, Vladimir P. Штрихи к портрету Д.Б. Эльконина (Pinceladas para o retrato de D. B. Elkonin). *Voprosy Psichologii*, v. 01, p. 44-47, 1994. Disponível em: <http://www.voppsy.ru/issues/1994/941/941043.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.
3. POLIVANOVA, K. H. О творчестве Д.Б. Эльконина (Sobre o trabalho de D. B. Elkonin). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. v. 01, n. 02, p. 104-109, 2004. Disponível em: <https://psy-journal.hse.ru/2004-1-2/27509192.html>. Acesso em: 18 jun. 2018.
4. ELKONIN, Boris D. предисловие (Prefácio). In: ELKONIN, Daniil B. (Ed.) *детская психология (Psicologia infantil)*. Moscou: Akademia, 2007. p. 3–7.

Nesse momento, seus principais interesses científicos já haviam sido definidos como sendo a psicologia pedagógica e infantil (ELKONIN, 2007; LAZARETTI, 2011, 2015).

Durante a década de 1930, Elkonin inicia seus trabalhos sobre a brincadeira infantil, apoiado em e por Vigotski. Porém, suas pesquisas sobre o tema são postergadas por vários acontecimentos em sua vida. Após perder seu posto como professor e diretor no Instituto de Pedologia de Leningrado, em 1936, devido ao decreto³ publicado pelo Narkompros⁴ em julho daquele ano, Elkonin passa a lecionar para as séries iniciais na mesma escola em que estudavam suas filhas. Esta atuação docente resulta na publicação de livros e cartilhas relacionados à aprendizagem da leitura, direcionados para as regiões do Extremo Norte. Ademais, as experiências influenciam seus trabalhos sobre a atividade pedagógica e o desenvolvimento psíquico das crianças nessa faixa etária. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, na qual esteve no fronte de batalha, Elkonin volta a lecionar psicologia no Instituto Pedagógico Militar. Em 1953, ingressa no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, onde trabalha, até sua morte, em 1984. Foi nesse instituto que iniciou a parceria com Davidov, enquanto este era ainda aluno, a qual resulta no desenvolvimento da teoria da atividade de estudo e na organização do sistema Elkonin-Davidov-Repkin (ELKONIN, 2007; LAZARETTI, 2011; LAZARETTI, 2015).

Partindo dessa breve exposição sobre a biografia de Elkonin e tomando sua produção teórica como referência, serão apontados alguns momentos que denotam maior relevância para a compreensão de sua obra e relação com os temas do desenvolvimento psíquico infantil e a educação.

O encontro com Vigotski é sem dúvida um momento definidor dos caminhos de Elkonin. Como afirma seu filho, durante toda sua vida, Elkonin demonstrou profunda deferência à Vigotski e esforçou-se para compreender seu pensamento por meio de várias releituras (ELKONIN, 2007). O momento em que se dá esse encontro pode ser definido como um período de grande efervescência de ideias acerca do desenvolvimento psíquico. Muito em decorrência das intenções políticas e ideológicas da época, o problema do desenvolvimento infantil era caro à psicologia soviética tanto pelas necessidades de construção de um sistema pedagógico que atendesse às demandas do partido, quanto pela importância teórica dada à utilização de uma abordagem genética para estudar a mente humana, aponta Kostyuk (1968).

Diversos psicólogos soviéticos se debruçam sobre o tema, nas décadas de 1920 e 1930, sendo perceptível que a maioria dos fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam

³ De acordo com Dmitriev (1997), o decreto intitulado *Sobre as deturpações pedológicas no sistema do Comissariado do Povo para a Educação* traz como consequências proibições e criminalizações de trabalhos acadêmicos relacionados à pedologia em toda a União Soviética, como a supressão das obras de Vigotski e a demissão de Elkonin.

⁴ Narkompros ou Comissariado do Povo de Educação é o departamento responsável pela administração do sistema de educação pública na União Soviética fundado, em 1917, logo após a Revolução.

estudos posteriores foi lançada naquele momento. No aspecto epistemológico, Blonsky pontua que a psicologia deve ser uma psicologia genética e, nesse sentido, seus objetos de estudo devem ser investigados por meio de uma abordagem histórica. Tal posicionamento é endossado por Vigotski como sendo um posicionamento verdadeiramente dialético. Especificamente sobre o estudo do desenvolvimento humano, psicólogos como Smirnov, Blonsky e Vigotski adotam um posicionamento contrário à biologização que imperava acerca do tema à época, propondo e assumindo a tese do papel determinante do ambiente social, ou seja, das relações e condições históricas e sociais sobre o desenvolvimento. Assim, o fator social é considerado como a fonte do desenvolvimento psíquico e a criança, como um ser social em construção que, ao participar da vida de seu grupo social, se apropria da experiência humana (KOSTYUK, 1968).

Como consequência desse posicionamento, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tornou-se alvo de grande interesse. Afinal, como a influência do ambiente é crucial para o processo de desenvolvimento, a educação torna-se um elemento com capacidade para delinear-lo. De acordo com Kostyuk,

a lógica das investigações de Vygotsky o compeliram a levantar e examinar com especial atenção a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a possibilidade de aplicar o conceito de desenvolvimento às mudanças no psiquismo infantil que resultam do domínio sobre a experiência social⁵ (KOSTYUK, 1968, p. 94).

A esse respeito, Vigotski contribuiu com sua compreensão do papel fundamental da aprendizagem para o desenvolvimento. Blonsky, por sua vez, acrescenta que ao dominar os tópicos escolares, a criança tem profundas mudanças em seu modo de pensar passando da contemplação concreta para o pensamento abstrato, além de “aprender a observar, tirar conclusões, pensar conclusivamente e controlar o curso de seu próprio pensamento⁶” (KOSTYUK, 1968, p. 95). Por outro lado, esse desenvolvimento do processo de pensamento sob a influência da aprendizagem, leva ao desenvolvimento da memória, da linguagem, das emoções e de atos voluntários.

Outro aspecto teórico que se tornou fundamental nos estudos sobre o desenvolvimento e também teve suas bases lançadas nesse período foi o papel da atividade. De acordo com Kostyuk (1968), nos anos 1920, Smirnov pontuou que os fatores mais importantes no desenvolvimento da criança são suas atividades básicas (brincar, estudar e trabalhar), as quais a permitem conhecer o mundo a seu redor, lidar com os aspectos cognitivos e com os padrões que regulam seu comportamento. Em seguimento, na primeira metade

⁵ “The logic of his investigations compelled Vygotsky to pose and examine with special attention the relation between instruction and development, and the possibility of applying the developmental concept to the changes in the child’s mind that result from his mastering of social experience” (KOSTYUK, 1968, p. 94).

⁶ “learn to observe, draw conclusions, reason conclusively, and control the course of their own thinking”. (KOSTYUK, 1968, p. 95)

da década de 1930, Alexey N. Leontiev e Sergei L. Rubinshtein fundam efetivamente os alicerces da teoria da atividade.

Elkonin (1979) corrobora as pontuações de Kostyuk sobre as principais construções na psicologia infantil nas primeiras décadas pós-revolução. Destaca que os principais fundamentos lançados no período anterior à Segunda Guerra Mundial abriram as portas para o desenvolvimento de uma psicologia infantil calcada nos princípios do materialismo histórico e dialético. Aponta como principais contribuições: a determinação do papel da educação desde o início do desenvolvimento infantil (N. M. Shchelovanov); a comprovação da importância da educação na formação da psique e da consciência em crianças cegas, surdas e mudas e o caminho dessa formação partindo da atividade conjunta com o adulto até a atividade independente (I. A. Sokolianskii); o estabelecimento do conceito de atividade e a visão da criança como um sujeito ativo (M. Ia. Basov); a definição dos estágios e da pertinência de uma abordagem histórica do desenvolvimento (Blonsky); a visão histórica sobre o desenvolvimento, a noção do desenvolvimento psíquico como um processo de assimilação da cultura, a consideração do papel determinante da educação formal sobre o desenvolvimento, a demonstração da consciência como um sistema e de seu desenvolvimento como um processo de mudança nas relações entre suas funções e as ideias sobre os períodos etários (Vigotski); o estudos dos processos mentais como uma forma especial de ação (Leontiev); e as pesquisas sobre a atividade (Rubinshtein, Leontiev e Zaporozhets).

No que se refere à produção de Elkonin, até o final da década de 1930, não há muitos trabalhos publicados, conforme a listagem de suas obras (ELKONIN, 1989; LAZARETTI, 2011). Contudo, tal fato não indica a ausência de pesquisas e estudos. Após o encontro com Vigotski em 1931, Elkonin passa a fazer parte do grupo de colaboradores do psicólogo bielorrusso e, após sua morte em 1934, ele se aproxima do chamado Grupo de Kharkov, liderado por Leontiev. Mesmo trabalhando em Leningrado, torna-se referência nas pesquisas sobre a brincadeira infantil e o desenvolvimento na primeira infância dentro do grupo, do qual se identificava como membro (YASNITSKY; FERRARI, 2008).

Tendo ainda em consideração as publicações de Elkonin, tem-se que nas décadas de 1940 e 1950, vieram à luz trabalhos resultantes de suas pesquisas sobre a brincadeira e o desenvolvimento infantil bem como de sua experiência como professor primário entre 1937 e 1941. Data de 1956, por exemplo, a publicação de três capítulos que incluem sua autoria⁷ sobre o desenvolvimento psíquico da criança no livro *Psicologia*, organizado por

⁷ Na literatura investigada que recorre aos trabalhos de Elkonin, a autoria dos referidos capítulos lhe são atribuídas com exclusividade. No entanto, o prólogo do livro de que fazem parte aponta que os capítulos tiveram a contribuição de L. V. Blagonadezhina, L. I. Bozhovich e A. V. Zaporozhets, sem, contudo, especificar como se deu essa contribuição. A lista de trabalhos bibliográficos de Elkonin constante no livro *Trabalhos psicológicos selecionados* (1989) esclarece a ordem dessas contribuições e indica que o capítulo acerca das características gerais do desenvolvimento psíquico infantil foi escrito com Zaporozhets e o capítulo sobre o desenvolvimento psíquico das crianças em idade escolar, juntamente com Blagonadezhina e Bozhovich. Portanto, o único capítulo de autoria exclusiva de Elkonin

Anatoly A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein e Boris M. Tieplov. Esses trabalhos são imprescindíveis para compreender o pensamento de Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico por apresentarem sua posição sobre o tema naquele momento.

Outros tópicos de interesse ganharam relevância no horizonte da psicologia soviética nesse período e, segundo Kostyuk (1968), a maioria das investigações conduzidas centravam-se nos problemas da aprendizagem e sua influência sobre o desenvolvimento infantil. É possível que esses novos interesses, aliados a sua postura investigativa e às condições de trabalho do momento, sejam alguns dos elementos que levaram Elkonin a dirigir o Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar no Instituto Científico de Psicologia Geral e Educacional da URSS e, posteriormente, no ano escolar de 1958-1959, a organizar o laboratório na Escola no. 91 de Moscou, onde são desenvolvidas as pesquisas que fundam e aprimoram o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e estabelecem as bases da teoria da atividade de estudo.

Em 1960, é publicado seu livro *Psicologia infantil*, o primeiro manual sobre o tema na União Soviética. Seu conteúdo resulta das pesquisas sobre o desenvolvimento psíquico infantil desde o nascimento até os sete anos. Nesta obra se encontram os principais fundamentos que nortearam o trabalho de Elkonin a respeito do desenvolvimento. Conforme sua lista de publicações (ELKONIN, 1989; LAZARETTI, 2011), 1960 foi uma década de muita produção, encontrando-se aí o maior número de suas publicações. Além do Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar⁸, Elkonin dirigiu também o Laboratório de Psicologia dos Adolescentes no mesmo instituto a partir de 1963, juntamente com Tatiana V. Dragunova, e o Laboratório de Diagnóstico do Desenvolvimento Psíquico de Escolares. As publicações dessa década englobam os três principais campos de pesquisa do autor: a brincadeira infantil, o desenvolvimento psíquico infantil e a teoria da atividade de estudo.

Kostyuk (1968) aponta para a continuidade das pesquisas sobre o desenvolvimento na década de 1960 na psicologia soviética, dando a entender que houve um aprofundamento do que já havia sido levantado nas décadas anteriores. O autor destaca os trabalhos acerca da aprendizagem experimental conduzidos em Kiev por A. V. Skripchenko e seus colaboradores, em Kharkov sob a liderança de P. I. Zinchenko e em dois grupos distintos em Moscou, um deles liderado por L. V. Zankov e outro por Elkonin e Davidov. Em suas palavras,

nesses experimentos, foram alterados tanto os métodos quanto todo o sistema de aprendizagem e a lógica de construção de seu conteúdo; o progresso e o desenvolvimento dos alunos foram estudados durante vários anos a medida em que passavam de uma série a outra. Ainda que os pesquisadores usassem diferentes abordagens para a construção da aprendizagem experimental nas séries iniciais, seus resultados tiveram muito

seria o referente ao desenvolvimento das crianças do nascimento até a idade escolar.

⁸ Em 1961, a direção do Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar foi transferida de Elkonin para Davidov, segundo o sítio da Escola no. 91 <http://91.ru/o-школе/история-школы/>.

em comum. Estabeleceu-se que estudantes mais jovens são capazes de aprender muito mais do que lhes é normalmente apresentado, que nas salas experimentais, as crianças alcançam um nível de conhecimento, habilidades, hábitos e desenvolvimento intelectual muito maior em um período mais curto de tempo que as crianças das salas de controle. Com uma aprendizagem racionalmente construída, as potencialidades dos estudantes para dominar o conhecimento não é só mais efetivamente utilizada, mas também desenvolvida⁹ (KOSTYUK, 1968, p. 108).

Na década de 1970, vêm a lume as duas publicações mais conhecidas de Elkonin pela comunidade acadêmica brasileira. Em 1971, publica o artigo *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância* na revista *Voprosy psilogii*. E, em 1978, é publicado o livro *Psicologia do jogo*. Até 1984, ano de sua morte, além de trabalhos sobre seus temas de interesse, sua produção foi acrescida de textos que expressavam sua preocupação com a infância e a psicologia.

Ao olhar a vida e a produção científica de Daniil B. Elkonin, é possível destacar dois pontos de maior relevo. O primeiro refere-se a sua ligação com seus colegas cientistas contemporâneos ou predecessores que marca todo o seu trabalho científico. Nesse sentido, Davidov (1989) ressalta a fidelidade de Elkonin às ideias da chamada escola de Vigotski tendo usado-as como aporte para seu trabalhos teóricos e experimentais sem, contudo, deixar de pavimentar seus próprios caminhos científicos. Por outro lado, Elkonin (2007) ressalta que além da profunda deferência para com seu mestre, havia uma ligação próxima e respeitosa com seus colegas e amigos, citando Leontiev, A. V. Zaporozhets, Piotr Ya. Galperin e Bozovich. O segundo ponto a ser destacado diz respeito ao modo como o trabalho de Elkonin foi sendo desenvolvido, qual seja, uma construção coerente ao longo de toda a sua vida. Como pode ser abstraído dos momentos biográficos pontuados anteriormente, há uma ligação desde seus primeiros esforços como pesquisador sobre a brincadeira e o desenvolvimento psíquico infantil, na década de 1930, até as duas célebres publicações, da década de 1970, já citadas. Mesmo que o tempo e o amadurecimento intelectual lhe tenham permitido fazer novos aportes, suas bases dentro da psicologia histórico-cultural são sempre reforçadas.

Especificamente acerca da periodização do desenvolvimento, os três capítulos escritos para o livro *Psicologia*, publicado em 1956, apresentam uma primeira exposição do autor sobre o tema. Além disso, as reflexões e anotações diversas feitas em seus diários científicos contribuem para a compreensão de seus caminhos. Desta feita, entender a

⁹ “In these experiments, not only were the methods of early instruction changed, but the whole system of instruction and the logic of its content construction as well; the progress and development of the students were studied over several years as they moved from one grade to the next. Although the researchers used different approaches to the construction of experimental instruction in the early grades, their findings had much in common. It was established that younger schoolchildren are capable of learning a great deal more than is normally presented to them, that in the experimental classes children reach a higher level of knowledge, skills, habits, and intellectual development in a shorter time than they do in the control classes. With rationally constructed instruction, the potentials for the mastering of knowledge by the students are not only more effectively utilized but are also developed” (KOSTYUK, 1968, p. 108).

hipótese proposta por Elkonin, impele a adoção de um olhar que abarque não somente o texto em questão, mas também os trabalhos em que expôs seus princípios. É essa busca que será empreendida na subseção seguinte.

1.2 O desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva de Elkonin

Semelhante a outros períodos e contextos históricos e culturais, as construções científicas da psicologia soviética se realizavam sobre um corpo de ideias e concepções compartilhadas. Essa característica fica evidente nos textos de Kostyuk (1968) e Elkonin (1979) acerca das construções científicas sobre o desenvolvimento infantil na psicologia soviética. Ao apresentar as principais contribuições de diversos estudiosos para a psicologia desenvolvimental infantil, os autores demonstram aspectos que definiram o modo como o desenvolvimento foi considerado nesse contexto estabelecidos já na década de 1920. Autores como Blonsky, Rubinshtein, Vigotski e Smirnov defenderam o desenvolvimento como um processo determinado pelas condições sociais e históricas concretas em que a criança vive, sua estreita relação com a aprendizagem e a atividade como seu motor. Além disso, o adulto era reconhecido como organizador e guia do desenvolvimento da criança.

Especificamente sobre o círculo científico de pertença de Elkonin, nomeadamente aquele dos grupos de pesquisadores que deram continuidade às ideias de Vigotski, análises e recontos históricos apontam para a diversidade de vertentes que se constituíram dentro da psicologia histórico-cultural (YASNITSKY; FERRARI, 2008; YASNITSKY, 2011; GONZÁLEZ REY, 2012a). De acordo com Yasnitsky (2011), os colaboradores e, posteriormente discípulos de Vigotski, formavam um grupo diversificado, posto que oriundos de múltiplos campos do saber, mas que trabalhavam de modo profundamente colaborativo. Nesse sentido, os trabalhos realizados pelos diversos discípulos de Vigotski assumiram um caráter de troca e construção conjunta, ainda que permeados por divergências e mudanças de abordagem.

Tendo em vista esse aspecto, torna-se mais compreensível a aproximação de Elkonin do grupo de Kharkov, especialmente, após a morte de Vigotski, em 1934. Esse grupo estava sob a liderança de Leontiev naquele momento, que em 1939 passou também a atuar em Leningrado como professor e diretor do Departamento de Psicologia no Instituto Pedagógico Krupskaya, o que estreitou ainda mais os laços entre os dois pesquisadores (LAZARETTI, 2015). Segundo Yasnitsky (2011), Leontiev atuou como supervisor oficial da tese defendida por Elkonin, em 1935.

Lazaretti (2015), a partir de relatos dos colegas e do filho de Elkonin, salienta a fidelidade que este devotava aos postulados deixados por Vigotski. Segundo Davidov (1989), Elkonin pode ser considerado um dos mais tenazes seguidores de Vigotski tendo, em todas as suas pesquisas, focado nos princípios iniciais de seu mestre num esforço para concretizá-los e desenvolvê-los. Corroboram essas colocações, as anotações de Elkonin em

seus diários científicos em que, constantemente, menciona Vigotski seja questionando ou endossando suas ideias.

As influências exercidas por Leontiev e Vigotski sobre o trabalho de Elkonin, claramente demarcadas no texto a respeito da periodização do desenvolvimento psíquico infantil (ELKONIN, 1971/2017), se tornam mais facilmente compreendidas a partir do exposto acima. De modo geral, percebe-se na literatura uma tendência a atribuir a periodização do desenvolvimento psíquico o caráter de uma construção conjunta iniciada por Vigotski, complementada pelo conceito de atividade principal de Leontiev e sistematizada por Elkonin (FACCI, 2004; PASQUALINI, 2009; LAZARETTI, 2015; ZANELATO; URT, 2019). Nas palavras de Pasqualini,

os alicerces da teoria histórico-cultural da periodização foram estabelecidos por Vigotski, com destaque às formulações do autor no texto "El problema de la edad" (VYGOTSKY, 1996). Por sua vez, Leontiev (2001a, 2001b) trouxe decisiva contribuição ao formular o conceito de atividade dominante, e Elkonin (1987, 1998) foi o responsável pelo máximo desenvolvimento e sistematização da teoria, incorporando as contribuições de Leontiev e Vigotski (PASQUALINI, 2016, p. 64).

Entretanto, apesar das ideias de Vigotski e Leontiev embasarem o trabalho de Elkonin, é imprescindível destacar que este não representa uma simples compilação do que já havia sido produzido por aqueles dois autores. Pelo contrário, traz tanto uma nova hipótese para a dinâmica do desenvolvimento psíquico, quanto um novo olhar sobre cada período etário. Assim, a visão de Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico infantil esteve respaldada e firmemente enraizada nos princípios compartilhados pelo corpo de cientistas do qual fazia parte, mas representou uma nova contribuição nesse campo de estudos.

Especificamente sobre o desenvolvimento psíquico, há um fundamento compartilhado pelos estudiosos da psicologia histórico-cultural que preconiza a realidade social como a fonte do desenvolvimento. Conforme apontado por Kostyuk (1968), esta base foi lançada logo após a Revolução Russa, sendo, já na década de 1920, defendida por autores como Blonsky e Vigotski. Posteriormente, Leontiev (2009) pontua que as condições concretas de vida da criança determinam o lugar que ela ocupa em suas relações com o mundo e, por conseguinte, sua atividade, a qual determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Segundo Grigorenko (2014), esse posicionamento é compreensível porque a base intelectual da psicologia histórico-cultural está no ambiente social. A autora acrescenta que há uma questão ideológica que subjaz esse posicionamento teórico. Em suas palavras,

é absolutamente impossível descontextualizar tanto os períodos iniciais da abordagem histórico-cultural quanto seus desenvolvimentos posteriores dos contextos sociais em que se desenvolveram – um contexto em que o domínio do meio ambiente era um requisito ideológico ¹⁰ (GRIGORENKO, 2014, p. 213).

¹⁰ "it is absolutely impossible to decontextualize either early periods of the cultural-historical approach or its later developments from the social contexts in which they were developed – a context in which the dominance of environment was an ideological requirement" (GRIGORENKO, 2014, p. 213).

A endossar essa visão e exemplificando a pertença de Elkonin a um ambiente científico que compartilhava uma visão determinada pelas condições vivenciadas, há um trecho acerca da resolução publicada pelo Partido Comunista em 1936, a qual lhe havia atingido diretamente. Tal resolução,

expôs o caráter reacionário das teorias que consideram que o destino das crianças é fatalmente condicionado pela herança e pelo ambiente invariável, julgando-as como concepções que estão em evidente contradição com o marxismo e negadas por toda a prática da construção socialista, que reeducou com sucesso as pessoas no espírito do socialismo¹¹ (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 494).

Assim, ao analisar-se a concepção de Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico, esse fundamento da psicologia histórico-cultural – o social é a fonte do desenvolvimento – claramente defendido por Vygotski (1934/1996), aparece como linha mestra que interconecta os pilares de seu pensamento. Para Elkonin (1989), tudo o que deverá fazer parte de uma criança já existe na sociedade, inclusive necessidades, tarefas sociais, motivos e até mesmo emoções. O ambiente e as formas ideais almejadas são a origem do desenvolvimento, o qual acontece por meio da assimilação das experiências e conhecimentos acumulados pela humanidade. Assim, o autor, concordando com o que chamou de ideia fundamental de Vigotski, defende que o desenvolvimento psíquico somente pode ocorrer na forma de aprendizagem (EL’KONIN, 1967).

Ressalta-se aqui um segundo pilar da visão elkoniana: a educação e a aprendizagem são os processos pelos quais ocorre o desenvolvimento psíquico. Tendo em vista que os processos psíquicos superiores não se desenvolvem por meio de um simples processo de amadurecimento, nem são determinados por forças internas do indivíduo, a aprendizagem e a educação são as únicas formas de desenvolvimento psíquico (EL’KONIN, 1967).

O ato de reconhecer e, mais que isso, destacar a função desenvolvimentista da aprendizagem e da educação relaciona-se à visão que se tem do modo de evolução dos processos psíquicos. Nessa perspectiva, os conhecimentos disponíveis no ambiente social são internalizados pela criança promovendo a evolução dos processos psíquicos superiores bem como o desenvolvimento psíquico. Ou seja, todo o conhecimento acumulado pela humanidade está disponível na sociedade e, sua aquisição pela criança – na forma de conceitos científicos ou na forma de normas e regras de comportamento – se dá num processo de aprendizagem, que engloba tanto o processo estruturado dentro de instituições formais de ensino quanto o processo que se dá nas relações cotidianas. São nesses processos de aprendizagem e educação que a criança interioriza ou assimila esses conhecimentos, altera seus processos psíquicos e, conseqüentemente, se desenvolve.

¹¹ “puso al descubierto el carácter reaccionario de las teorías que consideran que el destino de los niños está fatalmente condicionado por la herencia y por el medio invariable, juzgándolas como concepciones que están en contradicción manifiesta con el marxismo y desmentidas por toda la práctica de la construcción socialista, que ha reeducado con éxito a la gente en el espíritu del socialismo” (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 494).

Essa relação estabelecida entre desenvolvimento, educação e aprendizagem atribui a estas a tarefa de moldar o indivíduo que se quer ter na sociedade. Passa-se a atribuir a esse processo toda a responsabilidade sobre o que a criança tornar-se-á. Por exemplo, a formação de características indesejadas e inadequadas é vista como “resultado de uma educação deficiente, de erros cometidos por pais e educadores, não apenas neste período de desenvolvimento, na idade escolar juvenil, mas também em períodos anteriores, às vezes começando na infância¹²”. (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961, p. 559). A aprendizagem, em todas as suas possibilidades, é vista então como ferramenta para direcionar o desenvolvimento, de modo que se alcance a formação do sujeito ideal.

Todavia, esses processos não acontecem de modo espontâneo e aleatório, pois, como preconiza Vigotskii (2010), há diferenças entre os processos de aprendizagem, os quais devem adiantar-se ao desenvolvimento para serem efetivos. Elkonin (1989) acrescenta que é possível que esses processos possam não influenciar ou mesmo impedir o desenvolvimento e que a aprendizagem apontada por Vigotski se orienta para o desenvolvimento que está por vir e não sobre o que já foi alcançado pela criança. Destarte, faz-se necessário um organizador ou condutor do desenvolvimento psíquico infantil, papel este conferido ao adulto.

De acordo com Elkonin e Zaporozhets,

O desenvolvimento psicológico das crianças se dá no processo de educação e aprendizagem realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições específicas para o seu desenvolvimento e lhes transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos, a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores, aprende as habilidades e formas de comportamento socialmente elaboradas que foram criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social, diferentes capacidades são formadas nas crianças¹³ (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 498, destaques dos autores).

A citação acima pontua as incumbências do adulto no processo do desenvolvimento psíquico infantil. Cabe a ele organizar a vida da criança, criar condições para seu desenvolvimento e apresentar-lhe a experiência social. Esta é uma parte de seu papel no

¹² “resultado de una educación defectuosa, de equivocaciones cometidas por los padres y educadores, no solamente en este período de su desarrollo, en la edad escolar juvenil, sino también en períodos más tempranos, algunas veces comenzando ya desde la primera infancia”(ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961, p. 559).

¹³ “El desarrollo psíquico de los niños tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos, que organizan la vida del niño, crean condiciones determinadas para su desarrollo y le transmiten la experiencia social acumulada por la humanidad en el período precedente de su historia. Los adultos son los portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos el niño assimila un amplio círculo de conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes, aprende las habilidades elaboradas socialmente y las formas de conducta que se han creado en la sociedad. A medida que asimilan la experiencia social se forman en los niños distintas capacidades”(ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 498)

processo de desenvolvimento da criança. A outra parte é sua eleição como objetivo final desse processo, ou seja, o modelo a ser seguido, o ideal a ser alcançado.

A criança, na periodização apresentada por Elkonin e seus associados (1956/1961), no final da década de 1950, é descrita como totalmente dependente do adulto no primeiro estágio de seu desenvolvimento, adquirindo independência de modo paulatino até o último estágio, quando está pronta para atuar como adulto na sociedade. No primeiro estágio desenvolvimental, os adultos “não apenas satisfazem todas as suas necessidades, como também organizam seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com objetos”¹⁴ (ELKONIN, 1956/1961, p. 507).

Esta situação de dependência vai sendo superada a cada estágio conforme a criança adquire novas habilidades físicas e instrumentais e amplia seu conhecimento sobre o mundo. Cada conquista permite-lhe ocupar uma nova posição social na relação com os adultos e ter diante de si a oportunidade de desenvolver-se. Assim, a independência é oferecida e cobrada pelo adulto e, simultaneamente, procurada pela criança. Na primeira infância, por exemplo, Elkonin (1956/1961) afirma que conforme aprende a lidar com os objetos, o adulto cobra maior independência nas ações da criança. E é sobre essa situação que surge na criança uma tendência para realizar ações de modo mais autônomo, a qual deve ser estimulada e aproveitada para a sua educação.

A independência é vista como uma característica fundamental, alcançada de modo completo somente no final do último estágio, quando o jovem já alcançou certo nível de maturidade. Segundo Elkonin, Blagonadezhina e Bozhovich (1956/1961, p. 549) “no final deste período, adquire-se a maturidade indispensável para estudos independentes adicionais e para atividades de produção, para entrar em um caminho de vida independente. Este é o período da autodeterminação do indivíduo”¹⁵.

Nesse sentido, a condição de dependência da criança é direcionada ao adulto, portanto, é conferida a este a ação de organizar a vida da criança, dando-lhe condições para que se desenvolva. Como se percebe é uma tarefa prática, cotidiana, mas que pode ser estruturada de modo a promover o desenvolvimento adequado. Em todos os períodos etários, é destacada a importância de o adulto organizar e empregar um método apropriado de educação, seja nas atividades práticas, nas tarefas escolares ou na formação moral e social (ELKONIN, 1956/1961; ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961).

Entretanto, com o avanço de suas pesquisas e reflexões, Elkonin (1965/1989, 1971/2017) atribui um novo significado à relação entre a criança e o adulto, estendendo-a para além da simples dependência. A criança, em determinado momento de seu desenvolvimento, passa

¹⁴ “no solamente satisfacen todas sus necesidades, sino que organizan también su contacto variado con la realidad, su orientación en ella y las acciones con los objetos” (ELKONIN, 1956/1961, p. 507).

¹⁵ “Al final de este período se adquiere la madurez indispensable para un estudio independiente ulterior y para la actividad de producción, para entrar en un camino independiente de la vida. Este es el período de la autodeterminación del individuo” (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961, p. 549).

a perceber o adulto como aquele que executa tarefas sociais, o que lhe confere o papel de representante do social, tanto no que diz respeito a conhecimentos operacionais quanto às normas sociais, e, portanto, modelo a ser seguido. Desta feita, estabelece-se que a relação da criança com o social se dá pela relação da criança com o adulto.

Poder-se-ia argumentar que Elkonin (1971/2017) aponta dois sistemas de relações definidores do sistema maior “criança na sociedade”¹⁶, quais sejam, o sistema “criança-adulto social” e o sistema “criança-objeto social”. Todavia, não se pode perder de vista que mesmo no segundo sistema, o adulto não está ausente, pois ele é o portador dos procedimentos sociais de ação com o objeto, tendo em vista que um objeto não é simplesmente um utensílio, posto que é social em sua origem e função (ELKONIN, 1989). Afinal de contas, aprender a manusear determinado objeto não é um simples ato mecânico. Escrever, por exemplo, não é somente saber como deslizar o lápis ou a caneta sobre um papel ou outra superfície. Escrever é realizar uma ação conforme o fazem o papai, a mamãe, a professora, o médico, enfim, os diversos atores sociais com que a criança tem contato. Ademais, é uma ação carregada de significados sociais como o domínio da escrita, a possibilidade de ampliação da comunicação, a progressão no sistema educacional. É, portanto, uma ação social repleta de significados, realizada com um objeto que é social, criado pelos humanos para ser utilizado num determinado contexto social.

Ao dominar as ações com alguns objetos, por volta do final dos três anos de idade, passa a ser exigido um maior nível de independência da criança tendo em vista que já consegue realizar um certo número de ações de autocuidado. Além disso, um maior domínio da linguagem e uma ampliação de seu mundo social para além da esfera familiar, lhe despertam o interesse pela realização de tarefas sociais (ELKONIN, 1956/1961). Em 1956, Elkonin usa dessa afirmação para justificar a passagem da criança ao período de jogos de papéis, sem contudo se aprofundar na questão. Quase dez anos mais tarde, no capítulo *Desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar* escrito para o livro *Psicologia da personalidade e das atividades da criança pré-escolar*, que organizou com Zaporozhets, Elkonin (1965/1989) demonstra como a aquisição de certo nível de independência advinda de suas conquistas motoras, verbais e de ações variadas altera a relação entre a criança e o adulto. Essa mudança resulta numa nova maneira de ver o adulto, que passa a ser percebido como um portador de tarefas sociais. Nas palavras de Elkonin (1971/2017, p. 160), “o domínio dos procedimentos de ação com objetos conduz a criança na direção do adulto como portador das tarefas sociais da atividade”.

Nesse momento de seu desenvolvimento, a criança reconhece que o adulto não é so-

¹⁶ Elkonin (1971/2017) defende que se deve lançar mão do método histórico para construir uma visão sobre a infância e, ao fazê-lo, conclui que a criança sempre fez parte da sociedade e nunca deve ser vista como um ente a ser incorporado a esta. Houve uma mudança nessa relação a partir do momento que os meios de produção e as relações sociais se tornaram mais completas. A relação passa a ser mediada pelo processo de educação e aprendizagem, o qual fica ao encargo da família e personalizada na forma do adulto. Entretanto, apesar da mudança na relação, a criança nunca deixa de ser parte da sociedade.

mente um indivíduo com características particulares, mas um indivíduo que desempenha tarefas carregadas de significado social. Assim, a criança compreende que não há uma forma única de ser adulto. Há o ser adulto-pai, adulta-mãe, adulta-médica, adulto-professor e assim por diante. E cada uma dessas atribuições sociais confere modos diferentes de atuar, papéis distintos a desempenhar. A criança passa à atividade de jogo de papéis para tentar assimilar os modos das relações sociais, as tarefas e motivos das atividades humanas. E nesse processo, de acordo com Elkonin (1989), surge a necessidade de ser como o adulto ou tornar-se adulto, sendo esta, uma das necessidades mais importantes da vida humana. Diante dessa necessidade, o adulto passa a desempenhar a segunda parte de seu papel no processo de desenvolvimento psíquico infantil. O adulto passa a ser o modelo e o objetivo final do desenvolvimento; a criança compreende que se tornará um adulto e que, além de saber como lidar com os objetos presentes em seu mundo, precisa também saber como atuar e se portar nesse mundo.

Venger, Slobodchikov e El'konin (1990) afirmam que, que na visão elkoniana, o significado de ter o adulto como modelo vai além de uma simples imagem externa a ser seguida. O modelo é a imagem do que o indivíduo deve ser e do que gostaria de ser. Essa imagem acumula três aspectos, uma imagem do outro, de si mesmo e de seu futuro e foi denominada "sentimento de maturidade". Os autores apontam que para Elkonin, esse sentimento é uma atitude para com seu futuro e tem um papel significativo em todas os períodos da vida da criança, assumindo diferentes facetas, quais sejam, fazer como você faz, ser como você é e ser capaz de fazer como você faz.

Em seu livro *Psicologia infantil*, Elkonin (1960/2007) pontua que o processo de desenvolvimento da criança é o processo de sua formação como membro da sociedade, contemplando o desenvolvimento da consciência, desde as formas elementares de reflexão da criança até as formas conscientes de reflexão do adulto. Essa asserção corrobora o argumento de que o processo de desenvolvimento infantil, nessa perspectiva, é considerado como o processo de transformação da criança em adulto, caracterizado como um ser autônomo, autoconsciente, capaz de autoeducar-se e de atuar como força produtiva da sociedade.

Conclui-se a partir do exposto que, sob a ótica de Elkonin, a magnitude conferida à relação criança-adulto, como representante da relação criança-sociedade, no processo de desenvolvimento psíquico da infância justifica-se pelo papel de guia e organizador do desenvolvimento e de modelo que o adulto desempenha. É nesse sentido que Venger, Slobodchikov e El'konin afirmam que

El'konin tinha uma noção especial sobre o objeto de desenvolvimento. Para ele, esse objeto não era o indivíduo singular em todas as suas possíveis características, mas principalmente o sistema de relações entre adultos e crianças. Esse sistema é formado e construído pela própria criança e pelos adultos na atividade que passou a ser chamada de ati-

vidade principal¹⁷(VENGER; SLOBODCHIKOV; EL'KONIN, 1990, p. 25).

A atividade principal apresenta-se, então, como outro pilar da concepção elkoniana sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Conforme afirma Elkonin (1989), a atividade não deve ser vista somente como uma ação objetiva, mas como uma forma de relação entre a criança e a sociedade. É por meio dessa relação que a criança aprende, assimila os conhecimentos disponíveis em seu meio social e se desenvolve. Assim, a aprendizagem não se restringe ao contexto das instituições escolares e ao ensino formal, mas acontece em todas as etapas da vida da criança por meio da atividade realizada. E, em cada etapa, essa aprendizagem se caracteriza por seu conteúdo e pelo tipo de atividade em que, predominantemente, ocorre. Em outras palavras, cada etapa se caracteriza por uma atividade principal distinta e por seu conteúdo (ELKONIN, 196-/2019).

Há três atributos que definem a atividade principal. O primeiro determina que a atividade principal é aquela em que as demais atividades se originam e diferenciam. O segundo atributo dita que os processos psíquicos se formam ou reorganizam dentro da atividade principal. E, por fim, é na atividade principal que as mudanças mais relevantes da personalidade da criança são observadas. Com base nessas características, têm-se que a atividade principal pode ser definida como “a atividade cujo desenvolvimento regula as principais mudanças nos processos psíquicos e nas características psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento”¹⁸ (LEONTIEV, 2009, p. 360). Isto posto, tem-se que, na perspectiva da teoria da atividade, mesmo que várias atividades sejam realizadas em todos os momentos da vida, a atividade principal se destaca como aquela que organiza o processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Sendo assim, em cada período específico, uma atividade se destaca por sua estrutura e conteúdo próprios. E é nesse sentido que Elkonin (1971/2017) salienta a substancialidade de conhecer o objeto e a realidade concreta com que a criança interage em cada uma de suas atividades para, de fato, compreender o desenvolvimento psíquico. Esse conhecimento permite compreender como a criança se relaciona com a realidade que lhe circunda e, conseqüentemente, para qual direção está voltada sua atividade. Tal definição aponta para a atividade principal, a qual delimita o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Assim, em cada estágio do desenvolvimento, a criança estabelece relações diferenciadas com determinados objetos sociais e, dessa forma, com a realidade social em si. Sua atividade é então orientada a partir dessa relação com um aspecto específico da

¹⁷ “El’konin had a special notion about the object of development. For him this object was not the discrete individual in all his possible characteristics, but primarily the system of relations between adults and children. This system is fashioned and built up by the child himself and by adults in the activity that has come to be called the dominant activity” (VENGER; SLOBODCHIKOV; EL’KONIN, 1990, p. 25).

¹⁸ “Leading activity is therefore the activity whose development governs the chief changes in the psychic processes and psychological features of the child’s personality at a given stage of its development” (LEONTIEV, 2009, p. 360).

sociedade, a qual moldará as mudanças psíquicas por que passará e que resultarão em seu desenvolvimento.

Leontiev (2009) defende que há uma sequência específica de atividades principais no desenvolvimento infantil, a qual está conectada à idade da criança. Na União Soviética de seu tempo, identificou a seguinte ordem: domínio da realidade objetiva imediata, o jogo ou brincadeira, o estudo sistematizado nas instituições escolares e, por fim, a preparação específica para o trabalho e este em si. A sequência utilizada por Elkonin, tanto nos textos apresentados em 1956 quanto no texto publicado em 1971, compreende a proposta de Leontiev.

Uma decorrência da adoção da atividade principal como pilar da compreensão do desenvolvimento psíquico é a atribuição de um caráter ativo à criança nesse processo. A atividade não é somente o modo de relacionamento da criança com o meio, mas o modo pelo qual ela atua sobre esse meio num processo de influências e alterações mútuas. Sendo assim, o processo de desenvolvimento não é um simples processo de adaptação às demandas do ambiente, mas um processo de participação ativa na construção de si e do próprio meio que resulta em mudanças na posição que a criança ocupa na sociedade. Segundo Venger, Slobodchikov e El'konin (1990), esse é o posicionamento filosófico de maior destaque para Elkonin.

Nesse ponto, é preciso retomar a ideia de que a criança tem uma relação de dependência para com o adulto. Tal ideia poderia apresentar-se como conflitosa com a postura ativa conferida à criança no seu processo de desenvolvimento. Todavia, a dependência para com o adulto e a posição ativa não se constituem como elementos antagônicos nessa relação. Mesmo sendo dependente do adulto em muitas situações – seja por limitações físicas ou mesmo de conhecimentos – e o tendo como condutor de seu desenvolvimento, a criança se envolve em cada atividade com o que possui de experiências anteriores, com o desenvolvimento já alcançado. Dessa forma,

O desenvolvimento da psique não reflete automaticamente tudo o que age sobre a criança. O efeito de agentes externos, a influência da educação e da aprendizagem, dependem de como essas influências são realizadas e do terreno previamente formado em que caem. [...] A criança nunca é apenas um objeto de influência que reflete passivamente tudo o que ocorre ao seu redor, mas sempre tem uma atitude ativa em relação a qualquer influência externa que recebe. Encontra-se sempre em um ou outro grau de desenvolvimento, com o qual contará para qualquer influência subsequente sobre ela¹⁹ (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 498, destaques dos autores).

¹⁹ “*El desarrollo de la psiquis no refleja de manera automática todo lo que actúa sobre el niño. El efecto de los agentes externos, la influencia de la educación y de la enseñanza, dependen de como se realizan estas influencias y del terreno formado ya anteriormente sobre el cual recaen. [...] El niño nunca es solamente un objeto de influencia que refleja de manera pasiva todo lo que tiene lugar a su alrededor, sino que él siempre tiene una actitud activa hacia cualquier influencia que recibe desde fuera. Siempre se encuentra en uno u otro grado de desarrollo con el que hay que contar para cualquier influencia ulterior sobre él*” (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 498, destaques dos autores).

Assim, o desenvolvimento já alcançado pela criança é uma espécie de bagagem que lhe possibilita atuar de um modo próprio e ativo diante das demandas e novidades com que se depara. Por isso, ela não simplesmente se adapta ao meio e suas exigências, mas responde de modo ativo a estes. Ao evidenciar a atuação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento pode parecer que o impacto das condições concretas e outras influências sociais sobre esse processo esteja sendo minimizado. Um olhar aligeirado pode considerar que os autores estariam sugerindo uma atuação da criança pautada por aspectos subjetivos. Entretanto, os autores não deixam claro que essa atuação da criança seja vista como uma experiência que inclua uma elaboração própria. De fato, e considerando a tendência de afastamento de ideias subjetivistas, dão a entender que a bagagem que a criança traz para sua relação como os agentes externos é algo próprio, porém, assimilada de fora, isto é, a partir de suas experiências anteriores na realidade concreta, tendo sido internalizada a partir desta. Portanto, essa posição não deixa de ser coerente com a base de seu pensamento, qual seja, que a aprendizagem, a educação e as condições concretas da vida da criança são os direcionadores do desenvolvimento psíquico infantil, ainda que interpostas pela atuação da própria criança.

Por fim, é importante ressaltar o peso dado às condições concretas de vida como fator determinante do desenvolvimento. Esse posicionamento é pontuado por Leontiev (2009) e reforçado por Elkonin e Zaporozhets (1956/1961), que defendem que ainda que as características psicológicas de cada período apresentem definições a partir das leis gerais de desenvolvimento, crianças em um mesmo período apresentam particularidades definidas conforme suas condições de vida. À vista disso, o desenvolvimento não é um processo invariável e igual para todos os indivíduos, apesar de seguir leis gerais, as quais abrem espaço para o estabelecimento de uma periodização do desenvolvimento aplicável a todos os indivíduos.

Lazaretti (2015), seguindo as considerações feitas por Elkonin (2007), aponta três princípios sintetizadores do pensamento e do método de Elkonin: o método histórico, a atividade e a relação criança-adulto. Os mesmos elementos são apontados por Venger, Slobodchikov e El'konin (1990). O método histórico se fundamenta nos princípios marxistas acerca da relação dos seres humanos com o ambiente social e perpassa a psicologia histórico-cultural desde sua origem. Os outros dois princípios, conforme exposto previamente, são basilares na visão de Elkonin sobre o desenvolvimento e se relacionam com outros pilares de seu pensamento como a concepção do ambiente como fonte e da educação e da aprendizagem como meio, conforme as condições concretas de vida da criança.

Nas palavras de Elkonin e Zaporozhets (1956/1961, p. 493), o desenvolvimento “se dá sob a influência determinante das condições de vida e educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência orientadora dos adultos”²⁰.

²⁰ “[...] se efectúa bajo la influencia determinante de las condiciones de vida y de la educación, en correspondência con el médio ambiente y bajo la influencia directriz de los adultos” (ELKONIN;

Com exceção da atividade principal, o excerto acima contém todos os pilares que sustentam a visão de Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico infantil. Destaca-se a interconectividade que os caracteriza, a qual pode ser atribuída a um elemento unificador: a relação do indivíduo – no caso, a criança – com seu meio social. Na concepção de Elkonin, a relação da criança com o meio é definidora de seu desenvolvimento, que se dá no social, para o social e determinado pelo social.

1.3 A periodização do desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva de Elkonin

A periodização do desenvolvimento psíquico infantil é considerada por Elkonin (1989, 1971/2017) e Elkonin e Zaporozhets (1956/1961) como um tópico fundamental para o entendimento da psicologia infantil. A importância propalada pelos autores deve-se a dois aspectos. O primeiro diz respeito à necessidade de o educador conhecer as características específicas de cada etapa do desenvolvimento de modo a atuar na zona de desenvolvimento possível para dirigir adequadamente a evolução da criança (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961). O segundo aspecto refere-se à resolução da questão das forças motrizes do desenvolvimento por meio do conhecimento das particularidades de cada período bem como das leis de transição entre estes (ELKONIN, 1971/2017). Esses dois aspectos coadunam-se em uma única finalidade: compreender os caminhos do desenvolvimento psíquico a fim de munir professores e educadores com o suporte adequado para acompanharem a criança em seu processo desenvolvimental.

O texto *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância*, publicado pela primeira vez em 1971, é tomado como referência fundamental – e frequentemente única – para o estudo da periodização do desenvolvimento psíquico infantil na perspectiva de Elkonin. No entanto, os três capítulos que versam sobre o desenvolvimento infantil, publicados em 1956²¹, trazem um panorama mais amplo e detalhado sobre as características de cada período. Ambos os trabalhos são representações da visão do autor sobre o desenvolvimento e sua periodização, mostrando-se essenciais para a sua compreensão. Contudo, separados por uma distância temporal de quinze anos, apresentam dissemelhanças significativas que demonstram o trajeto percorrido por Elkonin.

Os períodos contemplados na divisão da infância são os mesmos nos dois trabalhos citados, como pode ser visto nos quadros 1 e 2. Essa proposta aproxima-se dos passos dados por Vygotski (1934/1996) e Leontiev (2009) na definição tanto dos períodos quanto das crises entre estes. Esse é um dos pontos que levam estudiosos a afirmar que Elkonin dá

ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 493).

²¹ Os três capítulos, como apontado anteriormente, foram escritos por Elkonin e colegas e fazem parte do livro *Psicologia* organizado por Anatoly A. Smirnov, Alexey N. Leontiev, Sergei L. Rubinshtein e Boris M. Tieplov e publicado na Rússia, em 1956. Foi traduzido para o espanhol e publicado em Cuba, em 1961. Os capítulos são: *Característica general del desarrollo psíquico de los niños*, *Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela* e *Desarrollo psíquico de los escolares*.

continuidade ao trabalho desses autores, sistematizando a periodização (PASQUALINI, 2016; ZANELATO; URT, 2019). Todavia, apesar de suas influências serem atestadas pelo próprio Elkonin (1971/2017), não se pode afirmar que este autor faça uma simples sistematização do que já havia sido estabelecido. De fato, sua hipótese sobre a periodização traz um novo olhar sobre o processo de desenvolvimento ao propor que as esferas social-afetiva e cognitiva-operacional²² se desenvolvem num processo único, trazendo inclusive uma nova forma de pensar suas forças motrizes.

Apesar dos períodos serem os mesmos, quanto à divisão por idades cronológicas, há diferenças entre os aspectos enfatizados e inclusive quanto às atividades principais destacadas em cada um. O primeiro aspecto a chamar a atenção refere-se ao fato de que, em 1956, a divisão dos períodos é baseada na vida escolar da criança. Assim, tem-se os períodos que compreendem do nascimento até a entrada na escola (primeira infância, infância inicial e idade pré-escolar) e os períodos escolares, que se subdividem em idade escolar primária, média e preparatória (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961). Elkonin (1971/2017) afirma que essa periodização, baseada no sistema educacional, se apoiava na experiência cotidiana e lhe faltavam elementos para responder a questões práticas e teóricas. Portanto, era uma periodização em crise. Assim, considerando seus propósitos e os avanços teóricos e empíricos realizados entre a produção dos dois trabalhos, a periodização proposta, em 1971, fundamenta-se essencialmente nas atividades principais características de cada período.

Os períodos classificados como pré-escolares não apresentam divergências consideráveis entre as duas publicações. Por outro lado, merece destaque o fato de que, em 1956, o estudo era a atividade principal em todos os períodos escolares, diferenciando-se pelo tipo de motivos, interesses e forma de pensamento característicos. Na idade escolar primária, inicialmente a motivação da criança está ligada à necessidade de realizar uma atividade séria, a qual se concretiza no estudo. Assim, estar no ambiente escolar, realizando ações sistematizadas pelo professor e valorizadas socialmente cumprem o papel de motivos. Todavia, com a formação dos hábitos de estudo, os motivos se alteram e a criança passa a ter o estudo como uma obrigação social, uma forma de conexão com a sociedade. O interesse cognitivo da criança está um tanto difuso no início desse período, no sentido de não ter uma preferência por disciplinas ou tarefas específicas. Com o passar do tempo, a criança começa a fazer uma diferenciação entre as disciplinas, chegando ao final do período com uma preferência estabelecida e um interesse pelos conteúdos bem como por tarefas mais desafiadoras. Quanto ao pensamento do escolar primário, é colocado que deve

²² Elkonin (1971/2017) usa os termos “esfera do afetivo e das necessidades” e “motivacional e das necessidades” para indicar a esfera em que se concentram os objetivos, motivos e normas de relações interpessoais. Nesse trabalho, por uma questão de concisão, optou-se pelo uso do termo “esfera social-afetiva”. Desta forma, representa-se tanto os aspectos relacionais quanto afetivos envolvidos nessa esfera do desenvolvimento. Por sua vez, a esfera que abrange as forças intelectuais cognitivas e as habilidades operacionais técnicas será denominada “esfera cognitiva-operacional”.

aprender a utilizar as operações mentais para formar conceitos e sistemas de conceitos. Isso se justifica porque estes se tornam fundamentais, tendo em vista que há conhecimentos que chegam somente por meio da palavra e pela via sensorial indireta (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961).

Elkonin, Blagonadezhina e Bozhovich (1956/1961) explicitam que a atividade de estudo dos adolescentes na idade escolar média se diferencia da do escolar primário especialmente pelos novos motivos e interesses que se formam bem como pelos novos métodos de trabalho empregados. Os motivos se relacionam mais intimamente, nesse período, com o dever social, mas também com o estudo em si, a vida social na escola e os trabalhos extraclasses. Os interesses cognitivos adquirem um caráter ativo e se voltam para as ciências e sua aplicação prática, o que leva os adolescentes a se envolverem na satisfação de seus interesses em ações e experimentos práticos. Os conteúdos de cada disciplina assumem um caráter mais complexo e exigem novos métodos de assimilação do conhecimento. Tendo em vista que o adolescente passa a lidar com conceitos científicos abstratos, precisa passar a operar com os próprios conceitos e não mais com objetos e representações concretas. Assim, para lidar com os conceitos abstratos é preciso empregar o pensamento abstrato, que aos poucos se desembaraça do conteúdo concreto e sensorial.

Por fim, na idade escolar juvenil, o motivo para a atividade de estudo se encontra na preparação para a vida futura, isto é, na profissão que se pretende abraçar. A aquisição de conhecimentos ganha um novo sentido social e se configura como condição substancial para a entrada na vida adulta, tanto no que se refere ao trabalho quanto às relações sociais. Por isso, esse motivo ganha primazia nesse período. Os interesses cognitivos voltam-se com maior ênfase para as questões teóricas da ciência, usualmente, relacionadas à profissão escolhida. Quanto ao pensamento, Elkonin, Blagonadezhina e Bozhovich (1956/1961, p. 553) afirmam que o conteúdo a ser estudado exige um nível mais alto de generalização e abstração, formando-se o pensamento teórico, “dirigido ao conhecimento das leis gerais da realidade, que se apoia nos conceitos abstratos e no conhecimento dos princípios gerais fundados por sua vez nos dados sensoriais”²³.

Na periodização proposta em 1971, dois períodos na faixa etária entre 7 e 18 anos ainda contemplam a atividade de estudo como atividade principal, sendo que, no período de 14/15 a 17/18 anos, esta se associa à formação profissional. Nesse momento, Elkonin (1971/2017) não se detém em pormenorizar as características de cada período. Portanto, fazer uma comparação aprofundada dessas características em cada momento teórico resultaria numa análise incompleta. Todavia, é possível fazer algumas pontuações. Por exemplo, em 1956, Elkonin, Blagonadezhina e Bozhovich (1956/1961) afirmam que o pensamento teórico forma-se somente no último período da infância. Ainda que não explicita

²³ “dirigido al conocimiento de las leyes generales de la realidad, que se apoya en los conceptos abstractos y en el conocimiento de los principios generales fundados a su vez en los datos sensoriales”(ELKONIN, 1956/1961, p. 553).

no texto de 1971, os estudos acerca da teoria da atividade de estudo, realizados a partir do início da década de 1960, levaram à conclusão de que as crianças no ensino primário eram capazes de formar o pensamento teórico quando empregados os métodos adequados para o desenvolvimento da atividade de estudo (EL'KONIN, 1963).

Outro aspecto evidente é a mudança da atividade principal na faixa etária de 11 a 14/15 anos, que, em 1971, passa a ser a comunicação pessoal e íntima e não mais a atividade de estudo. A origem dessa mudança é relatada por Elkonin (2004) numa entrada de seus diários, em julho de 1961, quando afirma estar cada vez mais convencido de que a adolescência é o período em que ocorre o domínio das relações e normas sociais, por meio da reprodução das relações adultas. Acrescenta que esse período seria central para a formação da personalidade. Foi nesse mesmo ano que Elkonin iniciou o estudo sobre o desenvolvimento da personalidade do adolescente juntamente com T. V. Dragunova. Como resultado das observações e situações experimentais, Dragunova e Elkonin (1965) concluíram que a comunicação com pares etários se configura como a atividade principal nesse faixa etária.

À primeira vista, o elemento motivador do desenvolvimento e das mudanças de período que recebe maior ênfase em cada um dos textos parece representar uma dissemelhança entre ambos. Apesar de elencar vários fatores motivadores, em 1956, a ênfase recai sobre a mudança da situação social da criança e a atividade principal parece ter um posicionamento secundário. Assim,

*as forças motrizes do desenvolvimento psíquico que agem mutuamente são o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as outras pessoas, as condições de vida, as demandas que a sociedade lhe apresenta, a natureza da atividade que ele realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento*²⁴ (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 502, destaque do autor).

Elkonin e Zaporozhets (1956/1961) explicam que o indivíduo ocupa determinado lugar na sociedade conforme o nível de desenvolvimento que já alcançou, os conhecimentos assimilados e as habilidades desenvolvidas. À medida que amplia essas conquistas, a criança supera sua condição atual, se torna capaz de realizar novas atividades e se envolver em relações sociais diferenciadas. Dessa forma, pode assumir uma nova posição na sociedade, resultando em contato com novas circunstâncias e demandas sociais, as quais, por sua vez, exigem novos modos de atividade para assimilar a experiência social.

Apesar da atividade principal ser elencada como um elemento propulsor do desenvolvimento psíquico, são as mudanças na situação social da criança que lhe colocam em condições de passar a outro período, influenciando inclusive a mudança de atividade. Vale

²⁴ “*Las fuerzas motrices del desarrollo psíquico que actúan mutuamente son el lugar ocupado por el individuo en la sociedad entre las demás personas, las condiciones de vida, las exigencias que le presenta la sociedad, el carácter de la actividad que realiza y el nivel de desarrollo alcanzado en cada momento dado*” (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 502, destaque do autor).

destacar que essa situação social representa a forma de relação da criança com o adulto e com a sociedade em determinado momento. Essa concepção fica evidente quando é afirmado que “o adolescente continua sendo aluno e sua atividade principal continua sendo o estudo”²⁵, porém, as mudanças alcançadas no final da etapa anterior trazem as “premissas necessárias para mudar fundamentalmente a situação do adolescente na sociedade ao seu redor”²⁶ (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961, p. 536). Depreende-se que os fundamentos acerca da periodização do desenvolvimento, nesse momento teórico, focam-se, predominantemente, nas mudanças na situação social da criança e como estas propiciam a passagem de um período a outro.

O Quadro 1 destaca os elementos impulsionadores do desenvolvimento bem como as aquisições resultantes em cada período, conforme os textos publicados em 1956. É possível fazer conexões entre aquisições de um período anterior e os geradores de desenvolvimento do período posterior. De fato, as aquisições de um período representam mudanças no indivíduo com consequências para a sua posição social, o que motiva a passagem para o período subsequente, desencadeando o desenvolvimento da criança. Essas conexões evidenciam que Elkonin enfatizava o fato das mudanças resultantes do desenvolvimento em um dado período abrirem espaço para a passagem ao período posterior, colocando a criança em uma nova relação com seu entorno e, assim, em uma nova posição social.

Nesse sentido, Elkonin (1956/1961) afirma que as aquisições da criança no primeiro ano de vida, tais como o caminhar e a ampliação da linguagem, mudam fundamentalmente a relação da criança com o meio, o que a leva à realização de novas atividades voltadas para a ação com objetos. Por sua vez, as conquistas dessa etapa – busca da atividade independente, o domínio das atividades com objetos, o maior domínio do idioma – levam a criança para o período pré-escolar. Esse percurso é realizado por todo o trabalho, ressaltando como um período é engendrado no anterior, considerando que se forma a partir das conquistas da criança neste, que levam a sua mudança de posição social e consequente mudança de período.

Ademais, os textos publicados em 1956 descrevem com cuidado as características de cada período do desenvolvimento. Discorrem sobre as habilidades motoras, a aquisição e a evolução da linguagem, as conquistas cognitivas e intelectuais, os processos psíquicos como a memória, a percepção, a atenção e o pensamento bem como a formação da personalidade apontando aspectos como o estabelecimento da autoconsciência e da autoavaliação, a assimilação de regras e normas morais e do comportamento diante do coletivo. Desta feita, o objetivo desses textos era descrever cada período dando um panorama geral sobre o desenvolvimento desde o nascimento até o fim da adolescência.

Por sua vez, o texto publicado em 1971 traz uma descrição mais sucinta de cada

²⁵ “el adolescente continúa siendo escolar y su actividad principal sigue sendo el estudio” (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961, p. 536).

²⁶ “premisas necesarias para que cambie fundamentalmente la situación del adolescente en la sociedad que le rodea” (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961, p. 536).

Quadro 1 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil segundo Elkonin conforme textos de 1956

Geradores do desenvolvimento no período	Período	Aquisições
	Atividade principal	
· Nascimento	Primeira infância 0 – 1 ano	· Desenvolvimento sensorial e motor · Compreensão primária da linguagem · Primeiras palavras
	Comunicação com adulto	
· Marcha independente · Necessidade de comunicar-se · Ampliação do contato com objetos	Infância 1 – 3 anos	· Manipulação de objetos · Percepção generalizada dos objetos · Ampliação da independência · Compreensão da linguagem do adulto · Desenvolvimento da linguagem ativa
	Ação com objetos	
· Tendência à atividade independente · Domínio das ações com objetos · Ampliação do domínio das formas fundamentais do idioma como meio de relação social · Ampliação do círculo social · Tendência a fazer parte da vida adulta	Idade pré-escolar 3 – 7 anos	· Compreensão do mundo e das relações sociais · Domínio da linguagem · Linguagem interna · Raciocínio lógico simples · Interesse cognitivo pelos fenômenos reais · Ampliação da independência · Domínio da própria conduta · Consciência moral · Interesse por atividades mais sérias como o estudo
	Jogo	
· Interesse cognitivo · Independência · Interesse pelo estudo · Entrada na escola · Mudança na vida social e familiar	Idade escolar primária 7 – 10/11 anos	· Raciocínio lógico · Leitura e escrita · Domínio de operações mentais · Formação de sistemas de conceitos · Relativa independência nos estudos · Subordinação de interesses pessoais aos interesses coletivos · Abertura para as relações com os colegas
	Atividade de estudo	
· Crescimento e amadurecimento sexual · Domínio das operações mentais · Subordinação do pessoal ao social · Mudanças morais · Mudanças nas exigências escolares · Mudanças na vida social e familiar	Idade escolar média ou adolescência 11/12 – 14/15 anos	· Operações mentais com conceitos abstratos · Pensamento abstrato · Complexificação da linguagem · Maior independência · Maior responsabilidade · Ampliação da vida social e do interesse pela coletividade e pela vida adulta · Ampliação das relações interpessoais · Autoconsciência
	Atividade de estudo	
· Mudança de posição na vida social, escolar e familiar · Exigências dos estudos · Vida social independente da família · Orientação para o futuro	Idades escolar preparatória ou juventude inicial 14/15 – 17/18 anos	· Maturidade · Independência · Maturidade elevada da linguagem · Pensamento teórico (generalização e abstração) · Autoeducação · Ideologia científica · Atividade criativa · Ideologia moral e ética
	Atividade de estudo	

Fonte: Elkonin e Zaporozhets (1956/1961), Elkonin (1956/1961), Elkonin, Blagonadezhina e Bozhovich (1956/1961). Organização: Autora (2020)

período, o que é compreensível ao tomar-se ciência de seu objetivo. Elkonin (1971/2017)

apresenta a sua hipótese sobre as forças que impulsionam o desenvolvimento e o modo ritmado pelo qual esse processo ocorre, defendendo assim que o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo ocorrem de modo unificado num processo único de desenvolvimento psíquico. Sendo assim, sua principal contribuição nesse momento teórico não é a definição dos períodos em si, mas o esclarecimento sobre o caráter periódico desse processo e suas forças motrizes, que o leva a postular o caráter único do desenvolvimento, ou seja, a unidade do afeto e da cognição.

A primeira resposta aos questionamentos acerca da periodização do desenvolvimento se delineou em meados de 1961, quando Elkonin (1989), conforme já mencionado, postula sobre a adolescência ser o período de domínio das relações e normas sociais. Esse novo entendimento sobre a adolescência cria o cenário ideal para que a concepção acerca da periodicidade do desenvolvimento desponte, tendo em vista que permite visualizar a regularidade no modo como um período com ênfase no desenvolvimento da esfera social-afetiva substitui outro que privilegia o desenvolvimento da esfera cognitiva-operacional e vice-versa de modo sucessivo.

Entre 1967 e 1970, há várias anotações nos diários científicos de Elkonin que indicam que sua atenção estava voltada para a compreensão sobre a periodização e as forças motrizes do desenvolvimento. Na verdade, a preocupação com o tema não era algo novo, pois, em 24 de maio de 1967, Elkonin (1989) escreve que esteve incomodado a respeito do assunto por mais de trinta anos. Tal fato endossa a ideia de que sua inquietação sempre esteve ligada ao entendimento do desenvolvimento como um todo. A análise dessas entradas e dos textos sobre a periodização colocam em destaque os principais elementos que participaram da construção de sua hipótese sobre o tema. Tais elementos são: as crises etárias, o conteúdo da atividade principal, a relação da criança com a sociedade, a contradição entre os aspectos operacionais e os aspectos motivacionais da ação objetiva e, principalmente, a unidade entre afeto e cognição.

Como já pontuado, a relação da criança com o social é ponto fundamental para a concepção de desenvolvimento de Elkonin. Nesse momento teórico, Elkonin (1971/2017) recorre à análise histórica para elucidar os caminhos que levaram a mudanças nessa relação. Aponta que, apesar de a família e o adulto se tornarem mediadores entre a criança e o social, não se pode perder de vista que esse sistema deve ser visto como inclusivo “criança na sociedade” e não opositivo “criança e sociedade”. Conseqüentemente, todas as relações da criança são transpassadas por elementos sociais.

Elkonin (1989, 1971/2017) argumenta que devido à complexificação dos meios de produção, a relação da criança com o social, que era mais direta, passou a ser mediada pela família e pelo adulto, tendo surgido uma nova atividade na preparação da criança para a vida em sociedade, o jogo. Assim, essa preparação que antes acontecia de modo integrado, passou a ser dividida entre a assimilação das técnicas práticas e instrumentais e a assimilação das relações, normas e regras da vida humana bem como das necessidades,

motivos e objetivos da ação. Surgiram então dois sistemas de relacionamento da criança com a sociedade, o sistema “criança-objeto” e o sistema “criança-adulto”. Em decorrência disso, o desenvolvimento psíquico passou a ser entendido de modo bifurcado. Assim, surgiram teorias que privilegiavam o desenvolvimento cognitivo e outras que privilegiavam o desenvolvimento da esfera afetiva, usualmente identificado como desenvolvimento da personalidade.

Na tentativa de resolver a cisão que caracterizou a compreensão do desenvolvimento psíquico por esse entendimento dicotômico, Elkonin (1989) defende a existência de um ponto de conexão entre esses dois sistemas: o caráter social do objeto da atividade, seja ele coisa ou pessoa. Argumenta que o objeto da atividade não é somente uma coisa com propriedades físicas ou características individuais, mas um objeto social em sua função e origem. Para atuar no mundo, a criança precisa aprender mais do que as propriedades e particularidades desses objetos. Por um lado, precisa assimilar os modos sociais de atuação com as coisas. Por outro, precisa assimilar como atuar nessa sociedade posto que os adultos não são somente os indivíduos com suas características pessoais, mas adultos sociais, isto é, membros da sociedade definidos por sua posição nesta. Dessa forma, a relação da criança é sempre com o social, numa espécie de tríade. Em determinados momentos tem-se criança-objeto-adulto e em outros, criança-adulto-objeto, conforme a ênfase e o conteúdo da atividade da criança.

Assim, Elkonin postula ter alcançado seu intento de caracterizar o desenvolvimento psíquico infantil como um processo único e integral e não dividido entre afetivo e cognitivo, ao ter colocado ambos os lados em um mesmo percurso desenvolvimental. Seu raciocínio leva à conclusão de que em todos os períodos de sua vida, a criança está envolvida com objetos sociais por meio da relação com adultos sociais. Ou seja, mesmo uma ação em que os aspectos cognitivos são mais evidentes comporta também o aspecto motivacional, estando esses dois aspectos ligados pela origem social dos objetos da atividade.

Diante da divisão em períodos proposta por Elkonin (1971/2017), essa unidade pode ser questionada. Todavia, o autor defende que todas as ações e atividades representam uma unidade em que estão contemplados tanto o aspecto cognitivo ou material quanto o afetivo ou social. Ou seja, esses elementos estão presentes de modo simultâneo em cada ação e em cada atividade do sujeito. Mesmo havendo predominância de um sobre o outro em determinados momentos, é exatamente essa discrepância que leva ao desenvolvimento. Ademais, ressalta que cada período não é marcado somente pela atividade principal, mas por diversas outras atividades. Em suas palavras,

é indispensável ressaltar que, quando se fala da atividade principal e de sua importância para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isso não significa, em hipótese alguma, que não exista um desenvolvimento simultâneo em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada, e as atividades, por intermédio das quais se realiza, são variadas. Na vida, surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e a transformação

em atividades principais não eliminam as já existentes, uma vez que apenas mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, agora ainda mais ricas (ELKONIN, 1971/2017, p. 168).

Esse posicionamento é reforçado quando, posteriormente, Elkonin (1989) argumenta que a atividade principal é de fato uma atividade central numa estrutura e sistema de atividades, ou seja, uma atividade que influencia as demais atividades empreendidas pelo indivíduo. Entende-se assim, que a atividade principal não é única num determinado período, apenas predominante.

O aspecto da periodização proposta por Elkonin, em 1971, que usualmente ganha mais destaque na literatura é a caracterização de cada período segundo a atividade principal que lhe é própria (FACCI, 2004; PASQUALINI, 2009; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016; RIOS; ROSSLER, 2017). Tal interesse pode ser atribuído à resposta que essa caracterização traz aos anseios práticos de compreender e ter bases para estabelecer formas de atuar com a criança em cada momento específico de seu desenvolvimento. Sem dúvidas, é um interesse legítimo, porém, como já afirmado, não é a principal preocupação de Elkonin nesse momento.

Especificamente sobre a atividade principal, após reafirmar a validade do conceito para a compreensão do desenvolvimento, Elkonin (1971/2017) declara ser fundamental conhecer o conteúdo objetual de cada atividade, pois, o referido conteúdo indica com qual aspecto da realidade a criança interage. Essa declaração pode induzir à conclusão de que o objeto de cada atividade é o elemento de maior destaque em cada período. Todavia, as reflexões de Elkonin (1989) em seus diários indicam que a ênfase estava, de fato, no aspecto da realidade com que a criança interage. Nesse sentido, afirma que é “preciso considerar o que chamamos de tipo de atividade, não como atividade objetiva (seu objeto pode ser coisas ou pessoas), mas como forma de relação entre a criança e a sociedade”²⁷ (DC 28/03/1967, p. 484).

Partindo dessa definição, Elkonin (1989) exemplifica o sistema de relação entre a criança e a sociedade. Num primeiro momento, tem-se a unidade indivisível entre a criança e o adulto; posteriormente, surge um fetichismo objetual no qual a criança e o adulto se separam, mas realizam as atividades de modo conjunto; posteriormente, com a destruição desse fetichismo, a criança elege o adulto como modelo e se ocupa da reprodução de suas funções e relações sociais, interessada em participar do mundo adulto que se lhe revela; posteriormente, a aprendizagem surge como a forma de relação e o professor assume o posto de representante da sociedade, especialmente, de sua ciência e cultura; por fim, o adolescente passa a participar de grupos que mimetizam a sociedade e seus coetâneos passam a ocupar o lugar do outro com que se relaciona.

²⁷ “Необходимо рассмотреть то, что мы называем типом деятельности, не как предметную деятельность (ее предметом могут быть вещи или люди как вещи), а как форму отношений ребенка и общества” (ELKONIN, 1989, p. 484).

A partir dessas pontuações, reforça-se o destaque dado ao papel central do adulto no processo de desenvolvimento infantil. Mais uma vez, Elkonin (1989) demonstra que o sistema de relações entre a criança e o adulto é, ao mesmo tempo, alvo e promotor das mudanças no processo de desenvolvimento. A atividade principal é sempre realizada nessa relação. Dessa forma, o objeto para o qual a criança direciona sua atenção num determinado período não é o elemento principal da atividade, mas somente aquele que indica em qual direção a criança está focando seus esforços de assimilação: os aspectos da esfera social-afetiva ou os aspectos da esfera cognitivo-operacional da atividade humana. A abordagem que faz da atividade principal não deve ser restringida a seu caráter objetual, mas a seu caráter relacional. A partir daí, são estabelecidos dois grupos de atividades principais e, conseqüentemente, de períodos etários, os quais são brevemente descritos no Quadro 2.

O primeiro desses grupos abrange atividades cujos objetos são correlatos e estão voltados para a assimilação dos sentidos fundamentais da atividade humana, seus objetivos, motivos e normas de relações interpessoais. Na atividade de comunicação emocional direta, o bebê interage diretamente com o adulto na busca por satisfazer suas necessidades fisiológicas e, principalmente, de comunicação. Na atividade de jogo de papéis, a criança se volta para a brincadeira a fim de atender a sua necessidade de dominar os motivos e objetivos das atividades e o funcionamento das relações humanas. Por fim, na atividade de comunicação íntima e pessoal, o adolescente tem outro adolescente como objeto, num processo em que busca dominar e estruturar suas relações com o mundo adulto. Elkonin (1971/2017) agrupa tais atividades no sistema “criança-adulto social” porque têm o mesmo conteúdo fundamental, isto é, as relações sociais e os fins e motivos da atividade humana.

O segundo grupo, colocado por Elkonin (1971/2017) no sistema “criança-objeto social”, compreende as atividades cujo conteúdo fundamental são os elementos da cultura humana. Assim, na atividade objetual manipulatória, os objetos ganham a atenção da criança que se envolve na relação com o adulto para assimilar os modos sociais de atuação com esses objetos. Na atividade de estudo, a criança se volta para a assimilação do conhecimento acumulado pela humanidade e formalizado pelas e nas instituições de ensino. E, na atividade profissional/de estudo, o jovem adolescente direciona suas ações para a assimilação dos conhecimentos necessários para atuar na vida profissional futura.

Quadro 2 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil segundo Elkonin conforme texto de 1971

Época	Período	Esfera em destaque	Características
Primeira Infância	Comunicação emocional direta 0 – 1 ano	Motivacional e das necessidades	- Ação complexa de comunicação com adultos por meio de ações especiais - Formação de ações orientadoras e sensório-motoras de manipulação
	Atividade manipulatória objetual 1 – 3 anos	Forças intelectuais e capacidades operacionais técnicas	- Assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com objetos - Colaboração prática com adultos, porém, o adulto se oculta diante do objeto - Formação da “inteligência prática” - Forma-se a generalização das ações - Linguagem é o meio para o contato de ação com os adultos
Crise dos três anos			
Infância	Jogo de papéis 3 – 7 anos	Motivacional e das necessidades	- A criança modela as relações entre pessoas no jogo de papéis - A ação objetual é incluída no sistema de relações humanas - A criança acessa os sentidos sociais e motivos da atividade humana - Surge a aspiração por uma atividade socialmente significativa e valorizada: o estudo
	Atividade de estudo 7 – 10/11 anos	Forças intelectuais e capacidades operacionais técnicas	- Assimilação de novos conhecimentos - A aprendizagem objetiva direcionar o estudo - Intensa formação de forças intelectuais e cognoscitivas - A atividade de estudo media todas as relações da criança com os adultos
Crise da maturação sexual			
Adolescência	Comunicação íntima pessoal 11 – 14/15 anos	Motivacional e das necessidades	- O estudo na escola ainda é a atividade primária - As relações sociais mediam a influência do desenvolvimento sexual - O conteúdo fundamental da atividade é o outro adolescente com suas qualidades pessoais - Vida comum com os colegas – relações de respeito mútuo, total confiança e comunhão - Na atividade de comunicação, reproduz as normas gerais das inter-relações entre adultos - Estrutura-se o sentido da vida - Formação da autoconsciência
	Atividade profissional/ estudo 14/15 – 17/18 anos	Forças intelectuais e capacidades operacionais técnicas	- Atividade dirigida ao futuro

Fonte: Elkonin (1971/2017). Organização: Autora (2020)

A organização do desenvolvimento psíquico nesses dois grupos de atividades que se alternam no decorrer do processo possibilita a Elkonin (1971/2017, 1989) formular a hipótese de uma lei geral do desenvolvimento infantil, à qual denominou lei da periodicidade. Mas, essa é apenas uma parte da resposta para a questão das forças motrizes do desenvolvimento. Para completar sua hipótese, Elkonin encontra fundamentos na concepção de crises etárias e na ideia de que, em dados momentos, ocorre uma dissonância entre o desenvolvimento dos aspectos técnico operacionais e dos aspectos motivacionais, relacionais e objetivos.

Nesse sentido, Elkonin (1989) relata em uma entrada de seus diários, datada de 1967, que, seguindo Vigotski, considerava todos os momentos críticos ou de transição como uma mudança na relação “criança-adulto” que resultava em modificação na situação social do desenvolvimento. Porém, seus estudos o levaram a postular a existência de dois tipos de crises etárias, diferentes entre si pelo seu conteúdo e pelas neoformações das idades anteriores. O primeiro deles foi apontado como uma crise na relação adulto-criança e ocorre na passagem de uma época para outra. Inclui-se aqui a crise dos três anos, que se dá na passagem da primeira infância para a infância, e a crise da maturação sexual, que ocorre por volta dos 11/12 anos, na passagem da infância para a adolescência. Segundo o autor, essas crises caracterizam-se, principalmente, pela busca da criança por autonomia e por compreender quem de fato é. O segundo tipo foi caracterizado como crises de personalidade e autoconsciência ocorrendo na passagem de um período a outro dentro da mesma época etária. São as crises de um, sete e quinze anos.

Essa constatação levou Elkonin (1989) a elaborar um esquema de periodização da infância, que ilustra sua concepção de desenvolvimento como um processo não linear e sim na forma de uma espiral ascendente, conforme representado na Figura 1. Ademais, indica a conexão entre os períodos, expressa na concepção de que cada um encontra as condições para seu surgimento no anterior, bem como a periodicidade, marcada pela similitude de conteúdos e objetivos entre períodos que se intercalam.

Por fim, é preciso compreender como ocorre a transição entre os períodos, o que, segundo Elkonin (1971/2017) ajudaria a entender o problema das forças motrizes do desenvolvimento. O autor recorre a Blonsky e Vigotski ao reconhecer a importância das crises como “indicadores objetivos das transições de um período a outro” (p. 153). Tendo estabelecido a existência de dois tipos de crises, Elkonin revela que não há muitas informações sobre as crises que se dão entre períodos de uma mesma época. Em seus diários, primeiramente as define como crises de personalidade e autoconsciência ou da situação social do desenvolvimento. Posteriormente, complementa essa ideia, levantando a hipótese de que sejam crises de separação, chamando a atenção para as neoformações resultantes dos períodos anteriores, a saber, eu e adulto (1 ano), consciência pessoal (7 anos) e autoconsciência (15 anos) (ELKONIN, 1989). Todavia, essa hipótese não é posteriormente discutida ou aprofundada. O que se percebe é que são crises que ocorrem

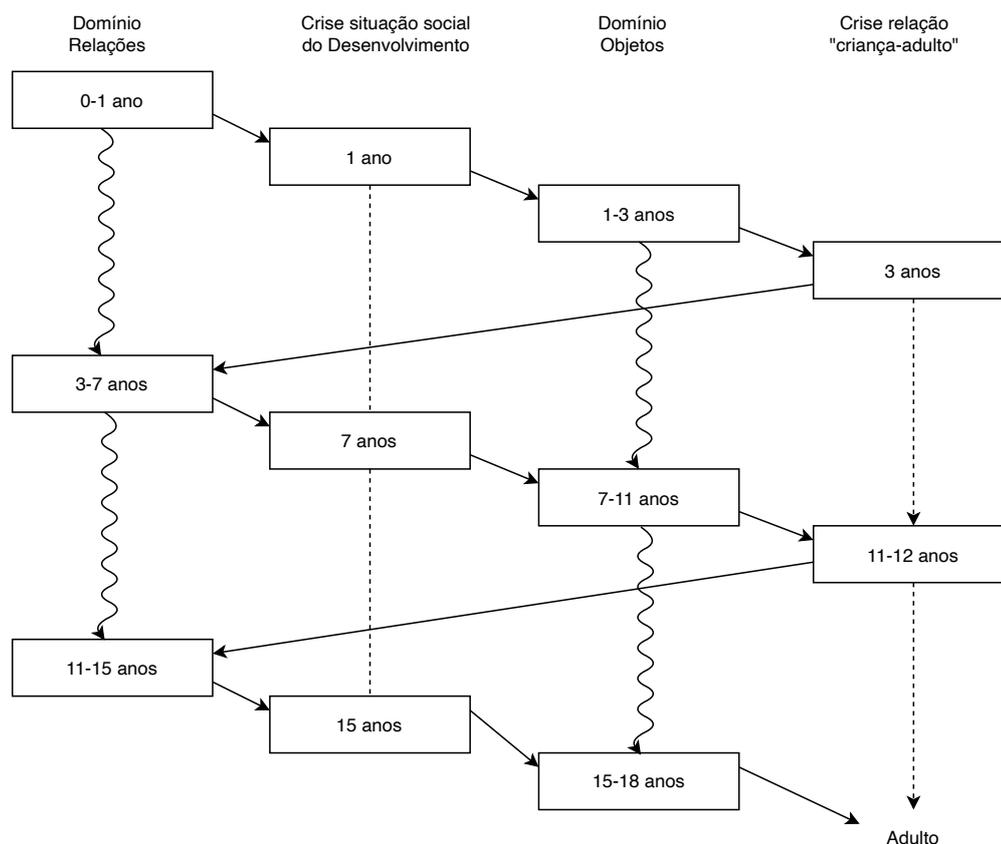


Figura 1 – Periodização do desenvolvimento psíquico infantil (ELKONIN, 1989, p. 487)

na transição de períodos do sistema “criança-adulto social” para períodos do sistema “criança-objeto social”. No entanto, essas informações não são suficientes para que sejam feitas inferências acuradas sobre as razões que o levaram a considerá-las como crises de separação.

No que se refere às crises entre épocas, consideradas crises da relação “criança-adulto”, Elkonin (1971/2017) foi mais preciso em sua definição. São crises que surgem ao final de períodos em que a criança domina a ação com objetos. Após essa conquista, a criança se compara ao adulto (ELKONIN, 1989) e percebe que as necessidades e os motivos que dominou no período precedente já não correspondem às habilidades técnicas e cognitivas que desenvolveu. Passa então a um período em que buscará dominar novas necessidades e motivos da atuação na sociedade. O autor cogita a possibilidade de que essas crises – que ocorrem aos 3 e aos 11 anos, ou seja, no final da primeira infância e no final da infância – possam ser consideradas como crises de emancipação da criança em relação ao adulto, tendo em vista que nos períodos precedentes (atividade objetual manipulatória e atividade de estudo) ocorre um movimento de crescente independência por parte da criança.

Apesar da existência de algumas lacunas nas explicações de Elkonin a respeito das crises, é possível traçar uma linha de raciocínio que permite compreendê-las e, princi-

palmente, entender as forças que motivam sua existência, sua influência na transição entre períodos e, conseqüentemente, no desenvolvimento. Dentro de uma mesma época, a criança vive, primeiramente, um período em que busca dominar necessidades e motivos das ações e atuações humanas. Ao alcançar esse domínio, vê-se diante da necessidade de desenvolver habilidades técnicas e cognitivas para alcançar a condição de adulto, ou seja, precisa aprender “como fazer” o que o adulto faz. É assim que, ao final do período em que a atividade principal é o jogo de papéis, a criança sente a necessidade de realizar uma atividade séria como o adulto o faz, a fim de aprender a fazer o que o adulto sabe fazer, passando ao período cuja atividade principal é a atividade de estudo. Porém, além de dominar habilidades técnicas e cognitivas e ter seu mundo ampliado pela expansão dos conhecimentos e das relações sociais, a criança também precisa dominar o “como ser” adulto. E esse elemento só pode ser dominado ao desenvolver a esfera das necessidades e dos motivos. Nesse momento, ocorrem crises em que a criança busca firmar-se com maior autonomia posto que busca ser como o adulto é.

Em síntese, pode-se dizer que o trabalho de Elkonin, a respeito do desenvolvimento psíquico infantil, representou, dentro da psicologia histórico-cultural, continuidade e progresso. Ao mesmo tempo que se baseia e dá prosseguimento nos aportes teóricos de seus colegas, especialmente, Leontiev e Vigotski, avança em relação às propostas deixadas por estes. Além de caracterizar cada período em suas diversas facetas (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961; ELKONIN, 1956/1961; ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961), o autor russo oferece sua maior contribuição ao teorizar sobre o caráter periódico do desenvolvimento psíquico infantil (ELKONIN, 1971/2017). E, a partir dessa contribuição levanta hipóteses para solucionar tanto a questão do caráter singular e integral do desenvolvimento, quanto de suas forças motrizes.

É nesse sentido que Elkonin postula a existência de um elemento unificador que subjaz todas as relações da criança com a sociedade, a saber, o caráter social dos objetos com os quais ela interage. Assim, a criança nunca está somente se relacionando com os objetos como coisas materiais, posto que estes carregam sempre um aspecto social concretizado em sua origem e em sua função. Da mesma forma, não se relaciona com os adultos somente em suas individualidades, mas também com a posição social que ocupam. Há, portanto, em todas as ações da criança com objetos, o caráter social que condensa seu aspecto material e seu aspecto humano-relacional.

Partindo desse entendimento e analisando os conteúdos objetivos de cada período desenvolvimental, Elkonin (1989, 1971/2017) conclui que há uma alternância entre esses períodos conforme a relação estabelecida entre a criança e o adulto. Ou seja, ora a criança se relaciona com o adulto tendo como foco o objeto social, ora o adulto social. Nos períodos em que a criança tem como foco o objeto social, ela está desenvolvendo os modos de ação com as ferramentas para atuar no mundo social que a cerca. Por conseguinte, nesse período está em maior destaque o desenvolvimento das habilidades

cognoscitivas e operacionais. O que está em jogo é o **como fazer**. Nos períodos em que o foco é o adulto social, a preocupação da criança está voltada para o **como ser**. Nesses períodos, a criança busca entender como é ser adulto, busca entender o comportamento deste não na ação pela ação, mas no que está por trás desta, ou seja, quais motivos e necessidades o levam a agir.

Assim, ao final dos períodos em que a criança se relaciona com o adulto social, ela percebe que precisa de conhecimentos e habilidades que a farão um adulto, passando assim para um período em que se envolve com a busca desse conhecimento. Por exemplo, ao final do período do jogo de papéis, ela se vê diante da situação em que, para atuar como adulto, precisa ter uma atividade que seja reconhecida socialmente como importante, porque compreende no período do jogo de papéis que ser adulto é ter uma ocupação importante na sociedade e saber muito sobre o mundo e como ele funciona. Por isso, ela se mobiliza para atuar da mesma forma sobre esse mundo. Compreende, então, que para tal precisa ter as habilidades de que o adulto dispõe – o domínio da escrita e da leitura, os conhecimentos sobre como o mundo objetivo funciona, por exemplo – e passa ao período da atividade de estudo. No final do período da comunicação íntima e pessoal, ela entende que para ser adulto terá que entrar no mundo do trabalho de modo efetivo e, portanto, precisará se preparar adquirindo conhecimentos e habilidades específicos. Por isso, passa ao período de atividade de estudo/profissional.

Quanto às outras transições, no período manipulatório objetal, a criança compreende que há um modo de atuar com os objetos que vai além da simples manipulação, isto é, há um modo social de atuar com tais objetos. Busca então entendê-lo por meio da modelação da atuação e das relações do adulto; daí, sua passagem ao período do jogos de papéis. No final do período da atividade de estudo, a criança está numa situação social em que começa a lhe ser exigido que atue como um adulto, posto que já compreende o mundo de um modo mais objetivo. Além disso, somam-se as mudanças físicas características da adolescência e a ampliação de suas relações sociais para um mundo que vai além da família. Novamente, a criança vai em busca de compreender como é ser adulto passando ao período de comunicação pessoal íntima.

Depreende-se do exposto que essa alternância de períodos, motivada pela dissonância entre o que a criança percebe entre os dois aspectos que visualiza no adulto – o **como ser** e o **como fazer** – imprime um ritmo ao desenvolvimento, fazendo-o avançar.

Por fim, é importante ressaltar o caráter hipotético dessa proposição, como muito claramente atesta Elkonin (1971/2017, p. 170, destaque meu) ao afirmar que somente “pesquisas posteriores poderão mostrar até que ponto essa **hipótese** reflete a realidade do desenvolvimento psíquico das crianças”. Acrescendo-se a esse fato, o princípio da historicidade do desenvolvimento que norteia a psicologia histórico-cultural, torna-se imprescindível realizar pesquisas dentro da realidade histórica e cultural em que a infância se encontra e não fazer uma simples transmutação do que é proposto pelo autor russo.

Não obstante, essa hipótese é peça fundamental para compreender o caminho percorrido pelo pensamento de Elkonin acerca do desenvolvimento psíquico infantil, indicando mudanças que influenciaram o entendimento geral sobre as atividades que norteiam o caminho desenvolvimental das crianças.

2

D. B. ELKONIN E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Tratar da teoria da atividade de estudo implica abordar alguns termos e concepções teóricas a ela relacionadas. Desde o final da década de 1990¹, a didática desenvolvimental da aprendizagem tem sido objeto de estudos de grupos de pesquisa brasileiros. Nas numerosas publicações e estudos realizados desde então, termos como psicologia histórico-cultural, psicologia histórico-cultural da atividade, psicologia histórico-cultural da personalidade, didática desenvolvimental, ensino desenvolvimental, aprendizagem desenvolvimental, didática desenvolvimental da atividade, teoria da atividade de estudo e sistema Elkonin-Davidov-Repkin são usados juntos ou, algumas vezes, de forma intercambiável, o que pode causar dúvidas àqueles que iniciam seus estudos sobre esse campo teórico. Sem o objetivo de aprofundar nas definições desses termos, será feita uma tentativa de esclarecer os mais comuns, a partir de seus principais representantes e das relações que guardam entre si.

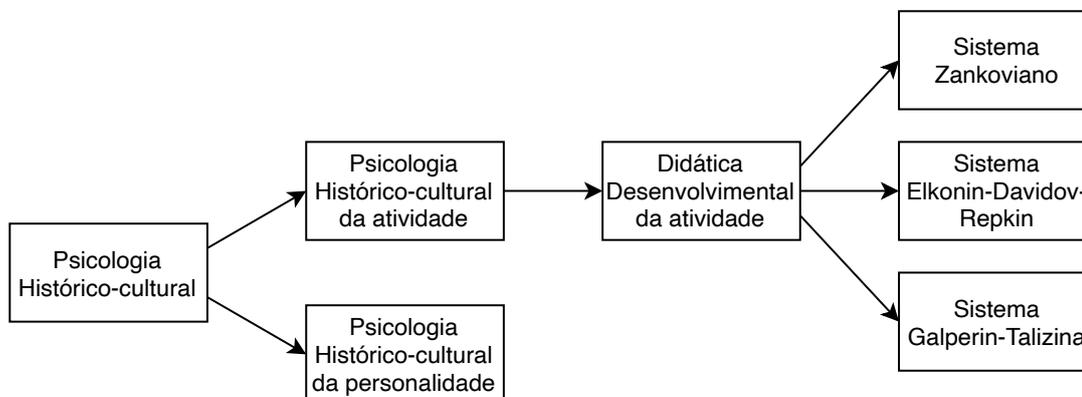
A psicologia histórico-cultural surge na União Soviética no início do século XX e tem Vigotski como seu principal expoente. Com base nas conjecturas desse autor sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, porém segundo Golder (2004, apud LONGAREZI; FRANCO, 2015), partindo de um ponto de vista mais pragmático e preocupado com a “atividade prática e a consciência”, Leontiev liderou um grupo de estudiosos na elaboração da teoria da atividade, conhecida também como psicologia histórico-cultural da atividade. Simultaneamente, abordando as propostas de Vigotski sob um outro prisma, inclusive retomando ideias que haviam sido desconsideradas pelo grupo liderado por Leontiev, a psicologia histórico-cultural da personalidade se constitui, tendo como figura de maior destaque Lydia Bozhovich² e seu grupo de colaboradores em Moscou.

Devido ao grande relevo dado à educação dentro do regime socialista soviético, bem como à conexão estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento por autores como Blonsky e Vigotski, houve um envolvimento considerável dos psicólogos soviéticos com as questões educacionais. Em análise histórica dos estudos acerca do desenvolvimento infantil

¹ Segundo Puentes e Longarezi (2017a), o texto *Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin*, publicado em 1998, por Isauro Beltrán Núñez e Otmara González Pacheco, é o primeiro a respeito dessa concepção, no Brasil.

² Lydia Bozhovich é uma das discípulas de Vigotski, contemporânea de Elkonin e foi uma das principais pesquisadoras acerca dos motivos, necessidades, vontades, sentimentos e da personalidade e sua formação, na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Larissa Blagonadezhina figura dentre seus principais colaboradores (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Figura 2 – Relações entre concepções teóricas advindas da psicologia histórico-cultural.



Elaboração: A autora, 2020.

na psicologia soviética, entre as décadas de 1920 e 1960, Kostyuk (1968) aponta a presença de discussões e investigações acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento em todos os períodos analisados. Dessa forma, pode-se afirmar que essa conexão é uma característica definidora da psicologia soviética, com destaque para a vertente histórico-cultural.

Partindo dessa conexão e da teoria da atividade, surge a teoria da aprendizagem desenvolvimental, estruturada com base em diversos campos do saber como a didática, a psicologia, a pedagogia, a filosofia, entre outros. Conforme defendido por Puentes (2017, 2019a), ainda que baseada em conceitos teóricos comuns, esta construção teórica divide-se em diversos sistemas, sendo os de maior destaque: o sistema Zankoviano, o sistema Galperin-Talizina e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Os pressupostos comuns a esses sistemas estão na obra vigotskiana. Um deles diz respeito justamente à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, defendendo que quando guiada de modo adequado, a primeira promove o segundo. O segundo argumenta que as intervenções pedagógicas devem pautar-se pelo desenvolvimento a ser alcançado pela criança.

Dos três sistemas apontados, somente o sistema Galperin-Talizina não teve uma presença muito acentuada nas escolas de massa. Tanto o sistema Zankoviano, quanto o sistema Elkonin-Davidov-Repkin foram reconhecidos como sistemas didáticos oficiais alternativos pelo governo soviético, tendo se desenvolvido em escolas experimentais e sido aplicados em escolas de várias cidades do território soviético e, posteriormente, em algumas repúblicas ex-soviéticas.

A teoria da atividade de estudo guarda uma relação simbiótica com o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, tanto na sua origem quanto na sua evolução. Em verdade, conforme

apontam Puentes e Longarezi (2017b), dentro sistema foram desenvolvidas mais de dez teorias pedagógicas, psicológicas e didáticas. Os autores citam como exemplo: a teoria da formação por etapas das ações mentais e os conceitos; teoria psicológica da atividade de estudo; teoria didática da atividade de estudo; teoria da generalização substantiva; teoria da modelagem genética; teoria da transição de um nível para outro; teoria do diagnóstico da atividade de estudo; teoria do experimento formativo; e, teoria da cooperação. Especificamente sobre a teoria da atividade de estudo, tem-se que esta representa a base fundante do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o qual, por sua vez, se configura como seu espaço de aprimoramento. Os estudos realizados por Puentes (2017, 2019a, 2019b, 2019c, 2020) apontam para esse entrelaçamento.

O momento inicial das pesquisas acerca da teoria da atividade de estudo é também o momento de idealização, experimentação e concepção do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, caracterizado como um período de intensa produção experimental e teórica. Além disso, grupos de pesquisa e laboratórios ligados ao sistema se espalharam por inúmeras cidades soviéticas, inclusive na cidade ucraniana de Kharkov, onde se estabeleceu o grupo liderado por Repkin, que se tornou proeminente dentro do sistema devido a suas importantes contribuições. Conforme apontado anteriormente, diversas outras teorias surgiram dentro do sistema muito atreladas às demandas práticas e teóricas que lhe eram impostas. Todavia, sempre houve espaço para que a teoria da atividade de estudo fosse ampliada e aprimorada conforme o avanço teórico e experimental do sistema (PUENTES, 2019b).

Elkonin é um dos fundadores da teoria da atividade de estudo e do sistema que também leva o seu nome. Não sem razões, Davidov (1996), Repkin (1997/2019) e Zuckerman (2003) dão destaque a seu pioneirismo e a sua contribuição teórica. Assim, tendo em vista os objetivos do presente estudo, esta seção trará primeiramente um olhar acerca do caminho percorrido pela teoria, passando, em seguida, à apresentação e discussão das influências exercidas pelos aportes teóricos de Elkonin.

2.1 O caminho da teoria da atividade de estudo

A origem da teoria da atividade de estudo e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin é uma só: pesquisas empreendidas pelo grupo de pesquisadores liderados por Elkonin no intuito de verificar a ocorrência de atividade de estudo nas escolas soviéticas. Conforme relato de Davidov (1996), coube a Elkonin dar o pontapé inicial, em 1959, quando atuava como chefe do laboratório no qual Davidov e outros jovens pesquisadores afeitos às teorias da psicologia histórico-cultural e da atividade trabalhavam.

A compreensão da atividade de estudo como uma forma específica de atividade da criança já era uma certeza, tendo em vista que já havia sido apontada como a atividade principal de crianças em idade escolar, tanto por Leontiev (2009), quanto por Elkonin e Zaporozhets (1956/1961) e Elkonin, Blagonadezhina e Bozhovich (1956/1961). A primeira

investigação proposta por Elkonin ao grupo que fazia parte do Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar consistia em um estudo psicológico da atividade de estudo nos alunos do nível fundamental (DAVIDOV, 1996).

Um dos fatores que incitaram a realização dessa pesquisa pode estar relacionado à conjuntura social daquele momento no que concerne ao sistema educacional, que era palco de mudanças e ajustes. Textos de Elkonin publicados, entre 1960 e 1967, apontam a melhoria da educação fundamental como uma tarefa a ser cumprida por psicólogos e pedagogos para alcançar o objetivo do Partido Comunista para a sociedade soviética: a formação do homem comunista do futuro (EL'KONIN, 1960/1961, 1961/1962, 1963, 1967). Nesse sentido, Elkonin afirma que o

interesse no problema da aprendizagem e desenvolvimento psíquico não é acidental. Reflete a necessidade social crescente de controlar os processos de desenvolvimento psíquico da criança. Essa necessidade é especialmente sentida em nosso país. A cada passo da construção socialista nos aproximando da criação de uma sociedade comunista, essa necessidade crescerá. [...] Em nossa sociedade, o homem está se tornando mais e mais a força produtiva criativa fundamental e, portanto, o desenvolvimento de todas as forças produtivas da sociedade depende cada vez mais do nível do desenvolvimento de suas capacidades. A ordem imediata do dia na pesquisa científica soviética é a tarefa de controlar o processos de desenvolvimento psíquico da criança e a formação de indivíduos equilibrados e desenvolvidos³ (EL'KONIN, 1967, p. 34-35).

Essa citação demonstra, claramente, a preocupação dos cientistas, naquele momento, em torno da realização de intervenções na aprendizagem para controlar e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento. Ou seja, acreditava-se que realizar as intervenções adequadas na educação escolar era o caminho para formar o homem necessário e compatível com a sociedade que se pretendia. Os cientistas (psicólogos, pedagogos, didatas) estavam diante de uma demanda fomentada pela realidade política e ideológica em que se encontravam.

Nesse contexto, a escola era considerada um dos canais para a educação comunista da próxima geração (EL'KONIN, 1963). Corrobora esse posicionamento, o fato de o Partido Comunista ter anunciado, em 1958, uma resolução intitulada “Sobre o trabalho da Academia de Ciências Pedagógicas da República Federativa Soviética Russa (RSFSR) e sobre o fortalecimento de seus laços com as escolas e os centros de pesquisa pedagógica”. Tal resolução indicava o caminho para que as instituições acadêmicas e de pesquisa se

³ “This interest in the problem of instruction and mental development is by no means accidental, It reflects the constantly increasing social need to control the processes of the child’s mental development. This need is especially felt in our country. With each step of socialist construction bringing us closer to the creation of a communist society this need will grow. [...] In our society man is becoming more and more the fundamental creative productive force, and thus the development of all the productive forces of society depends more and more on the level of the development of his capacities. The immediate order of the day in Soviet scientific research is the task of controlling the processes of the child’s mental development and the formation of well-rounded, developed individuals” (EL'KONIN, 1967, p. 34-35).

aproximassem das demandas cotidianas das escolas com a finalidade de embasar a reorganização educacional que estava em curso. Assim, a resolução ampliava a rede de escolas experimentais e escolas laboratórios sob a direção da Academia de Ciências Pedagógicas e abria espaço para que os estudiosos soviéticos tivessem a seu alcance uma condição investigativa que, segundo El'konin (1963), seria extremamente favorável.

É nesse cenário que, em 1959, conforme relata Davidov (1996, 1996/2019), Elkonin designa a tarefa de visitar escolas variadas, a seus colaboradores, a fim de identificar as principais características da atividade de estudo. Os resultados das observações apontaram a ausência desse tipo de atividade conforme a entendiam Elkonin e Leontiev. Diante dessa constatação, no ano letivo 1959-1960, se iniciam as investigações em uma sala experimental na Escola nº91, localizada no distrito Krasnopresneskii de Moscou.

De acordo com Davidov (1996), as ações empreendidas nesse primeiro momento levam Elkonin a tecer algumas considerações que norteariam os trabalhos do laboratório. A seu ver, não havia estudos que esclarecessem a estrutura, o processo de formação e o papel de liderança da atividade de estudo no desenvolvimento das crianças em idade escolar; o conteúdo da aprendizagem aplicado nas escolas não se relacionava com os requisitos necessários para a formação da atividade de estudo; a escola se voltava para a resolução de problemas práticos e não com base na atividade de estudo; havia necessidade de desenvolver um método de experimento formativo para o avanço da psicologia infantil e pedagógica. Em suma, não havia conhecimentos suficientes sobre a atividade de estudo (sua definição, sua estrutura e o modo de formá-la) e esse tipo de atividade não fazia parte da realidade das escolas. Portanto, era preciso empreender a tarefa de defini-la e encontrar os caminhos para que fosse aplicada na prática educativa, tendo em vista que, sendo a atividade principal da criança em idade escolar, seria a forma preponderante para promover seu desenvolvimento.

Segundo El'konin (1960/1961), os objetivos delimitados para a primeira incursão de seu grupo de pesquisa, em uma sala experimental, restringiam-se à verificar a eficácia de achados de pesquisas psicológicas em língua russa e matemática realizadas previamente, os quais indicavam a possibilidade de melhorar a aprendizagem. Além disso, procuravam também formular um esboço inicial da estrutura e elementos básicos da atividade de estudo. Ao final do primeiro ano de experimentos, concluem que as mudanças realizadas no conteúdo e nos métodos aplicados trouxeram melhorias no nível e na qualidade dos resultados alcançados pelas crianças. Esse resultado encoraja-os a assumir um posicionamento em prol da mudança, tanto no conteúdo quanto nos métodos a serem aplicados nas escolas. Contudo, são as conclusões de caráter teórico que mais empolgam o grupo de pesquisadores, pois permitiriam “melhorar a eficácia da aprendizagem tanto em relação à assimilação do material estudado pelas crianças quanto em relação aos processos de seu desenvolvimento psíquico”⁴ (EL'KONIN, 1960/1961, p. 8).

⁴ “raise the effectiveness of instruction both in relation to pupil's mastery of the study material and to

Tais conclusões diziam respeito à existência de dois padrões de tarefas empreendidas pelas crianças que levariam a dois tipos distintos de aprendizagem. O primeiro deles seria alcançado pela resolução de tarefas práticas, em que os esforços da criança se centram na determinação de um resultado específico. O segundo aconteceria pela resolução das tarefas de estudo, definidas naquele momento como aquelas cujo objetivo é assimilar um operação ou conceito básico. Portanto, as primeiras voltam-se para o fim, enquanto as segundas centram-se no processo de aprender. Dessa forma, El'konin (1960/1961) conclui que a aprendizagem não se restringe a assimilar o material a ser estudado, mas inclui o processo de desenvolver a atividade de estudar, ou seja, aprender como estudar.

Um primeiro esboço dos elementos estruturais da atividade de estudo é realizado. A tarefa de estudo, as ações de estudo e as ações de controle e de avaliação são reconhecidos como seus elementos básicos. Outra definição relevante diz respeito ao objetivo da tarefa, que é considerado como um elemento definidor dessa atividade. Enquanto os objetivos das outras tarefas voltam-se para mudanças nos objetos com que o sujeito atua, na tarefa de estudo, o objetivo é a autotransformação do próprio sujeito, por meio da assimilação de modos de ação (ELKONIN, 1961/2019). Relevante apontar aqui que a proposição desse objetivo é um elemento basal da teoria, definido em seus primórdios e que não se altera por toda a sua história. Diferentemente, a estrutura da atividade de estudo passa por algumas mudanças, caracterizadas pelo acréscimo de outros elementos.

Ao descrever o segundo ano de experimentos realizados, El'konin (1961/1962) afirma que o objetivo do estudo empreendido era melhorar o conteúdo e os métodos desse nível escolar. Isto porque, o “desenvolvimento psíquico depende acima de tudo do quê está sendo estudado e do modo como está sendo estudado. Nossa influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança somente pode ser fortalecida por meio do conteúdo e da qualidade do conhecimento aprendido”⁵ (EL'KONIN, 1961/1962, p. 36).

Esse posicionamento pauta-se em concepções teóricas de Vigotski, resumidas por El'konin (1961/1962) na função, atribuída à aprendizagem, de promover o desenvolvimento, quando estimula as capacidades da criança que ainda estão no limiar de sua concretização, isto é, que ainda não se desenvolveram. É com base nessa ideia de que a aprendizagem deve estar direcionada para o desenvolvimento que ainda não se concretizou, que os pesquisadores do grupo voltam sua atenção para o conteúdo a ser trabalhado junto à criança. Nesse sentido, tomam para si o princípio de que alterações realizadas no conteúdo da aprendizagem são a chave para as mudanças que se propunham empreender. Duas outras proposições teóricas básicas são apontadas como direcionadoras de seu trabalho. A primeira é a consideração do processo de aprendizagem como uma abordagem ativa da criança ao material a ser aprendido. Assim, as ações externas da criança orien-

the processes of his psychological development” (EL'KONIN, 1960/1961, p. 8).

⁵ “Mental development depends first of all on what is being studied, and how it is being studied. Our influence on the child's mental development can only be strengthened through the content and quality of the knowledge he is learning” (EL'KONIN, 1961/1962, p. 36).

tam as intervenções a serem realizadas. A segunda refere-se ao princípio de que todas as atividades psíquicas são formadas a partir de uma atividade material externa.

Por fim, como apontam Davidov e Márkova (1981/2019), os resultados dos experimentos levaram às primeiras formulações acerca do pensamento teórico nos estudantes do nível fundamental. Partindo da ideia de Vigotski de que o pensamento seria a principal neoformação nesse período etário, o grupo de pesquisadores questiona qual seria esse pensamento e que tipo de conhecimento levaria à sua formação. A hipótese levantada é a de que a educação tradicional possibilita a formação do pensamento empírico por meio da assimilação do conhecimento empírico. Porém, as reservas cognitivas encontradas nos alunos indicavam a capacidade de formar o pensamento teórico por meio da assimilação do conhecimento teórico (DAVIDOV, 1996).

Davydov (1999) afirma que psicólogos e filósofos apontam a existência de dois tipos básicos de pensamento: empírico e teórico. O pensamento empírico possibilita a classificação e o agrupamento de objetos e fenômenos circundantes por meio da comparação e da determinação das inter-relações de gênero e classe. Desse modo, é um tipo de pensamento direcionado para a resolução de tarefas que demandem classificações e divisões de classes, ou seja, um pensamento descritivo e classificatório que se desenvolve em situações cotidianas, baseado em aspectos externos dos objetos e fenômenos sob análise. O autor ressalta que esse tipo de pensamento, do qual o sistema tradicional de ensino tende a privilegiar a formação, é útil, mas não suficiente para resolver tarefas complexas da vida prática.

O pensamento teórico – também conhecido por pensamento dialético – se direciona para a resolução de tarefas que demandam habilidades de distinção entre interno e externo, aparência e essência, aspectos básicos e derivados, gerais e particulares, de primeira e segunda ordem. Esse tipo de tarefas exige mais que a simples análise e classificação de características aparentes. Algumas exigem que um fenômeno seja derivado de sua essência, enquanto outras exigem que se investigue um fenômeno para chegar a sua essência. O pensamento teórico permite a resolução dessas tarefas ao possibilitar que os indivíduos lidem com contradições dentro de sistemas objetivos a fim de encontrar relações mútuas e transições dentro desses sistemas holísticos. Assim, o pensamento empírico diferencia e classifica fenômenos cujas manifestações são captadas pelos sentidos, enquanto o pensamento teórico compreende a essência expressa por tais fenômenos. Compreender essa essência leva à proposição de soluções dialéticas para tarefas que as demandam e só podem ser alcançadas por meio da análise, do planejamento das ações mentais e da reflexão, elementos constituintes do pensamento teórico (DAVYDOV, 1999).

O processo de desenvolvimento do pensamento teórico se dá pela formação de conceitos científicos e ações mentais ou modos de ação. Como explicam Puentes e Longarezi (2017a), os conceitos científicos são elementos essenciais da experiência social, resultantes do trabalho de gerações precedentes. Esses conceitos, assimilados pelos estudantes,

transformam-se em experiência pessoal e tornam-se parte de seu desenvolvimento intelectual. As ações mentais são os processos psicológicos empregados para a resolução de problemas e assimilação de conhecimentos. Libâneo (2004) faz uma importante consideração a respeito, ao pontuar que o conhecimento científico e as ações mentais formam uma unidade e, portanto, no processo de formação do pensamento teórico, o indivíduo assimila, concomitantemente, conhecimento teórico, habilidades e capacidades relacionadas a esse conhecimento. Em resumo, no processo de formação do pensamento teórico “se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos do conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática” (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

Inicialmente, Elkonin (196-/2019) identifica que a mudança interior do indivíduo se daria quando esse dominasse os modos de ação. Todavia, como Repkin (1997/2019) argumenta, essa ação seria insuficiente, pois, seu resultado seria uma mudança na competência executora do indivíduo e não necessariamente no indivíduo como um todo. Assim, é preciso que a criança domine os princípios de ação, ou seja, os fundamentos teóricos que embasam os modos de ação. É Davidov, apoiado na teoria de Galperin sobre a formação mental por etapas⁶, que traz uma solução para a questão ao apresentar sua tese acerca dos tipos de pensamento, ressaltando a importância da criança desenvolver o pensamento teórico por meio da aquisição do conhecimento teórico. Assim, o domínio do conhecimento teórico ocorre com o domínio dos princípios teóricos, os quais viabilizam a produção independente de múltiplas séries de ações por parte da criança, o que a transforma, posto que “adquire a possibilidade de encontrar, por si mesmo, os modos de resolver uma série de tarefas” (REPKIN, 1997/2019, p. 384).

Percebe-se que, como já assinalado, alguns aspectos permaneceram inalterados enquanto outros foram total ou parcialmente aprimorados ou ampliados, no decorrer do desenvolvimento da teoria da atividade de estudo. O trabalho de Elkonin, acerca do desenvolvimento psíquico infantil bem como os aportes teóricos trazidos pelos diversos colaboradores integrantes dos grupos de pesquisa, que se juntaram em torno da construção do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, trouxeram elementos que permitiram o avanço da teoria da atividade de estudo.

O caminho percorrido pela teoria é marcado por um protagonismo cambiante de seus principais teóricos - Daniil B. Elkonin, Vasily V. Davidov e Vladimir V. Repkin. O pontapé inicial é dado por Elkonin, ao fundar o Laboratório de Psicologia de Crianças em

⁶ Piotr Yakovlevich Galperin, desenvolveu a teoria da formação por etapas das ações mentais em que afirma que a organização do processo de aprendizagem pode aumentar consideravelmente as capacidades para dominar os conhecimentos. Introduziu, então, o conceito de BOA (Base Orientadora da Ação) para definir um conjunto de elementos orientadores que norteiam o indivíduo durante a execução de determinada ação, os quais subsidiam o aluno com informações necessárias tanto para a execução quanto para a auto-correção de uma nova tarefa. A BOA é constituída de resultados esperados, meios e objetos da ação e a sequência de operações a serem realizadas (REPKIN, 1997/2019; ZUCKERMAN, 2003).

Idade Escolar, no ano de 1958. Mas, esse pioneirismo não se atém à questão prática, pois, segundo Davidov (1991/2019), os fundamentos da teoria são estabelecidos por Elkonin. A direção do laboratório é transferida a Davidov em 1961 e, em 1963, o grupo de Kharkov, liderado por Repkin, é criado e se associa a este. Seguindo as publicações e os diferentes momentos teóricos por que passou a teoria, conforme apresentado por Puentes (2019c), as publicações de Elkonin continuaram predominando no cenário teórico, até meados da década de 1970, abordando exatamente os aspectos mais fundamentais da teoria. Nas décadas seguintes, Davidov e Repkin dividem as contribuições feitas para a ampliação e aprimoramento do núcleo central da teoria em tópicos concernentes a sua estrutura, conceito e conteúdo, por exemplo. Após a morte de Davidov, em 1998, Repkin continua a contribuir para o avanço da teoria até os dias atuais.

Tendo em vista pontos de viragem relevantes ao longo do processo de gênese e desenvolvimento da teoria, Puentes (2020) propõe uma divisão desta em três períodos distintos: a etapa operacional, a etapa motivacional e a etapa emocional. Nos tópicos seguintes será analisada a participação de Elkonin em cada uma delas.

2.2 A participação de Elkonin na etapa operacional (1959-1970)

Na primeira etapa da teoria da atividade de estudo, as pesquisas voltam-se para a análise do desenvolvimento de aspectos operacionais, tendo como foco, principalmente, os conteúdos escolares como fator de impacto no desenvolvimento das crianças. Outro ponto a ser destacado é o fato de haver uma forte influência das pesquisas realizadas previamente por Elkonin, acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura, que focavam na formação dos modos de ação. Além disso, a teoria de Galperin acerca da formação das ações psíquicas se destaca entre as bases teóricas (PUENTES, 2020).

Uma análise das produções teóricas acerca da teoria da atividade de estudo e das produções de Elkonin leva à conclusão de que esse foi, em termos quantitativos, o período de maior presença e influência desse psicólogo na teoria. Considerando os livros, capítulos e artigos, levantados por Puentes (2019c), produzidos pelos três principais teóricos – Elkonin, Davidov e Repkin – no período de 1960 a 1970, verifica-se que o primeiro publicou seis trabalhos, frente a três e um dos demais, respectivamente. Já na listagem de todas as publicações de Elkonin levantadas por Lazaretti (2011), constata-se que dentre os quatorze⁷ trabalhos, cujos títulos indicam relação com a teoria da atividade de estudo,

⁷ A lista de trabalhos relacionados à teoria da atividade de estudos contempla os seguintes títulos:

1. A experiência da investigação psicológica em uma classe experimental - Artigo (1960)
2. Questões psicológicas da formação da atividade de estudo na idade escolar - Artigo (1961)
3. Investigação psicológica da aprendizagem dos conhecimentos na escola primária - Artigo (1961)
4. Análise experimental do ensino primário para a leitura - Artigo (1962)
5. *Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares nas séries iniciais* - Livro organizado com V. V. Davidov (1962)

doze foram publicados nesse período.

Não há informações contundentes sobre as razões da produção de Elkonin sobre a teoria reduzir-se com o passar do tempo. Ao relatar o momento em que a direção do Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar lhe é passada, Davidov (1996) realça o fato de Elkonin ter organizado, para si, um outro laboratório voltado para a psicologia do adolescente, acrescentando que, mesmo assim, ele voltaria aos problemas relacionados à atividade de estudo e ao desenvolvimento da aprendizagem em crianças em idade escolar.

De qualquer modo, é evidente que os principais fundamentos da teoria foram lançados por Elkonin nessa primeira etapa. Em diversas ocasiões, Davidov deixa isso claro. Em seus relatos acerca da história da teoria e do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, Davidov (1997) usa o termo “abordagem de Elkonin” para se referir às ideias acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que subsidiaram a teoria. Em outro momento, ao referir-se às novas interpretações que poderiam aprimorar as principais posições da teoria, Davidov (1991/2019, p. 239) enfatiza que, mesmo ciente de seu caráter dinâmico, “os princípios da teoria da Atividade de Estudo devem permanecer de acordo com os fundamentos estabelecidos por Elkonin”. Tais fundamentos são o caráter primordial do conteúdo no processo de aprendizagem, a estrutura da atividade de estudo e o objetivo da tarefa de estudo.

Como apontado anteriormente, a defesa de Elkonin acerca da relevância do conteúdo da aprendizagem baseava-se em sua compreensão dos trabalhos de Vigotski. Em sua opinião, Vigotski sempre atribuiu ao conteúdo um papel de destaque no desenvolvimento psíquico. Segundo Davidov (1997), esta sempre foi a base de toda a “abordagem de Elkonin” para a construção da aprendizagem desenvolvimental. El’konin (1960/1961) deixa claro que partiu do posicionamento de Vigotski de que a aprendizagem deve estar

-
6. Sobre a teoria da educação primária - Artigo (1963)
 7. Questões sobre a formação de conhecimentos e capacidades nos escolares e os novos métodos de ensino na escola - Artigo em parceria com Alexander V. Zaporozhets e P. Ya. Galperin (1963)
 8. Problematizações psicológicas quanto à construção dos currículos escolares - Resumo para congresso com V. V. Davidov (1963)
 9. Quanto à questão da metodologia e das técnicas de estudo no desenvolvimento psíquico das crianças - Resumo para congresso (1966)
 10. *As possibilidades etárias na aprendizagem dos conhecimentos* - Livro organizado com V. V. Davidov (1966)
 11. As possibilidades intelectuais dos escolares nas séries iniciais e o conteúdo de ensino - Capítulo de livro (1966)
 12. Atividade de estudo: o lugar da atividade de estudo na vida dos adolescentes - alunos do quinto ano - Capítulo de livro (1967)
 13. Ainda sobre os mecanismos psicológicos do ensino inicial da leitura - Artigo (1973)
 14. Psicologia do ensino do escolar nas séries iniciais - Brochura científica (1974)

centrada no desenvolvimento que virá, o que implicava em atentar-se minuciosamente ao conteúdo do conhecimento a ser apresentado para a criança para que não se incorresse no erro de oferecer-lhe um conteúdo que já houvesse sido assimilado. Sendo assim, o grupo de pesquisadores estava sempre em busca de oferecer materiais a serem assimilados que representassem conteúdos novos e mais profundos.

Num primeiro momento, o conteúdo é definido como o modo de ação com os objetos, isto é, o modo como estes são alterados na atividade. Nas palavras de Elkonin,

A resolução de uma tarefa de estudo tem como objetivo formar nos alunos modos de ação. Às vezes, pelo “modo de ação” se entende uma habilidade particular, em outras um conjunto de habilidades interligadas. Entendemos por modo de ação, uma ação particular com um dado material que se destina à discriminação do mesmo de tal forma que todas as habilidades consequentes são definidas durante sua execução (ELKONIN, 196-/2019, p. 154).

Nesse sentido, as formas adequadas para lidar com um dado objeto ou conhecimento compunham o conteúdo da tarefa de estudo e, conseqüentemente, da atividade de estudo. Ao assumir os modos de ação como conteúdos da tarefa de estudo, a teoria da atividade de estudo aproxima-se da metodologia proposta por Galperin acerca da base orientadora da ação subsequente. A ideia central é que a criança encontre as partes e características do objeto que lhe permitirá realizar a ação posterior (ELKONIN, 196-/2019).

Conforme indica Puentes (2019c), posteriormente, o conteúdo da tarefa de estudo se amplia para englobar, além dos modos de ação, os conceitos científicos. Para o autor, tal fato se relaciona a uma reaproximação da obra de Vigotski empreendida pelo grupo de pesquisadores. Citando um texto escrito por Elkonin⁸, publicado em 1966, Puentes (2019c) destaca a ênfase dada a esse aspecto pelo autor. Corroborando essa ideia, em outro texto⁹ publicado no mesmo ano, El'konin (1967) destaca que para Vigotski, os conceitos científicos são a forma pela qual a atividade cognoscitiva especificamente humana é apresentada à criança. Assim, ainda que o desenvolvimento psíquico não se inicie com a aquisição de conceitos científicos, Vigotski levantou a questão da assimilação do conceito, considerando-a um modelo para a relação entre desenvolvimento psíquico e aprendizagem.

Para além disso, os estudos de Davidov e de outros membros do grupo de pesquisa, constituintes da obra publicada em 1966, também apontam para essa nova direção no que diz respeito ao conteúdo da atividade de estudo. Segundo Davidov (1997), tais estudos descreviam os novos conteúdos de diversas disciplinas associados à assimilação do conhecimento teórico pelas crianças com base no domínio dos modos de ação. Dessa forma, o

⁸ O referido texto trata-se do primeiro capítulo do livro *Possibilidades da idade na assimilação dos conhecimentos – séries iniciais do nível fundamental*, organizado em parceria com Davidov, constando os trabalhos dos vários integrantes do grupo de pesquisa que coordenavam (PUENTES, 2019c).

⁹ O artigo *O problema da aprendizagem e do desenvolvimento nos trabalhos de L. S. Vigotski* integrou um número especial da revista *Voprosy psichologii* dedicado ao 70º aniversário de Vigotski (DAVIDOV, 1997).

conteúdo da atividade de estudo se amplia e, com os avanços dos estudos de Davidov¹⁰ – que culminam em sua tese de doutorado, defendida em 1970 e publicada em 1972 com o título *Tipos de generalização da aprendizagem* – passa a ser definido como o pensamento científico-teórico.

A estrutura da atividade de estudo é apresentada de modo simplificado por El'konin (1960/1961), no primeiro texto que publica a respeito da teoria, tendo sido posteriormente melhor detalhada (ELKONIN, 196-/2019). O autor postula que tal estrutura seria composta pela tarefa de estudo e pelas ações de estudo, de controle e de avaliação. A tarefa é considerada a unidade de análise, sendo seu objetivo, modificar o próprio sujeito da ação e não somente os objetos com os quais ele atua, o que caracteriza a própria atividade. Dessa forma, ao resolver uma tarefa de estudo, o aluno deverá ter assimilado modos de ação com objetos que lhe permitirão resolver outras tarefas semelhantes posteriormente. Apesar de sua importância, esta tarefa está associada aos demais elementos. A realização das ações de estudo – estabelecer uma noção preliminar do modo de ação e reproduzi-lo – possibilita que as crianças assimilem os modos de ação. No que lhe diz respeito, a ação de controle possibilita que a criança compare a ideia de uma ação iminente com o modelo dado dessa ação. Por fim, a ação de avaliação proporciona a oportunidade de avaliar quanto foi assimilado do material aprendido, de maneira que possa ser usado posteriormente na resolução de problemas práticos. Em suma, tem-se que a atividade de estudo é composta por quatro elementos mutuamente relacionados, quais sejam,

1. a tarefa de estudo que, pelo seu conteúdo, consiste no modo de ação a assimilar;
2. as ações de estudo, cujo resultado é a formação do modo de ação a assimilar e a execução primária do modelo didático;
3. a ação de controle, que consiste na comparação da ação executada com o modelo e;
4. a ação de avaliação do grau de cognição das alterações que aconteceram no próprio sujeito (ELKONIN, 196-/2019, p. 157).

Por fim, ressalta-se o objetivo definido para a atividade de estudo, a autotransformação do próprio sujeito. Assim, mesmo sendo definida como uma ação objetiva, ou seja, em que o sujeito atua com objetos e ideias, podendo transformá-los, a atividade de estudo tem como objetivo e resultado, as mudanças pretendidas sobre o próprio sujeito (ELKONIN, 196-/2019). Como apontado previamente, esse objetivo é o mesmo definido para a tarefa de estudo, por isso, um componente fundamental dessa atividade.

E, considerando que a tarefa de estudo tem os modos de ação com objetos como conteúdo, infere-se que as transformações pretendidas para o sujeito relacionam-se com

¹⁰ Puentes (2019c) defende que o trabalho de Davidov sobre os fundamentos filosóficos da teoria da atividade de estudo conduziram-na a uma guinada. O trabalho que defendeu como tese de doutorado, entre outros pontos, apontava para a necessidade de mudar o tipo de pensamento que a instrução escolar pretendia formar nos estudantes. Assim, defendia que por meio dos conteúdos e métodos de aprendizagem, era imprescindível formar não o pensamento empírico, que até então definia os passos do sistema educacional, mas o pensamento científico-teórico.

a assimilação desses modos de ação, o que acontece por meio das ações de estudo, controle e avaliação. Nesse sentido, destaca-se a importância dada à ação de controle. Essa ação possibilita que os modos de raciocínio se alterem qualitativamente no que tange ao controle, espontaneidade e envolvimento do sujeito na operação. Portanto, os desenvolvimentos psíquico e intelectual das crianças não são afetados somente pelo acúmulo de material assimilado, mas pela “composição objetiva de tal atividade dentro da qual acontece o processo de assimilação” (ELKONIN, 196-/2019, p. 156).

Os fundamentos ressaltados acima, decorrentes da contribuição direta de Elkonin à teoria da atividade de estudo, se inter-relacionam e indicam o que Puentes (2020) aponta como uma preocupação direcionada para o aspecto operacional do desenvolvimento psíquico nessa primeira etapa de sua história. De fato, todos os fundamentos aproximam-se do desenvolvimento intelectual e das operações para promovê-lo, pois, mesmo quando aponta para a transformação do sujeito, o mesmo é feito pela via da assimilação de modos de ação, o que pressupõe um conteúdo operacional e cognitivo. Na mesma direção, Puentes (2020) destaca ainda a ausência de atenção dada aos aspectos motivacionais e das necessidades, que já haviam sido investigados por pesquisadores como Leontiev, Rubinstein e Bozhovich. Algumas considerações podem ser feitas acerca do posicionamento adotado por Elkonin e pelo grupo de pesquisa nesse sentido.

O primeiro ponto refere-se aos objetivos propostos pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar ao iniciarem suas investigações. Como já apontado anteriormente, em quatro de seus trabalhos¹¹ publicados nesse período, Elkonin ressalta que aos psicólogos e pedagogos soviéticos cabia a tarefa de aprimorar a qualidade da educação, a fim de atender à demanda de formar o homem comunista do futuro. Assim, cabia ao grupo envidar esforços para o objetivo prático de encontrar os pilares que levariam ao aprimoramento da escola. Tendo em vista que a atividade de estudo configura-se como a forma privilegiada de assimilação do conhecimento e consequente desenvolvimento psíquico na faixa etária correspondente ao ensino fundamental, Elkonin (196-/2019) defende que as escolas deveriam encontrar uma forma mais eficiente de organizá-la e que, para tanto, seria preciso conhecer sua natureza e seu processo de formação. A seu ver, até aquele momento, as investigações acerca da atividade de estudo centravam-se em aspectos particulares, como a motivação, a avaliação e os problemas

¹¹ Os referidos trabalhos são:

1. A experiência da pesquisa psicológica em uma classe experimental, publicado no periódico *Voprosy Psikologii*, em 1960;
2. Estudo psicológico do processo de aprendizagem na escola primária, publicado no periódico *Sovetskaja Pedagogika*, em 1961;
3. Sobre a teoria da educação primária, publicado no periódico *Narodnoe obrazovanie*, em 1963;
4. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento nos trabalhos de L. S. Vigotski, publicado no periódico *Voprosy Psikologii*, em 1966.

da aprendizagem consciente. Por isso, o objetivo inicial delineado para o seu grupo de pesquisa foi

estabelecer a estrutura, o processo de formação e a relação dessa atividade com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais. A finalidade da primeira etapa desse processo foi fazer uma avaliação preliminar dessa área pouco pesquisada e elaborar uma visão prévia sobre a estrutura da Atividade de Estudo, bem como postular uma hipótese sobre o processo de sua formação e a relação com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais (ELKONIN, 196-/2019, p. 152).

Ademais, acrescenta-se a essa orientação operacional a influência da teoria da formação por etapas das ações mentais de Galperin. De acordo com Davidov e Márkova (1981/2019), juntamente com os pressupostos deixados por Vigotski e a teoria da atividade elaborada por Leontiev, a teoria de Galperin formava o tripé que dava sustentação à teoria da atividade de estudo. Repkin (1977/2019) e Puentes (2020), baseados em aportes realizados por Leontiev, apontam que a teoria de Galperin caracterizava-se por uma abordagem acerca do sistema de operações para a execução da tarefa de modo adequado, negligenciando as condições e os modos de origem desta, dentre os quais se incluem os motivos e as necessidades.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o foco das pesquisas, nessa etapa de desenvolvimento da teoria da atividade de estudo, relaciona-se com elementos práticos e ligados ao aprimoramento da educação, conforme as demandas políticas da época. Busca definir a essência da atividade de estudo que levaria ao aprimoramento do trabalho na escola, a fim de promover o desenvolvimento intelectual da criança. Além disso, orienta-se teoricamente para aspectos da atividade que não incluem motivos e necessidades.

Contudo, há ainda outro ponto a ser considerado para justificar o afastamento de Elkonin do tema dos motivos e necessidades da atividade de estudo. O tema não lhe era estranho, visto que o havia abordado de maneira breve quando discorreu sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes em idade escolar em publicação anterior¹². Naquele momento, a atividade de estudo era considerada principal para todos os períodos da vida escolar da criança e do adolescente e os motivos para o estudo variavam em cada um deles, relacionando-se sempre com aspectos sociais da vida do estudante – posição social, dever social, ponto de ligação com a sociedade e formação para a vida futura (ELKONIN; BLAGONADEZHINA; BOZHOVICH, 1956/1961). Dessa forma, os motivos relacionavam-se com elementos que podem ser alocados em uma esfera diferente da atividade de estudo em si.

Nesse sentido, para além dessas questões de ordem prática e de delineamento da pesquisa acerca da teoria da atividade de estudo, o que de fato elucida essa ausência dos

¹² Essa publicação refere-se ao capítulo *Desarrollo psíquico de los escolares* constante no livro *Psicología* publicado pela primeira vez em 1956.

motivos e necessidades nessa primeira etapa de desenvolvimento da teoria é o posicionamento de Elkonin, naquele momento, acerca da dualidade do processo de desenvolvimento psíquico.

Em uma entrada em seus diários científicos, em janeiro de 1961, Elkonin (2004) relata uma discussão acalorada e frutífera com pesquisadores do laboratório liderado por Lydia Bozhovich. Entre outros pontos, esses pesquisadores apontam o fato de que a atividade de estudo voltava-se somente para a esfera intelectual, não englobando a formação da personalidade como um todo. Ademais, ressaltam o fato de que, no estudo de Elkonin e seu grupo, não havia lugar para as necessidades e os motivos ou para as relações sociais.

Refletindo sobre a situação, Elkonin (2004) considera que se expressou de maneira inadequada em seu relatório, ao sinalizar a ligação entre a atividade de estudo e o processo de formação da personalidade, o que deu a entender que esta atividade resultaria na assimilação do conhecimento e na formação da esfera das necessidades e dos motivos. O autor expõe então, o que seria sua concepção a respeito da relação entre as duas esferas do desenvolvimento psíquico. Em primeiro lugar, a seu ver, necessidades e motivos também seriam assimilados em atividades organizadas com base em formas de ensino, as quais, todavia, se distinguiriam daquelas que ocorriam na atividade de estudo. Afirma inclusive que, sem grandes rigores, poderia dizer que tais atividades seriam uma espécie de atividade de estudo, porém, com um conteúdo diferente. Enquanto nesta, o conteúdo é a ciência, naquelas, o conteúdo seria a moral e regras sociais, por exemplo. Então, a esfera afetiva e das necessidades não se formaria no processo de assimilação de conhecimento que se dá na atividade de estudo. Por fim, acrescenta que com a entrada da criança na escola se inicia um novo estágio do desenvolvimento, cujo principal conteúdo é a assimilação do conhecimento e, simultaneamente, surge uma atividade independente, específica e completamente diferente de assimilação das relações sociais e da moral. Assim, as duas esferas do desenvolvimento seriam formadas a partir de atividades completamente distintas.

Essa exposição de ideias clarifica como o pensamento de Elkonin se direciona, naquele momento, no que tange à questão da inclusão dos motivos e necessidades na atividade de estudo, ou seja, estes não seriam foco de atenção porque estariam ligados a outro tipo de atividade. Consequentemente, sua visão acerca da atividade de estudo limitava-se pela concepção de que esta vinculava-se estritamente ao desenvolvimento da esfera intelectual. Esse é o sentido encontrado na sua afirmação de que na escola se formam tanto as qualidades essenciais da personalidade quanto os distintos processos psíquicos, em vez de afirmar que isso aconteceria especificamente na atividade de estudo (ELKONIN, 1961/2019).

Entretanto, as visões de um cientista comprometido com seu objeto de estudo se alteram conforme seus conhecimentos se ampliam ou mudam de direção. Em sua caminhada para compreender o desenvolvimento psíquico, Elkonin toma direções que impactam diretamente nas definições básicas da teoria da atividade de estudo.

2.3 A participação de Elkonin na etapa motivacional (1971-1996)

De acordo com Davidov e Márkova (1981/2019), as pesquisas realizadas na década de 1960 permitiram levantar hipóteses sobre a influência da atividade de estudo sobre o desenvolvimento intelectual e moral da criança. Assim, nos anos seguintes, as pesquisas voltaram-se para

as particularidades do pensamento teórico [...] e sobre a mudança no caráter das diferenças individuais dos alunos, em relação ao aumento do grau de dificuldade da esfera motivacional do processo de aprendizagem em função da prática e formação da Atividade de Estudo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/2019, p. 195).

Então, a teoria amplia seu escopo, encampando como desenvolvimento a ser alcançado com a adequada implementação da atividade de estudo tanto o desenvolvimento intelectual – que era seu foco principal na etapa anterior – quanto o desenvolvimento moral – que incluía o caráter voluntário das ações e a motivação para o estudo, por exemplo.

O pensamento teórico já havia sido definido como conteúdo da atividade de estudo no final da etapa anterior. Porém, com a publicação do trabalho de Davidov, *Tipos de generalização na aprendizagem*, em 1972, a formação do pensamento científico-teórico, englobando a assimilação tanto dos modos generalizados da ação quanto dos conceitos científicos, se firma como conteúdo da atividade de estudo e seu processo formativo se torna objeto de grande interesse por parte dos pesquisadores. Destaca-se como principal mudança, o acréscimo dos conceitos científicos aos modos generalizados de ação como conteúdo da atividade de estudo (PUENTES, 2020).

Elkonin (1974/1989) destaca a importância da assimilação dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos como elemento fundamental para que a aprendizagem possa ser de fato desenvolvimental. De acordo com o autor, somente tais elementos como conteúdo da aprendizagem possibilitam a transição para um nível mais elaborado de pensamento, o que provoca uma reestruturação nos demais processos psíquicos. Ou seja, tais elementos como conteúdo não serviriam somente para promover o desenvolvimento intelectual, mas o desenvolvimento psíquico como um todo, influenciando, por exemplo, processos de memória e percepção.

Ressalta-se que Elkonin (1974/1989) não usa aqui o termo “pensamento teórico”, mas “pensamento lógico-verbal”, que serviria como base para o pensamento hipotético que se forma na adolescência e é apontado como a neoformação do período da atividade de estudo. A exposição do autor indica uma aproximação, senão coincidência, entre os dois termos. Isto porque, este último ocorre com base nas propriedades essenciais e internas dos objetos e fenômenos e na relação entre essas propriedades, não tendo mais como conteúdo representações concretas com base visual. Ademais, Elkonin (1974/1989) defende que as formas de pensamento estão em conexão íntima com seu conteúdo e que os conceitos devem ser formados pelo aluno sob a orientação do professor, por meio da atividade,

revelando sua concordância acerca da necessidade de um processo didático que leva à formação de um modo de construir conceitos e modos de ação generalizados. Portanto, mesmo com diferentes termos, há um entendimento uniforme de que o desenvolvimento do pensamento da criança, no período da atividade de estudo, depende do conteúdo da aprendizagem, o qual deve ser o sistema de conceitos científicos e os modos de ação.

Conforme Puentes (2020), diferente da etapa anterior em que se voltava para o estabelecimento das operações mentais como premissa para o desenvolvimento psíquico da criança, agora o foco da teoria está na formação dos motivos que levariam a criança a realizar a atividade de estudo e, conseqüentemente, desenvolver-se.

Nesse sentido, diferentes pesquisas experimentais e reflexões teóricas somam-se para efetivar essa mudança de rumos na teoria da atividade de estudo. Exemplo dessa mudança, é a afirmação de Elkonin (1974/1989) de que a educação escolar no nível fundamental tinha três tarefas interligadas a cumprir. A primeira seria possibilitar a aquisição do conhecimento científico pelas crianças, oportunizando-lhes contato com as propriedades básicas e fundamentais da realidade. A segunda referia-se à formação da atividade de estudo, a qual deveria tornar-se uma constante por toda a vida dos indivíduos. E, por fim, a terceira tarefa consistia em usar todas as possibilidades para formar na criança os motivos para aprender e desenvolver-se intelectualmente.

A adoção de novas estruturas da atividade de estudo, incluindo motivos e necessidades, denota o impacto dessa mudança de rumos. A primeira dessas estruturas é publicada por Elkonin (1974/1989). A seu ver, a satisfação da criança em realizar uma atividade socialmente valorizada e útil é o primeiro motivo para ir à escola. Todavia, essa é uma motivação muito ampla, que não se relaciona com a atividade de estudo em si. Isto porque, a importância social da atividade não se conecta diretamente com o conteúdo a ser estudado, adquirindo um caráter externo à atividade de estudo. Dessa forma, perde sua força com o passar do tempo e não motiva a criança de fato para a aquisição do conhecimento científico. Conseqüentemente, é fundamental formar novos motivos que correspondam ao conteúdo da aprendizagem, ou seja, voltados para a aquisição dos modos generalizados da ação, ou ainda, para o autodesenvolvimento. Tais motivos são denominados de cognitivo-educativos e constituem o primeiro elemento da estrutura da atividade de estudo.

Além dos motivos cognitivo-educativos, essa nova estrutura conta ainda com as tarefas de estudo – que se configuram, em verdade, como um sistema de tarefas que, a partir de sua solução, levaria à descoberta e assimilação dos modos generalizados de resolução de tarefas correlatas diversas; com as ações de estudo – que definem o conteúdo operacional do modo de ação; com as ações de controle – que devem recair sobre o processo de execução das ações e não sobre o resultado final destas; e, com as ações de avaliação – que determinam o grau de assimilação do modo de ação pelo aluno (ELKONIN, 1974/1989). A inclusão dos motivos cognitivo-educativos é a alteração de destaque proposta para essa nova estrutura em relação àquela vigente na etapa anterior. Contudo, é perceptível um

refinamento da teoria na densidade que os demais elementos dessa estrutura adquirem.

As alterações propostas por Elkonin ganham eco nas produções dos outros teóricos. Davidov (1979/2019, 1986/2019, 1991/2019), por exemplo, propõe o acréscimo das necessidades e dos motivos – ligados com o conhecimento teórico e os modos de ação relacionados – à estrutura da atividade de estudo. Aprofundando a discussão a respeito, Davidov (1986/2019) afirma que os motivos estão ligados às ações de estudo e as necessidades, por sua vez, à atividade em si. Sendo assim, a necessidade induz os alunos a assimilar o conhecimento teórico, enquanto os motivos os mobilizam a realizar as ações de estudo para assimilar os modos de reprodução dos conceitos que compõem esse conhecimento.

De acordo com Davidov (1986/2019), os pré-requisitos para a emergência da necessidade do estudo surgem dentro da atividade de jogo de papéis. Para que a criança cumpra os papéis a que se propõe nesse período, além da imaginação e da função simbólica, precisa também de conhecimentos sobre o mundo e os adultos, além da capacidade para usar tais conhecimentos. Em decorrência disso, surgem os interesses cognitivos, que não conseguem ser totalmente satisfeitos nessa etapa, o que faz com que a criança passe a clamar por fontes mais amplas de conhecimento, as quais poderão ser encontradas na escola. À medida que resolve tarefas de estudo – com o apoio do professor no início do processo escolar – a criança passa a assimilar o conhecimento teórico elementar, que se constitui então em conteúdo e necessidade da atividade de estudo. Os motivos também surgem nesse processo.

Repkin e o grupo de pesquisadores de Kharkov também contribuíram para a definição dessa nova estrutura da atividade de estudo, tendo em vista que, de acordo com o relato de Repkin (1998), os estudos realizados em Kharkov sempre aconteceram em estreita colaboração com o grupo de pesquisadores de Moscou e permitiram avanços experimentais e teóricos. Durante as pesquisas na escola experimental de Kharkov, são encontrados diferentes tipos de tarefas de estudo que se distinguem pelo conteúdo de seus objetivos e modos de alcançá-los. Além disso, constata-se que a tarefa elaborada pelo professor deveria ser aceita pelo aluno para que o objetivo fosse alcançado, contrariando a ideia que perpassava a teoria da atividade de estudo à época, de que cabia somente ao professor impô-la da forma mais adequada possível. Com base nesses achados, e se aproximando da estrutura da atividade proposta por Leontiev, o grupo apresenta uma nova estrutura para a atividade de estudo.

Diferente de Elkonin (1974/1989), que acrescentou os motivos cognitivo-educativos, e de Davidov (1979/2019, 1986/2019, 1991/2019), que acrescentou as necessidades e os motivos à estrutura da atividade de estudo já estabelecida, os pesquisadores de Kharkov incluem elementos relacionados aos motivos e às necessidades na tarefa de estudo (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 1975/2019; REPKIN, 1976/2019a, 1977/2019).

Segundo Matveeva, Repkin e Skotarenko (1975/2019), a proposição de uma tarefa significa definir o objetivo da atividade, o que, no âmbito da atividade de estudo, demanda

que o sujeito tenha uma ideia do conteúdo a ser assimilado. Esta é, portanto, uma ação que pressupõe uma reflexão sobre o que se irá alcançar e, sendo reflexiva, é resultado da motivação do próprio sujeito. Para que a tarefa se relacione com o conteúdo a ser assimilado, faz-se necessário que os motivos da aprendizagem tenham conexão com esse conteúdo. Assim, os interesses cognitivos podem ocupar a função de motivos para o surgimento de uma tarefa.

Aprofundando a questão dos interesses cognitivos, Repkin (1976/2019a) aponta para o fato de que eles revelam a necessidade evoluída do sujeito por conhecimentos teóricos. Assim, para que o sujeito aceite a tarefa de estudo¹³, ele precisa ter a necessidade de conhecimentos teóricos, a qual se apresenta na forma de interesses cognitivos. E para que esses interesses atuem como motivo para a atividade de estudo, é preciso que se encontrem com um objeto que seja identificado como objeto de interesse cognitivo e possa satisfazê-lo. Nas palavras de Repkin (1976/2019a, p. 325), “somente tendo por base o interesse atualizado e objetivado é que se torna possível que o sujeito formule uma tarefa de estudo concreta, isto é, defina o motivo-meta final, para cujo alcance o ato ativo é realizado”. Acrescenta-se ainda à estrutura da atividade de estudo, o estabelecimento de metas relacionadas às tarefas auxiliares que levarão ao cumprimento do sistema de ações, o qual, por sua vez, possibilita o alcance da meta final. Como resultado, a estrutura da atividade de estudo proposta se configura da seguinte forma:

- A atualização do **interesse cognitivo-teórico** presente;
- A definição do **motivo-meta** de estudo final;
- A definição preliminar do **sistema de metas intermediárias** e das formas de seu alcance;
- A execução do **sistema de ações de estudo** próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo;
- As **ações de controle**;
- As **ações de avaliação** (REPKIN, 1976/2019a, p. 327, destaque meu).

Como já mencionado, há uma espécie de esmiuçamento da tarefa de estudo, incluindo nesta os três primeiros itens da nova estrutura, isto é, os interesses cognitivo-teóricos (relacionados às necessidades do sujeito), os motivos e os objetivos da tarefa em si. Os outros três componentes não se diferenciam daqueles propostos na estrutura original.

Partindo do exposto, entende-se que há consonância entre as estruturas propostas pelos três teóricos, nessa etapa da teoria da atividade de estudo. Ainda que haja variações, pode-se dizer que o núcleo central é sempre o mesmo, isto é, mantém-se a estrutura inicial (tarefa e ações), acrescentando-lhe, de modos diversos, os motivos e as necessidades. Dois aspectos diferenciadores entre as estruturas são seu grau de elaboração e a proximidade

¹³ A aceitação da tarefa de estudo é condição fundamental para sua realização. Caso não a aceite, o aluno tende a redefini-la, podendo colocar o seu objetivo no alcance de um resultado concreto que não se relacione efetivamente com a compreensão do conteúdo do conceito estudado. Dessa forma, a “atividade perde seu caráter de estudo, já que desaparece o objeto específico da Atividade de Estudo” (REPKIN, 1976/2019b, p. 324).

com a estrutura da atividade definida por Leontiev, conforme já apontado por Puentes (2020).

Apesar de afirmar que a formação dos motivos cognitivo-educativos é a tarefa mais importante da aprendizagem no nível fundamental, incluindo-os na estrutura da atividade de estudo, Elkonin (1974/1989) não aprofunda a discussão a esse respeito, não ultrapassando a barreira de apontar para a necessidade de ampliar o olhar para essa atividade, caracterizando-a como uma atividade motivada. Esse encargo foi melhor desempenhado por Repkin (1976/2019a) e Davidov (1986/2019), que não só apontam para esses novos elementos, mas especificam seu papel no processo de estabelecimento da atividade de estudo.

A inclusão desses elementos denota um movimento de aproximação com a estrutura da atividade estabelecida por Leontiev, mais evidente nos trabalhos de Repkin (1976/2019a, 1977/2019). Vale ressaltar que, conforme apontam Longarezi e Franco (2015), no início da década de 1970, o próprio Leontiev direciona sua atenção para a defesa das necessidades, motivos e emoções em seus trabalhos¹⁴, o que pode indicar um movimento generalizado dos pesquisadores sobre a atividade na perspectiva da psicologia histórico-cultural de aproximação acerca do tema, naquele momento.

A aproximação do tema das funções sociais da atividade de estudo também apontam para uma ampliação da abordagem da teoria. Repkin (1976/2019b) coloca que a atividade de estudo tem duas funções sociais. A primeira é assegurar que os seres humanos assimilam os conhecimentos científicos para que desenvolvam as capacidades que lhes caracterizam como tal. A segunda diz respeito a incluir as “novas gerações no sistema de relações sociais, na atividade abertamente coletiva, em cujo curso assimilam-se os valores morais e as normas sociais que estão na base de qualquer atividade coletiva das pessoas” (REPkin, 1976/2019b, p. 317-318). Segundo o autor, essa é a primeira atividade socialmente padronizada com que a criança se depara. Assim, a criança passa a ter contato com as normas sociais por meio das exigências que outros atores do meio lhe fazem. Além disso, seguindo o apontado por Elkonin (1971/2017), afirma que as relações que manterá com aqueles que a cercam serão determinadas pelo modo como cumpre a atividade de estudo. Por isso, “é na Atividade de Estudo que as relações da criança com as outras pessoas, pela primeira vez, se constroem não como relações parciais, interindividuais, mas adquirem um caráter social abertamente explícito” (REPkin, 1976/2019b, p. 318).

Acerca da função social, Elkonin (1974/1989) apresenta um posicionamento similar e frisa que estar no ambiente escolar, especificamente em sala de aula, requer que a criança se ajuste às regras sociais delineadas para o bom andamento das aulas, organizando as relações entre as crianças e destas com o professor. Ademais, tais regras são sociais

¹⁴ Em 1971, Leontiev publica uma brochura intitulada *Потребности, мотивы и эмоции* (*Necessidades, motivos e emoções*) em que discute esses três conceitos e sua participação na psique humana. O texto está disponível em russo em <https://bookap.info/klasik/leontev_potrebности_motivy_i_emotsii/>.

em seu conteúdo, no sentido de que, ao cumpri-las, a criança mostra a aquisição de um comportamento coletivista, ou seja, que atende às necessidades de todo o grupo. Dessa forma, a obediência às regras demanda que a criança regule seu comportamento e forme comportamentos voluntários avançados. O autor chama a atenção para o fato de que caracterizar a aprendizagem somente pelas funções formadoras de conhecimentos e habilidades é uma visão limitada, tendo em vista que pode também atuar na formação de traços da personalidade.

Assim, a questão do papel da atividade de estudo na formação da personalidade ganha maior relevância na etapa motivacional da teoria. Na etapa anterior, havia menções pontuais e superficiais à questão da formação da personalidade da criança, por exemplo, quando El'konin (1960/1961) aponta para a tarefa prática de moldar a personalidade da criança sem, contudo, aprofundar a discussão a respeito. Diferentemente, nessa etapa, o desenvolvimento da personalidade é apontado, de forma contundente, como um dos objetivos da formação da atividade de estudo na criança.

Nesse sentido, Elkonin (1974/1989) salienta reiteradamente que elementos relacionados ao desenvolvimento da personalidade da criança estão disponíveis para serem nutridos durante o processo de aprendizagem escolar (*школьного обучения*). Para ele, a principal característica desse processo é o fato de ao iniciá-lo, a criança passar a realizar uma atividade socialmente importante e significativa – a atividade de estudo – o que a coloca em uma nova posição social e, portanto, impacta nas suas relações para com o outro e para consigo mesmo. Assim, mesmo que seja uma função usualmente subestimada, a formação da personalidade é a função educacional mais importante desse processo. Em suas palavras,

pela realização de uma nova atividade, por meio de uma nova posição, determinam-se todas as demais relações da criança com os adultos e seus pares, na família e fora da escola, a atitude para consigo mesmo e a autoavaliação. Esta é a função educacional mais importante da aprendizagem escolar, a função de formação da personalidade. Com pesar, temos que admitir que o valor educativo da aprendizagem, sua função na formação da personalidade é muitas vezes subestimada e a tendência da criança a realizar atividades socialmente significativas e apreciadas, presente quando entra na escola, não é apoiada¹⁵ (ELKONIN, 1974/1989, p. 226).

Elkonin (1974/1989) acrescenta que essa atitude pouco cuidadosa ou totalmente descuidada para com essa função deve-se ao fato de que, mesmo sendo social em seu conteúdo

¹⁵ “Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается” (ELKONIN, 1974/1989, p. 226).

(assimilação da cultura e da ciência acumuladas pela humanidade), em seu significado (socialmente significativa e importante) e em sua forma de implementação (segue padrões socialmente estabelecidos), os resultados da atividade de estudo são individuais (conhecimento, habilidades, modos de ação). Por isso, há sempre o risco de que o seu significado social seja ignorado. Para evitar esse caminho, faz-se necessário que o professor disponha de ferramentas que façam com que os conhecimentos e habilidades, assimilados no trabalho acadêmico, possam ser aplicados em trabalhos socialmente relevantes para o coletivo.

Para Repkin (1976/2019b, p. 319), o estudo é um processo de formação da personalidade dos indivíduos, sendo essa atividade, “uma forma específica de dinamismo da personalidade, como uma atividade do indivíduo, durante a qual ele gera motivos e metas vitais específicos”.

Davidov e Márkova (1981/2019), por sua vez, afirmam que a atividade de estudo é um pré-requisito tanto para o desenvolvimento intelectual quanto social e motivacional. Acrescentam que a aprendizagem precisa extrapolar o campo da transmissão do conhecimento, da elaboração e aprimoramento das ações e operações, pois está fundamentalmente conectada à formação da personalidade do aluno e da esfera que determina seu comportamento, englobando aspectos como valores, motivos, objetivos, regras sociais e relações interpessoais. Os autores ressaltam ainda que a teoria da atividade de estudo, ao adotar um modelo de atividade que tem como principal elemento a tarefa de estudo, conforme esta foi definida, caminha em direção a superar o intelectualismo que cerca a abordagem da aprendizagem. Isto se deve ao fato de que o

estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem mesmo o domínio daqueles modos generalizados de ação ou as transformações que o aluno realiza no decorrer desse processo de assimilação, mas consiste, em primeiro lugar, nas mudanças, reestruturações e enriquecimento da própria criança (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/2019, p. 199).

Considerando que a autotransformação do sujeito já havia sido definida como conteúdo da tarefa de estudo desde o princípio do estabelecimento da teoria, a essência do impacto sobre a personalidade já estava lançada desde então. Todavia, a preocupação centrava-se em desenvolver o conteúdo adequado e organizar as operações de modo a permitir às crianças alcançar o máximo desenvolvimento, o que, naquele momento, relacionava-se exclusivamente com a assimilação de modos de ação, vinculados de modo imediato com a esfera cognitiva-operacional.

Compreende-se, então, que de uma etapa a outra, a teoria da atividade de estudo passa por mudanças que ampliam seu campo de abrangência e seu escopo. As operações para a assimilação de modos de ação e dos conhecimentos continuam sendo investigadas. Entretanto, a formação dos motivos se torna um ponto de interesse dos pesquisadores, juntamente com a investigação sobre o impacto da formação da atividade de estudo sobre

a personalidade. Davidov e Márkova (1981/2019) exemplificam essas mudanças ao apresentar as relações entre a psicologia da aprendizagem e o conceito de atividade de estudo. Sendo um campo da psicologia pedagógica, está voltada para identificar e criar condições para o bom andamento do processo de aprendizagem e educação. Assim,

a aprendizagem não pode ser reduzida à mera transmissão de conhecimentos, à elaboração e ao aperfeiçoamento das ações e operações, mas é, fundamentalmente, a formação da personalidade do aluno, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos, etc.); o efeito sobre o desenvolvimento educacional não é garantido por qualquer atividade, mas só pela formação da Atividade de Estudo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/2019, p. 207).

Puentes (2020) indica o texto de Elkonin sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância, publicado em 1971, como o marco inicial dessa etapa. Sem dúvida, esse texto marca uma grande contribuição teórica de seu autor e torna público seu novo posicionamento acerca da unidade das esferas do desenvolvimento. No entanto, mudanças dessa magnitude acontecem de modo paulatino, baseadas em reflexões e (re)construções teóricas. Esse posicionamento mostra-se consolidado com o texto *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância*, mas resultou de um processo reflexivo realizado sob a influência de estudos variados acerca do jogo de papéis, da atividade de estudo, do desenvolvimento da personalidade na adolescência e do desenvolvimento psíquico como um todo.

Conforme seus diários científicos, em 1965, Elkonin (1989) faz uma formulação inicial em busca da resposta para o problema da união entre afeto e cognição. Numa reflexão acerca da atividade de jogo de papéis, chega à conclusão de que a unidade dos aspectos social e intelectual do desenvolvimento era o segredo para explicar como a criança seria capaz de olhar para um objeto para além de sua funcionalidade. Isto porque, nessa atividade, a criança afasta-se do objeto procurando olhar para ele pela perspectiva do adulto, afinal, está em busca de desvendar as relações e normas sociais pertinentes a essa interação com o objeto. Para o autor, Vigotski não havia conseguido solucionar essa questão porque se restringiu a olhar o problema somente na perspectiva “criança-objeto”, o que representa somente um dos lados da questão.

Complementando, Elkonin (1989) coloca que esta união do afetivo e do cognitivo é a essência para compreender a questão do desenvolvimento psíquico, da personalidade como um todo. Nesse sentido, desenvolvimento psíquico e desenvolvimento da personalidade coincidem, englobando tanto a esfera cognitivo-operacional quanto a social-afetiva. Para alcançar essa compreensão, é preciso considerar que as atividades não se restringem a atividades de relações com coisas ou pessoas como simples objetos, sendo, na verdade, sempre uma relação com a sociedade. Ou seja, apesar de o sistema de relações se alterar a cada período, prevalecendo ora a relação com os objetos, ora com os adultos, a relação da criança é sempre com a sociedade tendo o adulto como representante da conexão com

o social (cultura, relações, normas, valores e modos de ação com objetos). O desenvolvimento psíquico, ou da personalidade, se dá dentro do sistema “criança-sociedade”, por isso, as relações da criança com os objetos são relações com objetos sociais e, as relações com adultos são relações com adultos sociais, isto é, adultos como membros da sociedade.

Esse posicionamento é um primeiro passo na direção da unificação das esferas do desenvolvimento, posto que a criança está sempre em uma relação para desvendar o modo de atuar na sociedade, seja por meio da atividade com objetos ou na atividade com adultos. A relação em cada período pode ser criança-objeto-adulto ou criança-adulto-objeto. Ou seja, mesmo tendo conteúdos diferentes, as atividades são sempre destinadas a desvendar e aprofundar essa relação da criança com a sociedade. Portanto, em todos os períodos ocorre o desenvolvimento de ambas esferas, mesmo que haja o predomínio de uma delas. Por exemplo, no período pré-escolar há um desenvolvimento cognitivo intenso, porém, em apoio à socialização. Na adolescência, de maneira semelhante, a assimilação do conhecimento científico denota-se como a essência da ciência adulta e apoia a formação do sentimento de maturidade (ELKONIN, 1989).

Um segundo passo nessa direção, entrelaçado com o exposto previamente, foi o reconhecimento da ação objetiva como uma unidade de interação social que porta uma contradição em si. Ao mesmo tempo que é humana, carregando a relação com a sociedade e a essência humana, é também material, carregando a relação com a essência das coisas, ou seja, tem em si tanto o lado técnico-operacional quanto o lado social. Com isso em vista, tem-se que as tarefas, os modos de ação e os objetos são sempre socialmente motivados (ELKONIN, 1989).

Assim, diferente da etapa operacional, quando os preceitos de Elkonin se assentavam na ideia de que a assimilação das necessidades e motivos aconteceria somente em uma atividade que contemplasse o conteúdo social e que a atividade de estudo voltava-se somente para a assimilação do conteúdo científico, aqui, seu pensamento se flexibiliza. Nesse sentido, a assimilação de qualquer conteúdo, por ser socialmente motivado, possibilita desenvolvimento em ambas as esferas em todas as atividades. Mesmo que haja o predomínio de uma esfera sobre a outra, o fato de estar sempre direcionada pela relação da criança com a sociedade faz com que ambas esferas sejam contempladas. Nesse sentido, Elkonin (1971/2017) propõe que o desenvolvimento da personalidade não se reduz à esfera afetiva e das necessidades, mas engloba também a esfera intelectual. Assim, não há um desenvolvimento paralelo e desconexo entre as funções psíquicas e a personalidade.

Esse novo posicionamento dentro da teoria da atividade de estudo, considerando o desenvolvimento de toda a personalidade da criança, nesse período, e não somente de aspectos voltados para o desenvolvimento intelectual e operacional se assemelha aos novos posicionamentos de Elkonin. Em trabalhos anteriores à década de 1970, percebe-se uma divisão entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade. Nos três textos acerca do desenvolvimento infantil publicados no livro *Psicologia* em 1956, é

evidente tal divisão. Ao descrever o desenvolvimento intelectual ou dos processos psíquicos destacam-se as mudanças na percepção, memória, pensamento e linguagem, enquanto a formação da personalidade passa pelo domínio do próprio comportamento, pela capacidade de se integrar ao coletivo e respeitar suas regras, pela assimilação de valores e regras sociais, pela formação da consciência e pelo estabelecimento das relações interpessoais. Destaca-se que essa separação é mais evidente ao tratar das crianças no período escolar.

Outro exemplo é o trabalho sobre o desenvolvimento da criança pré-escolar organizado com A. V. Zaporozhets e dividido em dois volumes com publicações em 1964 e 1965. O primeiro volume, *Psicologia das crianças pré-escolares* (*Психология детей дошкольного возраста*), trata do desenvolvimento de funções como a fala, a memória, a atenção, o pensamento e a percepção, enquanto o segundo, *Psicologia da personalidade e da atividade da criança pré-escolar* (*Психология личности и деятельности дошкольника*), aborda o desenvolvimento dos processos volitivos e emocionais, destacando como aspectos da formação da personalidade a subordinação dos motivos, a formação de sentimentos morais e éticos, o comportamento voluntário, as ideias primárias sobre o mundo e o surgimento da autoconsciência.

Dessa forma, o desenvolvimento dos processos psíquicos ou intelectual e o desenvolvimento da personalidade parecem configurar-se como dois processos que ocorrem durante todo o desenvolvimento da criança, mas sem apresentar uma conexão entre eles. No texto acerca da periodização do desenvolvimento, esse posicionamento é duramente criticado por Elkonin (1971/2017), que aponta o chamado de Vigotski na década de 1930 para que tais processos fossem considerados em uma unidade dinâmica.

E é no sentido de atender ao chamado de Vigotski, que Elkonin (1989, 1971/2017) busca solucionar a questão da unidade entre afeto e cognição por meio da compreensão de que, mesmo com a prevalência alternada de sistemas distintos – ora “criança-objeto social” ora “criança-adulto social” – a relação da criança é sempre com a sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento psíquico da criança é visto como um processo único e integral em que se forma a sua personalidade, que engloba tanto a esfera afetiva quanto a esfera intelectual.

É nessa direção que o desenvolvimento da personalidade ganha destaque na segunda etapa da teoria da atividade de estudo, englobando os elementos de ambas as esferas. Acresce-se a essas mudanças teóricas, o fato de que os objetivos principais da primeira etapa – estabelecer a estrutura da atividade de estudo e seu processo de formação – haviam sido alcançados. Portanto, havia a necessidade e a possibilidade de expandir o campo investigativo.

2.4 A participação de Elkonin na etapa emocional (1997-2018)

Puentes (2020) toma como principal ponto de sustentação para essa terceira etapa da teoria da atividade de estudo, o movimento de Davidov em busca de desvendar a questão das forças propulsoras para a origem e evolução das necessidades e motivos. A resposta para esse questionamento foi dada com a inclusão das emoções na estrutura da atividade. Por isso, a etapa foi nomeada de etapa emocional.

Em um relatório apresentado três meses antes de sua morte, em março de 1998, Davidov (1997/2019) apresenta uma nova proposta para a estrutura e o entendimento da atividade. Nesse momento, não tendo encontrado a resposta para suas perguntas na estrutura proposta por Leontiev, Davidov aponta a necessidade de alterá-la. Assim, coloca que há situações em que o indivíduo tem a necessidade de algo, mas não se coloca em atividade para satisfazê-la porque não há o desejo para tal. Dessa forma, o desejo passa a fazer parte dessa estrutura como elemento imprescindível para a ocorrência da atividade, pois, “sem o entendimento do que é o desejo orgânico e espiritual, e como ele se transforma em necessidade, não se pode falar nada a respeito da atividade” (DAVIDOV, 1997/2019, p. 292). Prosseguindo, o autor argumenta que as necessidades e os desejos formam a base em que se assentam as emoções e que estas têm como funções possibilitar que os indivíduos definam as tarefas a serem solucionadas. Dessa feita, a estrutura da atividade passa a contemplar os seguintes componentes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, meios, planos de cognição e vontade.

A contribuição desse passo dado por Davidov (1997/2019) está no fato de introduzir as emoções na estrutura da atividade, trazendo a possibilidade de conectar o cognitivo ao emocional nesse processo. Todavia, esse seu aporte não foi aproveitado e ampliado dentro da teoria da atividade de estudo e, por questões variadas, as pesquisas continuaram a seguir uma abordagem cognitiva (PUENTES, 2020).

Para além desse aspecto, nessa etapa, tanto Davidov (1996/2019, 1999) quanto Repkin (1997/2019) abordam a questão da formação da personalidade dentro dessa atividade, o que indica certa continuidade em relação ao caminho aberto por Elkonin, na etapa anterior.

De acordo com Davidov (1997/2019, p. 282) a personalidade “é o sujeito da atividade que realiza um novo produto espiritual ou material. Elaborar esse novo produto significa realizar um ato de criatividade”. Partindo desse pressuposto, aliado ao fato de que na atividade de estudo há um princípio criativo, o autor defende que o sujeito pode adquirir características de personalidade durante a execução desta atividade. Isto porque, ao formar uma necessidade para ela e possibilitar a aquisição das habilidades para realizar certas ações e atividades, origina-se a oportunidade para a atuação criativa do sujeito. A necessidade da atividade de estudo equivale à necessidade de assimilar a cultura humana, o que pode levar a criança a realizar uma transformação do material a ser assimilado de

modo criativo, posto que é capaz de executar modos de ação adequados para tal. Assim, o desenvolvimento desse potencial criativo equivale ao desenvolvimento da personalidade e pode ser oportunizado pela formação da atividade de estudo (DAVYDOV, 1999).

Repkin (1997/2019) também aborda a personalidade e sua relação com a atividade de estudo e a coloca como uma característica do ser humano a ser desenvolvida. Sua primeira asserção a respeito define que a personalidade faz parte da esfera espiritual que extrapola o intelecto, posto que engloba também qualidades morais, valores, necessidades e interesses. Nesse sentido, o desenvolvimento de modo amplo não poderia ficar restrito ao intelectual ou das funções psíquicas porque não poderia abranger o da personalidade. Por outro lado, pela mesma explicação, também não poderia se limitar ao desenvolvimento da personalidade. Diante desse impasse, o autor questiona o que seria a substância do desenvolvimento. A resposta é encontrada no trabalho de Elkonin, pois, o “desenvolvimento desses paradoxos e determinação de sua substância se destaca de maneira singular nos trabalhos de D. B. Elkonin, dedicados ao problema da Atividade de Estudo” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 1975/2019, p. 375). Assim, aponta para o fato de que o desenvolvimento dessas duas esferas acontecem de modo concomitante no processo desenvolvimental do indivíduo como sujeito, o que se dá na realização das diferentes atividades.

Para alcançar esse entendimento, Repkin (1997/2019) parte do enunciado de Elkonin acerca da atividade de estudo, qual seja, de que seu conteúdo e resultado não se referem à transformação do objeto, mas, do próprio sujeito. A partir dessa consideração e da premissa de que o indivíduo não nasce nessa condição, considera que o sujeito¹⁶, entendido aqui como fonte de atividade e dependente desta para sua existência, é formado em cada uma das atividades desenvolvidas pelo indivíduo nos períodos etários anteriores em um processo em que adquire consciência de si como tal. E, é no processo de sua formação como sujeito que o indivíduo se desenvolve intelectualmente, tendo em vista que o intelecto está incluso na atividade a fim de assegurar sua execução. Por outro lado, nesse mesmo processo, ocorre o desenvolvimento da personalidade, haja vista que a atividade é sempre uma atividade social conjunta e a interação social se dá por meio da atuação como personalidade.

Tendo em vista, então, que o desenvolvimento humano está intimamente ligado com o do indivíduo como sujeito, Repkin (1997/2019) afirma que a atividade de estudo desempenha um papel muito relevante para a formação do indivíduo como personalidade. Isto se dá porque este é um processo consciente, em que o indivíduo dá sentido à vida, e é na atividade de estudo que ele se descobre como sujeito pela primeira vez, o que leva o seu processo de desenvolvimento a assumir um caráter consciente e objetivo. Portanto, nessas condições, abrem-se ao sujeito maiores possibilidades de desenvolvimento de sua

¹⁶ O sujeito é definido como a “fonte de atividade, é o modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe” (REPKIN, 1997/2019, p. 377).

personalidade.

Esse posicionamento acerca do desenvolvimento humano aproxima-se da posição de Elkonin (1971/2017), já discutida anteriormente, acerca de um desenvolvimento único que envolve duas esferas do ser humano – a afetiva e a cognitiva – e que não acontece em um processo bifurcado ou paralelo, mas concomitante, por meio da realização da atividade, a qual pressupõe sempre uma relação do indivíduo com a sociedade.

Outro ponto discutido por Repkin (1997/2019) refere-se às necessidades e aos motivos. Nesse sentido, o autor volta a enfatizar a pertinência da inclusão desses dois elementos na estrutura da atividade de estudo, apontando que para definir uma atividade, não basta estabelecer a ocorrência da ação efetiva da pessoa, é preciso definir a que necessidade ela responde. Dessa forma, a necessidade é imprescindível para a sua formação. Entretanto, sem que encontre o objeto capaz de satisfazê-la, a necessidade não consegue engendrar a atividade. Esse objeto, que atuará como estímulo e também como formador de sentido para a atividade é o que se designa como motivo. Assim, o processo de desenvolvimento se dá a partir da atividade, conseqüentemente, do posicionamento do indivíduo como sujeito, mobilizado pela necessidade do indivíduo sentir-se como sujeito e motivado pelo que possa atendê-la.

Por fim, merece ser destacado mais um aspecto pontuado por Repkin (1997/2019), qual seja, a asserção clara de que a atividade de estudo, assim como a brincadeira, não se restringe ao período de sua formação e principal desenvolvimento, ou seja, ao período escolar inicial. Especificamente sobre a primeira, afirma que ela está presente na vida dos seres humanos em vários momentos e em vários cenários, posto que possibilita a assimilação e o amadurecimento de habilidades que podem ser artísticas, esportivas, técnicas e cognitivas. Na vida adulta, por exemplo, sua realização acontece entrelaçada com outras atividades. Quando a pessoa não tem os meios ou informações ou modos de ação para resolver determinada atividade laboral, por exemplo, recorre à atividade de estudo para adquiri-los, tendo em vista que a assimilação das capacidades humanas é a sua especificidade. Então, diante da necessidade de desenvolver uma habilidade ou adquirir um conhecimento, o indivíduo encontrará na atividade de estudo a sua resposta.

Essa colocação de Repkin (1997/2019) coaduna com o posicionamento de Elkonin (1974/1989) de que a atividade de estudo deverá fazer-se presente em toda a vida do indivíduo. Ademais, se alinha com a defesa de que as diferentes atividades se apresentam em todos os períodos do desenvolvimento, mesmo que assumam um caráter secundário (ELKONIN, 1971/2017).

Ainda que não haja contribuições diretas de Elkonin, nesse momento, os princípios teóricos colocados por ele nos primórdios da teoria, tais como o conteúdo, a importância da tarefa de estudo e os elementos básicos da estrutura da atividade de estudo (motivos, tarefas e ações), continuam sendo referenciados como a base da qual não se pode afastar (DAVIDOV, 1996/2019; REPKIN, 1997/2019).

Nesse sentido, percebe-se que pontos levantados por Elkonin (1974/1989, 1971/2017) na etapa anterior, e que podem ser consideradas um avanço por expandir a abrangência da atividade de estudo e a visão do desenvolvimento para além dos aspectos operacionais e cognitivos, continuaram a suscitar aprimoramentos teóricos. Ganha destaque a defesa de que o desenvolvimento é um processo único de formação da personalidade, que envolve tanto o desenvolvimento intelectual quanto o sócio-afetivo, ampliando o escopo desenvolvimental da atividade de estudo.

Porém, apesar dessas contribuições, conforme pontuado por Puentes (2020), tais discussões e avanços não encontraram terreno fértil nessa última etapa. Acontecimentos como a morte de Davidov, em 1998, e as mudanças no contexto social, político e econômico com a dissolução da União Soviética, em 1991, contribuem para que, tanto o sistema Elkonin-Davidov-Repkin quanto a teoria da atividade de estudo, de certo modo, se retraíssem, mesmo que ainda haja escolas que empreguem o sistema e que muitos estudiosos, como o próprio Repkin, continuem a contribuir para a existência e aprimoramento da teoria. Entende-se que cabe a seus estudiosos a tarefa de compreender essas proposições, criticar pontos obscuros e dar continuidade aos pontos que se mostram coerentes na busca de uma educação desenvolvimental condizente com a realidade educacional atual.

3 | TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Compreender a epistemologia qualitativa, a metodologia construtivo-interpretativo e os conceitos da teoria da subjetividade exige um esforço para além da leitura, compreensão e interpretação dos textos a seu respeito. A necessidade desse esforço se deve aos padrões que, para a grande maioria de estudiosos formados num paradigma positivista, moldam seu modo de compreender a ciência e sua construção.

A ciência moderna teve suas bases fincadas, principalmente, sobre o paradigma positivista, o qual privilegia uma postura neutra e objetiva por parte do pesquisador bem como uma conduta metodológica pautada no empirismo. Uma das consequências da adoção desse modelo e da relevância que lhe foi conferida está no modo de pensar pragmático e positivista de gerações que foram educadas sob os padrões transferidos das ciências para a educação escolar e acadêmica. Aprende-se a pensar de forma linear, sempre em busca de relações causais e de padrões que possam determinar ações e decisões a serem tomadas. Sem dúvida, esse modo de fazer ciência e de pensar trouxe avanços tecnológicos importantes e permitiu um aperfeiçoamento na compreensão do mundo. Por outro lado, trouxe também alguns entraves, principalmente para a compreensão de fenômenos que requerem um olhar disposto a valorizar a singularidade, a complexidade e o dinamismo em detrimento da padronização, do reducionismo e de uma pretensa imutabilidade das leis.

A psicologia moderna surge no final do século XIX, num contexto em que a cientificidade, definida pela objetividade e pelo empirismo, era característica fundamental para que um ramo do conhecimento alcançasse prestígio e reconhecimento. Na busca por torná-la uma ciência reconhecida, psicólogos de diferentes vertentes definem seus caminhos aproximando-se das ciências ditas naturais. Por caminhos diversos, a psicologia toma a forma de uma ciência pragmática, positivista, individualista e com forte ênfase na adoção da metodologia quantitativa.

O trabalho de González Rey, marcado por um pensamento dialético¹, denota um olhar

¹ González Rey (2005) distancia o pensamento dialético que orienta seu trabalho do pensamento das dialéticas hegeliana e marxista que se caracterizam pelas sínteses finais das contradições que perpetuam o racionalismo. Para o autor, sua inspiração está em um pensamento dialético orientado “pelo desenvolvimento contraditório de sistemas complexos que podem ser qualificados como sistemas distantes do equilíbrio, e que se organizam no curso contraditório de sua própria processualidade, entre os quais se destacam a subjetividade e a sociedade” (p. 234).

crítico sobre os processos de construção da psicologia soviética – especialmente sobre o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural e o tratamento dado ao legado deixado por Vigotski² – e sobre a ausência de fundamentos epistemológicos e métodos consistentes e condizentes com o objeto de estudo da psicologia, que a seu ver, é a subjetividade. Assim, a partir de questionamentos sobre esses dois pontos e assumindo a dialética e a psicologia histórico-cultural como bases, González Rey (2013, 2015) se propõe avançar em relação a algumas das ideias de Lev S. Vigotski, mais especificamente, sobre os conceitos de sentido e *perezhivanie* bem como sobre o reconhecimento da capacidade das emoções gerarem novos processos e funções. Tais tópicos representaram

um novo momento do pensamento de Vigotski, que criava as bases para pensar, em novos termos, a *psique* como sistema. Esse sistema, que começa a se vislumbrar em seus últimos trabalhos, surgiu mais como uma produção da pessoa que como um reflexo. Entretanto, Vigotski não dispunha, naquele momento, de tempo ou recursos teóricos que o permitissem avançar nessa nova aventura³ (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 28).

Participante de outro momento histórico, logo, portador de um olhar diverso e de novas ferramentas, González Rey avança ao propor a teoria da subjetividade. Sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, propõe um sujeito produtor de sentidos subjetivos que delineiam a subjetividade, um sistema que contempla aspectos simbólicos e emocionais e permeia tanto a esfera individual quanto a social. Uma das características da teoria é o entrelaçamento dos conceitos que a compõem. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017b), são conceitos que se constituem mutuamente dentro do sistema configuracional de que tomam parte. Assim, uma mudança no significado de um destes afeta diretamente os outros. Dessa forma, a compreensão de cada conceito da teoria está atrelada à compreensão dos demais.

Considerando o objetivo do presente estudo, opta-se por destacar dois desses conceitos: desenvolvimento e sujeito. A opção pelo primeiro não carece de outra justificativa senão que se constitui como tema central desse estudo. O conceito de sujeito adquiriu relevância no decorrer do processo construtivo-interpretativo da pesquisa, devido a sua proximidade com o conceito de desenvolvimento, pois na perspectiva da teoria da subjetividade, desenvolver significa emergir como sujeito.

² Em seu livro *O pensamento de Vygotsky: Contradições, desdobramentos e desenvolvimentos*, González Rey apresenta um panorama abrangente sobre o pensamento de Vigotski por meio de uma análise crítica dos caminhos teóricos percorridos pelo psicólogo bielorrusso. Dentre outras contribuições importantes, González Rey (2012a) discorre sobre razões que levaram Vigotski a não desenvolver suas ideias mais importantes para a compreensão de temas voltados para a subjetividade, como os conceitos de sentido e *perezhivanie*.

³ “un nuevo momento del pensamiento de Vygotsky que creaba las bases para pensar la psique como sistema en nuevos términos. Ese sistema, que comienza a vislumbrarse en sus últimos trabajos, apareció más como producción de la persona que como un reflejo. Sin embargo, Vygotsky no contaba en aquel momento con el tiempo ni con los recursos teóricos que le permitieran avanzar en esa nueva aventura”(GONZÁLEZ REY, 2013, p. 28).

Destarte, a presente seção compõem-se de duas subseções. A primeira abordará o conceito de sujeito e, ao discutir sua capacidade de ser produtor de sentidos e configurações subjetivas, apresentará os demais conceitos que compõem a teoria, fazendo jus ao entrelaçamento mencionado. O desenvolvimento subjetivo é o tópico central da segunda seção, em que serão discutidas sua definição e trajetória dentro da teoria.

3.1 O sujeito na perspectiva da teoria da subjetividade

3.1.1 O percurso do conceito de sujeito na teoria

Em *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*, González Rey e Mitjáns Martínez (2017b) relatam o surgimento e as transformações do conceito de sujeito ao longo de suas pesquisas. Segundo os autores, o conceito foi introduzido em 1989, quando seus estudos se voltavam ao conceito de personalidade, permitindo aproximá-lo do caráter ativo da vida e dos indivíduos. Nesse primeiro momento, o sujeito era visto como ativo, consciente, intencional e emocional. Resultados de pesquisas levaram ao conceito de configuração psicológica da personalidade que, aliado ao de sujeito, permitiu uma releitura da obra de Vigotski e uma nova compreensão do conceito de sentido, que culminou na elaboração do conceito de sentidos subjetivos. Como consequência, após a metade da década de 1990, ocorre uma transição do tema da personalidade para o da subjetividade, que se consolida na obra *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*, publicada, em 2002, na língua espanhola e, em 2003, na portuguesa.

Nessa obra, González Rey (2005) faz uma retrospectiva da história da psicologia, apresentando como as definições epistemológicas e metodológicas adotadas nesse percurso afetaram a compreensão do conceito de subjetividade e sujeito, levando mesmo a sua exclusão ou ao que ficou conhecido como a “morte do sujeito”. No último capítulo, expõe sua proposta teórica sobre o tema, apresentando as definições dos conceitos que a subsidiam, inclusive o de sujeito.

O modelo teórico construído por González Rey (2005) indica sua intenção tenaz em resgatar esse sujeito que havia sido subjugado às determinações sociais, principalmente, ao discurso e à linguagem. Seus principais argumentos centram-se em torno da capacidade criativa e geradora de subjetivação, opções e rupturas desse sujeito. É essa capacidade, provocada por tensões resultantes de divergências entre suas opções individuais e imposições sociais normativas ou mesmo suas próprias configurações subjetivas, que torna o sujeito constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua. Subjetividade individual, sujeito e subjetividade social são definidos como sistemas inter-relacionados, não em condição de subordinação ou domínio, mas em uma relação recursiva e dialética de constituição mútua. Nesse momento teórico, não se discutem condições para a emergência do sujeito, para além de que se dê dentro das tramas sociais. Na construção argumentativa, prepondera a ideação de um sujeito que rompe com determinações sociais, que

ameaçam seu posicionamento, por meio de sua capacidade geradora. “O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e é a sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento um dos elementos centrais no desenvolvimento da sua capacidade de produzir rupturas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 227).

Entre os anos de 2002 e 2016, a produção teórica sobre a teoria foi numerosa. A título de exemplo, consultando o currículo⁴ de Fernando González Rey disponível na plataforma Lattes, têm-se cinquenta e sete artigos publicados em periódicos científicos, doze livros e quarenta e seis capítulos de livros. Tendo acesso a uma parcela pequena dessas produções, foram encontradas oito que fazem referência ao conceito de sujeito. Em todas, há uma reiteração das características atribuídas ao sujeito previamente, sua capacidade geradora e de ruptura. A novidade encontrada é a ênfase que passa a ser conferida ao estabelecimento de condições para que o indivíduo ocupe a posição de sujeito. Em *Sujeito e subjetividade*, ainda que se possa inferir essa ideia, como mostra o trecho destacado abaixo, esta não é realçada.

O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua (GONZÁLEZ REY, 2005, p.237).

Porém, nessa nova fase, passa-se a determinar a emergência do sujeito e destacar seu caráter qualitativo e não inerente ou perene, afirmando-se que um indivíduo somente se torna sujeito quando abre novos caminhos de subjetivação, o que pode resultar em desenvolvimento subjetivo. Como afirma González Rey (2016, p. 8), “ser sujeito é um atributo qualitativo de indivíduos e grupos que não é inerente a eles, mas que qualifica suas ações em dados contextos”⁵. Não ocupar essa posição pode, por exemplo, resultar em sofrimento psíquico (GONZÁLEZ REY, 2011b). Surge ainda uma preocupação em apresentar os caminhos que podem levar à emergência do sujeito em contextos gerais ou específicos como a escola, o que é perceptível nas citações abaixo.

O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele for capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende. É nesse processo que aparecerão verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações de construções próprias e originais sobre a base do aprendido (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 40).

⁴ Consulta realizada em 05 de junho de 2019 na plataforma Lattes pelo sítio <http://lattes.cnpq.br/8317820386729646>

⁵ “Being a subject is a qualitative attribute of the individuals and groups that is not inherent to them, but that qualify their actions in some contexts” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 8).

Uma das contradições da condição humana é que a emergência do sujeito não é um processo regular e ordenado coincidente com processos socialmente considerados como ‘positivos’. A emergência do sujeito é, na verdade, um processo tenso e caótico, sendo o desenvolvimento uma das alternativas possíveis do processo (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 37-38).

A educação a que aspiramos é aquela que se orienta para a transformação do indivíduo em sujeito de suas operações, o que implica uma posição reflexiva e crítica, que só emerge de uma implicação subjetiva em uma experiência concreta, seja esta docente, empresarial profissional ou de qualquer outro tipo⁶ (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p. 265).

Em 2017, três publicações introduziram uma nova especificação ao indivíduo, determinada segundo sua atuação.

Mitjás Martínez e González Rey (2017) em *Psicología, educación e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*, introduzem o termo ator, afirmando que “a pessoa não precisa ser sujeito para atuar, ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação” (p. 58). Em seguida, caracterizam o sujeito a partir de sua capacidade de abrir caminhos alternativos de subjetivação e de sua condicionalidade. A argumentação leva-nos a inferir que ator e sujeito são diferentes, ainda que ambos sejam ativos na ação. Mesmo que não fique explícito, pode-se inferir também que a diferença estaria na capacidade do sujeito de gerar caminhos alternativos. Posteriormente, ressaltam a existência de diferença entre os termos pessoa ou indivíduo e sujeito ao se referirem ao sujeito que aprende, definido como “indivíduo no seu caráter ativo, consciente e intencional, capaz de delimitar um espaço próprio no contexto em que está inserido” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 69). Não sendo novamente mencionado, não fica claro se os termos pessoa, indivíduo e ator podem ser usados de forma intercambiável.

Nas duas outras publicações – *Subjetividade: teoria, epistemologia e método* e *El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico* – o termo ator não é mencionado, sendo introduzido o termo agente. Em relação à diferenciação entre os dois termos, explicitam,

neste trabalho definimos o sujeito como aquele individuo ou grupo capaz de abrir novos caminhos de subjetivação dentro do espaço normativo de sua ação, e o termo agente fica reservado às posições ativas desses indivíduos ou grupo em uma atividade em curso, mas que não geram novos caminhos de subjetivação para além delas. Ambas condições, entretanto, são inseparáveis das configurações subjetivas de seus atos ou posicionamentos⁷ (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 12).

⁶ “la educación a que aspiramos es aquella que se orienta a la transformación del individuo en sujeto de sus operaciones, lo que implica una posición reflexiva y crítica, que sólo emerge de una implicación subjetiva en una experiencia concreta, sea esta docente, empresarial, profesional o de cualquier otro tipo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p. 265).

⁷ “En este trabajo definimos al sujeto como aquel individuo o grupo, capaz de abrir nuevos caminos de subjetivación dentro del espacio normativo de su acción, y el término agente queda reservado a las

A única diferenciação entre essas condições que o indivíduo poderia ocupar é a capacidade de abrir novas vias de subjetivação, pertinente somente ao sujeito. González Rey e Mitjans Martínez (2017b) justificam essa diferenciação pela necessidade de indicar a inexistência de passividade como um estado estático, apontando que em situações de inatividade, ocorre o sofrimento que não representa um estado passivo. Por isso, indicam que ambos são ativos, capazes de se posicionar, tomar decisões e gerar sentidos subjetivos por meio de suas produções intelectuais e compromissos.

A apresentação desse percurso do conceito de sujeito coloca em destaque o dinamismo e a abertura da teoria, que não aprisiona seus conceitos em formas acabadas e dogmáticas, posto que são vistos como “conceitos vivos, em movimento, que vão se desenvolvendo e se desdobrando de formas diferentes no decorrer das práticas profissionais e de pesquisa que se apoiam nesse referencial” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 77). Além disso, apresentar a ideia de que os indivíduos ocupam diferentes condições – agente e sujeito – contribui para clarificar uma das características do sujeito, que será abordada com maior profundidade na próxima seção, qual seja, o fato de que ser sujeito não é uma condição constante, mas circunstancial.

Como pontuado previamente, a teoria da subjetividade é elaborada para que siga em aprimoramento, conforme se desenrolem práticas e pesquisas que resultem na revisão de seus conceitos. Seguindo essa disposição, a condição de “não sujeito”, seja ela agente, ator ou indivíduo, necessita ser melhor clarificada. Nesse ponto, é importante ressaltar que esse trabalho se ocupará especificamente do conceito de sujeito. Essa decisão se dá porque desenvolvimento e sujeito são dois conceitos imbricados posto que, na perspectiva da teoria, para a ocorrência do primeiro é preciso que o segundo se expresse.

3.1.2 O sujeito e demais conceitos na teoria

Durante certo tempo, o sujeito e a subjetividade estiveram ausentes da psicologia. A busca pela legitimação como ciência, fez com que a psicologia recorresse ao objetivismo como pedra fundamental, afastando-se de conceitos e ideias que a pudessem caracterizar como subjetivista. Em outros momentos, ao delimitar o social e a cultura como determinantes primordiais do comportamento, tornou-se caolha ao minimizar, senão negar, o papel do sujeito e da subjetividade.

González Rey (2013) ressalta, como uma das razões para o distanciamento dessa temática, o impacto do estruturalismo francês e do pós-estruturalismo, na segunda metade do século XX. O primeiro desses movimentos iniciou o que se denominou “a morte do sujeito”, levando à substituição da capacidade geradora dos indivíduos por normas e

posiciones activas de esos individuos o grupos en una actividad en curso, pero que no generan nuevos caminos de subjetivación más allá de ellas. Ambas condiciones, sin embargo, son inseparables de las configuraciones subjetivas de sus actos o posiciones” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 12).

códigos reguladores que se organizavam em torno da ideia de estrutura. Esse movimento trouxe algo novo para a psicologia, que foi a defesa da origem social e cultural de sistemas que participam das práticas individuais. Em contrapartida, acabou por tirar o sujeito das discussões teóricas. Sendo assim,

a crítica às posições individualistas em relação ao sujeito, em vez de levar a novas formas de pensá-lo, o excluíram, primeiro em nome da estrutura e depois, com a chegada do pós-estruturalismo, em nome das práticas discursivas. Sujeito, subjetividade, consciência, ou qualquer processo que enfatizasse o caráter gerador da pessoa, foram excluídos do repertório das ciências sociais⁸ (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 23).

Especificamente sobre a psicologia histórico-cultural, originada na União Soviética, a causa primária para seu distanciamento do sujeito e da subjetividade foi a defesa do caráter materialista, considerado como atributo essencial de uma ciência marxista. Com base nessa orientação, a psicologia soviética acabou por aproximar-se da neurofisiologia e distanciar-se de proposições consideradas idealistas (GONZÁLEZ REY, 2013). Conceitos como reflexo e interiorização resultam desse posicionamento.

Devido a movimentos políticos e forças ideológicas dominantes, até a década de 1970, a psicologia soviética foi dominada pelos conceitos e diretrizes da teoria da atividade, proposta por Leontiev (GONZÁLEZ REY, 2014a, 2015). A ênfase desta teoria recaiu sobre processos cognitivos e a atividade com objetos externos, vista como externa, prática, concreta, objetiva e independente do sujeito. Os processos psíquicos internos, por sua vez, são considerados como internalizações de processos realizados com objetos externos. Como pontua González Rey (2015b), a psique passa a ser considerada como um epifenômeno da atividade externa, numa espécie de “tradução” do externo para o interno. Não há consideração pela intervenção do sujeito nesse processo, pois a teoria fica centrada no esquema “atividade-objeto”. Outro ponto que ratifica esse afastamento da teoria da atividade do tema da subjetividade é a ausência de aspectos como sentimentos, memórias, posicionamentos e decisões na definição de motivos. Estes são colocados como a transformação de uma necessidade, primordialmente biológica, quando em contato com o objeto. Desse modo,

a pessoa como sujeito da atividade é completamente substituída pelo objeto e a atividade em si torna-se um simples elo entre necessidades e objetos.

A teoria da atividade, mais do que qualquer outra abordagem na psicologia soviética, resulta na exclusão da subjetividade, tornando-se o auge

⁸ “la crítica a las posiciones individualistas en relación al sujeto, en lugar de conducir a nuevas formas de pensarlo, lo excluyeron, primero en nombre de la estructura y después, con el advenimiento del post-estructuralismo, en nombre de las prácticas discursivas. Sujeto, subjetividad, conciencia, o cualquier proceso que apuntara al carácter generador de la persona, quedaron excluidos del repertorio de las ciencias sociales” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 23).

dos esforços direcionados para o desenvolvimento de uma psicologia objetivista⁹ (GONZÁLEZ REY, 2015b, p. 31).

Estando presente no momento em que a teoria da atividade passa a ter seus conceitos e princípios questionados¹⁰, González Rey faz parte de um movimento que alavancou discussões que abordavam temas até então silenciados, tais como comunicação, diálogo e subjetividade. Desenvolvendo este último dentro da perspectiva histórico-cultural, o autor elabora conceitos como sujeito, subjetividade social e subjetividade individual, sentidos subjetivos e configurações subjetivas, de modo a contemplar o caráter cultural, histórico, complexo, dialético e recursivo da psique humana.

A obra *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*, sistematiza e discute em profundidade os conceitos que intitulam o livro e que embasam a proposta teórica, epistemológica e metodológica de seu autor. Vários aspectos do conceito de sujeito são pontuados, destacando-se sua capacidade de abrir novas vias de subjetivação e de produzir sentidos subjetivos que delinearão tanto sua subjetividade quanto a subjetividade social. Conforme apontado por González Rey (2005, p. 233), os atributos centrais que caracterizam o sujeito são “sua capacidade criativa e generativa, que fazem dele um momento permanente de tensão com o estabelecido capaz de representar inúmeras alternativas de ruptura”.

A atribuição da capacidade criativa e geradora ao sujeito é um ponto que diferencia a teoria da subjetividade de perspectivas teóricas que propõem as atividades psíquicas como reflexos das atividades externas, definindo o sujeito como um assimilador ou internalizador de conteúdos externos. Na psicologia soviética, por exemplo, a psique era vista como reflexo do mundo exterior. Esta era sua ontologia. A posição da teoria da subjetividade evidencia uma definição ontológica em que a psique não é um reflexo, mas um sistema de sentidos criados pelo próprio sujeito dentro de sua história e da cultura em que atua.

Creditar ao sujeito a capacidade de criar e gerar sentidos subjetivos, que propiciam seu processo de subjetivação bem como influenciam o meio em que atua, é posicioná-lo como constituinte de sua própria subjetividade e não como um ente passivo diante das condições sociais. Assim, o sujeito

é um sujeito constituído subjetivamente, é um sujeito subjetivado **com capacidade de subjetivação de sua experiência**, na qual não se dilui em nenhum dos sistemas que participam de seu desenvolvimento. (...) O resgate da ideia do sujeito não passa pela ideia de controle deste

⁹ “The person as subject of activity is completely replaced by the object and activity itself becomes a mere link between needs and objects.

Activity theory, more so than any other approach in Soviet psychology, implied the exclusion of subjectivity, turning itself into a pinnacle moment in the effort of developing an objective psychology” (GONZÁLEZ REY, 2015b, p. 31).

¹⁰ González Rey (2012a) participa do V Congresso da Sociedade de Psicólogos da União Soviética ocorrido em 1977, cujo tema central foi intitulado *O problema da atividade na psicologia soviética*. Para o autor, a partir desse momento, a crítica à teoria da atividade se intensifica.

sujeito sobre o mundo, mas pela ideia de sua capacidade de opção, ruptura e de ação criativa, ou seja, pela ideia de que **sua ação atual e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade** e não causas que aparecem como elementos externos da ação (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 224, destaque meu).

Depreende-se daí que, o sujeito está em um processo constante de constituição de si mesmo, por meio de sua própria subjetividade, e em relação íntima com as condições sociais em que se encontra. É com base em sua história de vida e em sentidos subjetivos gerados em vivências anteriores que, diante de novas experiências, o sujeito gera novos sentidos que passarão também a constituir a sua subjetividade e nortear seu caminho. Assim, o sujeito não pode ser considerado somente como um produto do meio. Há uma relação complexa de constituição mútua entre essas duas esferas: individual e social, porquanto, ainda que esteja numa relação permanente com seu meio, ele assume posições próprias com base em sua produção subjetiva, as quais definem a si e participam da definição desse meio social. Destarte, concordando com o sociólogo francês Alain Touraine, González Rey (2005, p. 230) ressalta que o sujeito “é um protagonista e não um efeito”.

Tendo em vista que estamos diante da defesa de um sujeito produtor, é relevante elucidar o conteúdo de sua produção subjetiva. Os sujeitos produzem sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas, constituindo a subjetividade.

Os sentidos subjetivos são a forma como os sujeitos compreendem, sentem e vivenciam o mundo. São definidos como uma unidade de processos simbólicos e emoções, os quais se evocam de modo recíproco, sem haver entre eles uma relação de causalidade. Um de seus atributos mais importantes e que de certo modo sintetiza essa definição é, nas palavras de González Rey (2007a, p.171), “expressar em forma de produção simbólica emocional a multiplicidade de registros objetivos que afetam ao homem em sua integridade vital”.

Vale ressaltar que esses sentidos subjetivos são produções do sujeitos e apreender essa capacidade de produção passa pela compreensão dos elementos que fazem parte dos sentidos subjetivos: o emocional e o simbólico.

As emoções são consideradas por González Rey (2005) como portadoras de um caráter duplo, ou seja, ao mesmo tempo que constituem um momento da subjetividade dos sujeitos, são portadoras de um caráter subjetivo. O autor não nega sua condição de resposta psíquica e somatológica diante de situações sociais, psíquicas e fisiológicas. Porém, acrescenta que, com o desenvolvimento cultural do homem, as emoções se transformam em “uma forma de expressão humana ante situações de natureza cultural que surgem em sistemas de relações e práticas sociais” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 243). Portanto, deixam de ser somente uma resposta automática, passando a ter um caráter de produção subjetiva.

O registro emocional passa a ser marcado pela cultura, resultando de relações entre emoções que se dão em um espaço simbolicamente organizado. As manifestações emocionais não são universais. Indivíduos distintos, diante de um mesmo evento, se manifestam

emocionalmente de modo diferente conforme sua representação simbólica daquele evento, a qual está relacionada com a cultura em que atua. Assim, à vista da relação entre os aspectos fisiológicos, psíquicos e culturais, define-se o caráter subjetivo da emoção, posto que produzida pelo sujeito que a manifesta (GONZÁLEZ REY, 2005).

Simultaneamente, as emoções são um momento da subjetividade dos sujeitos ao se integrarem aos processos simbólicos na constituição dos sentidos subjetivos. Recorrendo ao artigo *Sobre la cuestión de la creatividad del actor* escrito por Vigotski em 1932, González Rey (2013) argumenta que as emoções são geradoras de novos processos psíquicos e atuam como protagonistas ao aliarem-se com outros processos psíquicos de modo direto, sem a interveniência de mediadores. Assim, as emoções “respondem a um tipo de registro somato-psíquico que, nas condições da cultura, se implica de forma imediata com diversos processos simbólicos”¹¹ (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 29). É essa ligação entre as emoções e os processos simbólicos que caracterizam os sentidos subjetivos.

Na perspectiva da teoria da subjetividade, o simbólico, de acordo com Goulart (2017, p. 49) “integra os elementos substitutivos que sintetizam a multiplicidade de processos objetivos em uma linguagem imaginária especificamente humana”, englobando processos que vão para além do cognitivo, tais como a imaginação e a fantasia. Ou seja, por meio de processos simbólicos, elementos reais são traduzidos para uma linguagem que só é compreensível dentro do contexto cultural. Os símbolos (signos, mitos, metáforas, linguagem, construções criativas, entre outros) apresentam-se, então, como uma produção de sujeitos, sejam estes indivíduos ou grupos sociais.

O simbólico é destacado como o elemento que enfatiza o caráter gerador da subjetividade humana, posto que são os indivíduos que criam e utilizam os símbolos nos espaços culturais de que fazem parte. Para González Rey (2012b), a compreensão da natureza simbólica da realidade humana permite apreendê-la como uma realidade cultural que é produzida e histórica, o que condiz com a concepção da psicologia histórico-cultural. O autor salienta ainda que é o caráter simbólico dos processos sociais nas condições culturais que possibilitam à psique humana transcender os sinais objetivos ambientais e se constituir como um sistema gerador de suas realidades, na qual se configura e desenvolve.

Tem-se assim que tanto as emoções quanto os símbolos são produções subjetivas ao mesmo tempo em que se constituem como momentos da subjetividade ao participarem dos sentidos subjetivos gerados pelos sujeitos. A partir disso, atesta-se o caráter gerador e concreto do sujeito que produz emoções, símbolos e, da confluência destes elementos dentro de um contexto social e cultural específico, produz sentidos subjetivos.

Os sentidos subjetivos são produzidos no decurso das experiências dos sujeitos e marcam o que estes sentem e geram. Diante de um fluxo caótico de sentidos subjetivos advindos de diferentes zonas da experiência social e individual, as configurações subjetivas se

¹¹ “responden a un tipo de registro somato-psíquico que, en las condiciones de la cultura, se implica de forma inmediata con diversos procesos simbólicos” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 29).

organizam como núcleos de sentidos subjetivos convergentes, expressando relativa estabilidade no desenrolar de uma experiência (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Entende-se assim que, uma configuração subjetiva representa um núcleo dinâmico organizado, envolvendo diversos sentidos subjetivos que têm sua gênese em esferas da experiência individual e social, tanto passada como atual, integrando o histórico ao momento atual da experiência. Vale destacar o caráter processual desse conceito, tendo em vista que, uma configuração subjetiva não é definida a priori como ocorre com os chamados traços de personalidade, por exemplo. Sua constituição se dá nas tramas da vida, conforme as vivências pregressas e atuais do indivíduo (GOULART, 2017). É, portanto, um sistema flexível, dinâmico e em constante desenvolvimento conforme as rupturas e múltiplas possibilidades inerentes ao curso da experiência humana.

É interessante ressaltar a dualidade conferida ao conceito de configuração subjetiva no que se refere a seu dinamismo. Nesse sentido, as configurações subjetivas foram diferenciadas em configurações subjetivas da personalidade e configurações subjetivas da ação. As primeiras são organizações dinâmicas de sentidos subjetivos que alcançaram relativa estabilidade, integrando a personalidade do indivíduo e definindo sua identidade. São constituídas por núcleos de sentido mais estáveis. Quanto às configurações subjetivas da ação, estas representam os sentidos subjetivos que se configuram no curso da ação do sujeito, integrados às configurações da personalidade. Entende-se, assim, que ambas são inseparáveis (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY, 2013; GOULART, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Portanto, as configurações subjetivas não são definidas

por conteúdos universais, nem por processos únicos de caráter universal, senão que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual(...) são um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual e, ao mesmo tempo, podem alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual de ação do sistema (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 204).

Nesse sentido, conforme ressalta Goulart (2017, p. 55), o conceito de configuração subjetiva

expressa as influências da dialética e da complexidade em termos conceituais. Parte-se da noção de que aquilo que constitui, também é constituído permanentemente e, ao contrário da dialética tradicional, não se trata de esperar por uma síntese possível de polos contraditórios - solução para o confronto entre uma tese e uma antítese - mas de postular um sistema aberto, que permanece em constante desenvolvimento, sendo marcado por rupturas e infinitas possibilidades em seu curso.

Desse modo, as configurações subjetivas são também uma produção do sujeito, a partir dos sentidos subjetivos que engendrou em suas experiências.

Os pontos ressaltados até o momento corroboram a caracterização do sujeito como produtor de subjetividade. E aqui, é importante pontuar que, na perspectiva dessa teoria, a subjetividade é concebida em dois níveis que se integram e inter-relacionam: a subjetividade individual e a subjetividade social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Esse posicionamento confere um caráter verdadeiramente dialético à relação entre essas duas dimensões, quebrando com a dicotomia individual-social e interno-externo. Isto porque, estabelece uma relação de configuração mútua, sem que um nível tenha precedência sobre o outro. As produções subjetivas dos sujeitos estão nas produções subjetivas sociais, posto que se colocam nas relações que vivenciam nos diversos espaços sociais por quais transitam. Por sua vez, essas produções subjetivas sociais também estão nas produções dos sujeitos. Assim, o social e a cultura deixam de ser considerados como elementos externos ao indivíduo. Nas palavras de Goulart (2017, p. 48) “a subjetividade não está ‘dentro’, nem ‘fora’, mas dentro e fora simultaneamente”. E nesse ponto, é imprescindível evidenciar que não se trata de diferenciar dois elementos diferentes, mas dois níveis diferentes de uma mesma subjetividade.

No âmbito do senso comum, o termo subjetividade é usualmente empregado em referência à individualidade, ao que pertence ao foro íntimo de alguém. Na perspectiva da teoria da subjetividade, o termo é entendido como

um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentidos e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 202).

A definição acima ilustra claramente a natureza dual da subjetividade, afastando-a de uma caracterização exclusivamente individual. Goulart (2017) pontua que recentemente a teoria tem assumido a subjetividade como uma condição diferenciada da psique na cultura, o que a constitui como condição necessária para o desenvolvimento desta. Nesse sentido, a teoria se afasta tanto de uma concepção de subjetividade associada ao subjetivismo¹² quanto do entendimento da psique como um resultado direto e simplificado do contexto social externo. Percebe-se o movimento teórico de aliar os fenômenos sociais à produção subjetiva decorrente da ação e das relações vividas pelos indivíduos.

A subjetividade individual é definida por González Rey (2005) como um sistema que engloba processos e formas de organização subjetiva do indivíduo concreto e que contém

¹² Subjetivismo é aqui entendido como a percepção da produção psíquica como algo inerente ao sujeito a-histórico e universal.

em si a história deste, constituída nas relações pessoais vividas em determinada cultura. Dessa forma, a subjetividade individual não pode ser considerada como um universo particular isolado, tendo em vista que as produções subjetivas se dão nas relações sociais e dentro de um espaço cultural marcado por uma história compartilhada.

Por sua vez, a subjetividade social é um sistema complexo de configurações subjetivas sociais e individuais articuladas em múltiplos espaços sociais. É um conceito que

integra os elementos de sentido subjetivo que, produzidos nas diferentes zonas da vida social da pessoa, se fazem presentes nos processos de relação que caracterizam qualquer grupo ou agência social no momento atual de seu funcionamento. Da mesma forma, a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 215).

Tem-se assim uma relação entre social e individual em que o sujeito é constituinte e constituído do/pelo social e vice-versa. As configurações subjetivas sociais são constituídas, em grupos sociais diversos, a partir de sentidos e configurações subjetivas individuais dos sujeitos que deles participam. Por sua vez, o indivíduo se insere num contexto social marcado por uma subjetividade social que vem sendo constituída por indivíduos que o precederam nessa história. A sua inserção nesse contexto representa um novo momento constituinte dessa subjetividade social e, concomitantemente, de sua própria subjetividade. Sendo assim, nesse transitar dos sujeitos pelos diversos espaços sociais, carregando suas histórias e subjetividades, gera-se um movimento de constituição recíproca e recursiva.

Entendido esse movimento, é oportuno destacar que essa relação entre social e individual é também um lugar de tensão e possíveis rupturas. Em momentos variados, os contextos sociais em que o indivíduo se encontra lhe colocam diante de situações que se opõem aos posicionamentos e propósitos que assume para si. Surge, assim, um quadro em que as posições do indivíduo e o que está estabelecido socialmente são divergentes. É nessas condições que o indivíduo pode emergir como sujeito, ao abrir novas vias de subjetivação que lhe permitem romper com o estabelecido e criar novas possibilidades para si e para o social. Esse poder de ruptura, a partir de sua capacidade geradora de sentidos subjetivos e opções, é o que efetivamente caracteriza o sujeito enquanto tal.

O indivíduo, **na qualidade de sujeito**, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, **gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal**. A **condição de sujeito** é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e **gerando novas opções** dentro da trama social em que atua (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 237, destaque meu).

Essas novas opções e zonas de significação correspondem às vias de subjetivação abertas pelo sujeito à medida que produz novos sentidos subjetivos, os quais, integrados a suas

configurações subjetivas, possibilitarão mudanças sociais e desenvolvimento subjetivo. No campo social, geram novos espaços sociais em que emergem novas formas de relações, modos de ação e valores. O impacto da atuação dos sujeitos sobre o cenário político bem como o científico é exemplificado por González Rey (2005) pela resistência diante de governos totalitários e pelos avanços científicos e tecnológicos. No que se refere ao campo individual, elas abrem possibilidades de sentido que influenciarão a identidade daqueles que as acolher, além de gerar espaço para que o sujeito se desenvolva subjetivamente.

Mais uma vez, a teoria põe em relevo a capacidade geradora do sujeito – de sentidos, subjetividade e novas vias de subjetivação – e como esta influencia não só o próprio sujeito, mas todo o funcionamento social. É no seu movimento de confrontar, de modo ativo, normas e limitações que lhe cerceiam ou que parecem ameaçar seus propósitos e proposições pessoais que o indivíduo gera novos sentidos e pode abrir essas novas vias de subjetivação, atuando assim como sujeito. Para tanto, lança mão de sua reflexividade, da ação criativa e de sua capacidade de ruptura e de tomar decisões (GONZÁLEZ REY 2005, 2008, 2013; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2017b).

Para além das capacidades geradora e de ruptura do sujeito, com conseqüente possibilidade de transformação, a citação acima coloca em relevo outro traço definidor do sujeito na perspectiva da teoria da subjetividade, qual seja, a inconstância de sua condição. Em outras palavras, atuar como sujeito é uma condição que pode ou não ser ocupada pelo indivíduo ou grupo social e não um estado permanente. A emergência do indivíduo ou grupo como sujeito está condicionada a sua capacidade de produzir sentidos subjetivos que possibilitem a abertura de novas vias de subjetivação, as quais lhe permitem criar tensões com as normas que são opostas a seu posicionamento bem como a tomar decisões e se posicionar de modo consistente com seus propósitos (GONZÁLEZ REY, 2013).

Por conseguinte, o indivíduo pode atuar como sujeito em algumas condições e não em outras, conforme sua capacidade de produzir novas vias de subjetivação. Conforme pontuam Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 58), “a condição de sujeito não é uma condição universal que o indivíduo ou grupo porta ou não, ela se expressa perante situações concretas nas quais participa”.

Essa definição suscita dois pontos de reflexão importantes acerca do sujeito. O primeiro refere-se à reafirmação de sua relação de constituição recíproca com o social. González Rey (2005) afirma que a pessoa se transforma em sujeito ao entrar na vida social, onde encontra uma subjetividade social em construção, mas que fará parte de sua ontogenia ao mesmo tempo em que esse sujeito passa a participar desse processo constitutivo.

O segundo ponto diz respeito à processualidade da subjetividade. É na atualidade dos acontecimentos, que a história de vida e sentidos subjetivos se integram a novos sentidos, resultando em novas configurações subjetivas. É nas condições concretas vividas no momento presente, que os indivíduos se organizam e produzem os sentidos subjetivos que poderão resultar em sua emergência como sujeitos. Dessa forma, a subjetividade

e a condição de sujeito não são características pré-estabelecidas que determinarão um posicionamento diante de um fato. São, na verdade, momentos do processo contínuo de constituição da subjetividade e do próprio sujeito na atualidade das ações do indivíduo.

A construção do conceito de sujeito na perspectiva da teoria da subjetividade segue o movimento realizado pela própria teoria, que se desenvolve por meio do diálogo questionador com a psicologia histórico-cultural soviética, a teoria da atividade, a psicologia moderna, o construcionismo social e o pós-estruturalismo. Nesse sentido, questiona o sujeito característico da teoria da atividade e seus desdobramentos, pois é um sujeito que simplesmente assimila ou interioriza o que lhe é trazido nas relações com os objetos externos. Questiona ainda o sujeito subjugado às estruturas e normas linguísticas e sociais, característico do construcionismo social e do pós-estruturalismo. Em contraposição, propõe um sujeito cuja característica mais relevante é sua capacidade produtora. É a partir dessa capacidade de produzir sentidos subjetivos que ele rompe com as imposições e normas de que discorda, cria novas opções e caminhos, encontra formas inéditas de atuação, atua de forma efetiva no contexto em que se insere, emerge e se desenvolve.

Posto desta forma, ressalta-se o caráter processual e configuracional da constituição da subjetividade. Assim, a subjetividade não é uma entidade externa que determina ações e experiências. Ela é um momento essencial da produção dos sentidos e configurações que acompanharão tais ações. Ou seja, há processos se desenrolando de modo permanente no decorrer das experiências do sujeito, garantindo a formação de sentidos e configurações subjetivas. Desse modo, a subjetividade se atualiza no decorrer dessas experiências. Ainda que esteja marcada por sentidos e configurações já produzidos no curso da história do sujeito, o confronto com sentidos subjetivos que emergem nas experiência atual, possibilita a ocorrência de mudanças e, mesmo, desenvolvimento.

Desta feita, na perspectiva da teoria da subjetividade, estamos diante de um sujeito histórico, envolvido com e na cultura, concreto e produtor. Sua constituição se dá no entrelaçamento de suas vivências atuais e pregressas, por isso ele é histórico. Sua produção simbólica é marcada pela cultura em que atua, a qual será marcada por suas produções subjetivas, por isso seu envolvimento com e na cultura. Não é uma condição constante ou subjetivista, mas resultante das experiências concretas de que o indivíduo participa se constituindo no processo contínuo de formação de sua subjetividade, por isso é concreto. E, por fim, suas produções subjetivas produzem a si mesmo e ao social, bem como mudanças, rupturas e desenvolvimento.

3.2 O desenvolvimento na perspectiva da teoria da subjetividade

3.2.1 O percurso do conceito de desenvolvimento na teoria

Em 1995, González Rey ainda não havia efetuado de modo completo o seu giro¹³ para o tema da subjetividade e ocupava-se do estudo da personalidade. Por isso, na obra *Comunicación, personalidad y desarrollo*¹⁴, publicada naquele ano, o autor discorre sobre o desenvolvimento da personalidade e não da subjetividade. Todavia, conceitos e ideias partícipes da teoria da subjetividade – sujeito, subjetividade individual, configuração subjetiva e sentido (classificado naquele momento como psicológico e não subjetivo) – já se faziam presentes. Vale ressaltar, inclusive, que já apresentava a personalidade como um sistema configuracional que, juntamente com o sujeito, constitui a subjetividade individual. Sendo assim, as ideias apresentadas sobre desenvolvimento já demonstravam a aproximação com a perspectiva da subjetividade, tendo sido inclusive usadas em trabalhos posteriores que abordaram o desenvolvimento subjetivo (ROSSATO, 2009; AMARAL, 2011; MUNIZ, 2015; SCHMIDT, 2018).

Esta obra versa sobre os três elementos destacados em seu título – a comunicação, a personalidade e o desenvolvimento – e, em toda sua extensão, tais elementos aparecem interconectados. É nesse sentido que, por exemplo, a comunicação é uma das forças motrizes do desenvolvimento da personalidade. Especificamente sobre o desenvolvimento, o que mais se destaca é o posicionamento de González Rey (1995), ao apontar como fundamentais a este processo, o papel ativo e produtivo do sujeito, a participação do meio e dos aspectos afetivos, o seu caráter singular e holístico. Vemos isso nas críticas que faz a teorias sobre o desenvolvimento psíquico de Jean Piaget, Juan Pascual Leone, Henri Wallon, Lev Vigotski e Daniil B. Elkonin. A título de exemplo, demonstra concordância com Wallon quando afirma que o pensamento dialético deste autor aponta para a compreensão das esferas biológica, social e psicológica

não como unidades diferentes que em suas relações externas possibilitam mudanças do desenvolvimento, mas como fatores que encontram uma integração qualitativa em um sujeito psicológico real, agente ativo do próprio desenvolvimento, onde os limites entre um e outro fator são impossíveis de determinar nas unidades funcionais reais do desenvolvimento¹⁵ (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 33)

¹³ A publicação do livro *Epistemología cualitativa y subjetividad* (Epistemologia qualitativa e subjetividade), em 1997, é considerada o marco de mudança na obra de González Rey para o tema da subjetividade (GOULART, 2019).

¹⁴ Ainda que González Rey tenha publicações anteriores que discutam o desenvolvimento, por exemplo, *La personalidad: su educación y desarrollo* publicado em 1989 em coautoria com Albertina Mitjans Martínez, a eleição de *Comunicación, personalidad y desarrollo* como inicial na abordagem sobre o tema na perspectiva da teoria da subjetividade deve-se à proximidade que ela apresenta com os conceitos desta teoria. Em trabalhos anteriores, a discussão centrava-se no desenvolvimento da personalidade. Além disso, diferente das demais, esta é a única obra citada posteriormente em trabalhos fundamentados na teoria da subjetividade e que abordam o desenvolvimento subjetivo.

¹⁵ “no como unidades diferentes que en sus relaciones externas dan lugar a cambios de desarrollo, sino

A preocupação do autor em colocar o sujeito em seu lugar ativo e produtivo se expressa também na crítica direcionada a Vigotski e seus seguidores que, em sua opinião, em busca de se afastar do biologismo dominante nas ciências da época, encaminham-se para um sociologismo exacerbado e perdem de vista a representação dialética que permitiria uma compreensão mais fiel da complexidade do desenvolvimento. Nas palavras de González Rey (1995, p. 41),

a própria especificidade dos processos subjetivos, em sua diferenciação necessária das influências sociais, foi omitida por esses autores, portanto, não se reconhece a especificidade do sujeito no desenvolvimento humano. A internalização ou interiorização deve ser colocada em seus limites reais dentro de um sujeito psicológico concreto, que em seu desenvolvimento, não só internaliza mas produz novos elementos através da atualização de suas potencialidade¹⁶.

González Rey (1995) estabelece ainda três forças motrizes do desenvolvimento: a comunicação e o ambiente social, as contradições vivenciadas pelo sujeito que resultam em tensão emocional, e as unidades subjetivas de desenvolvimento, as quais representam uma síntese de relações e atividades em que o sujeito se envolve e que podem resultar em desenvolvimento.

Amaral (2011) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento não constitui um tópico constantemente analisado na obra de González Rey. De fato, partindo de referências feitas em trabalhos acadêmicos que tratam do tema (ROSSATO, 2009; AMARAL, 2011; MUNIZ, 2015; OLIVEIRA, 2017; GOULART, 2017; SCHMIDT, 2018; MATOS, 2019; VIDAURRETA, 2019; CHAVES, 2019), bem como das publicações indicadas em seu currículo¹⁷ e seu sítio na internet¹⁸, entre a publicação referenciada acima e 2017, ano em que se adensam o número de trabalhos relacionados ao tema dentro do grupo de estudos, são encontrados quatro textos de sua autoria ou coautoria e cinco trabalhos acadêmicos (dissertações de mestrado e teses de doutorado).

No capítulo *Personality, subject and human development: the subjective character of human activity* (Personalidade, sujeito e desenvolvimento humano: o caráter subjetivo da atividade humana), publicado em 1999 em uma coletânea de textos sobre a teoria da atividade, González Rey mantém a linha de argumentação adotada no texto de 1995, discutido anteriormente. Nesse sentido, continua defendendo o papel ativo do sujeito

como factores que encuentran una integración cualitativa en un sujeto psicológico real, agente activo del propio desarrollo, donde las fronteras entre uno u otro factor se tornan imposible de determinan en las unidades funcionais reales do desarrollo” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 33).

¹⁶ “La propia especificidad de los procesos subjetivos, en su diferenciación necesaria de las influencias sociales, fue omitida por estos autores, por tanto, no se aprecia la especificidad del sujeto en el desarrollo humano. La internacización o interiorización deve ser ubicada en sus límites reales dentro de un sujeto psicológico concreto, quien en su desarrollo, no solo internaliza sino que produce nuevos elementos a través de la actualización de sus potencialidades” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 41).

¹⁷ Consulta realizada em 14 de outubro de 2019 na plataforma Lattes pelo sítio <http://lattes.cnpq.br/8317820386729646>.

¹⁸ Consulta realizada em 14 de outubro de 2019 ao sítio <https://www.fernandogonzalezrey.com/>.

no desenvolvimento da personalidade, posto que o caracteriza como gerador de emoções e produções simbólicas que influenciam este processo. Ressalta ainda a singularidade do desenvolvimento, usando o conceito de configurações para tal, pois estas são constituídas subjetivamente em condições sociais e experiências históricas vivenciadas por cada indivíduo em sua particularidade. Por fim, volta a mencionar a comunicação, as contradições e as unidades subjetivas do desenvolvimento como forças importantes para o desenvolvimento.

Em 2004, González Rey publica um texto em que discute o lugar do outro no desenvolvimento sob a perspectiva do sujeito e da subjetividade. Para o autor o outro “é significativo no desenvolvimento da pessoa somente quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 10). Essa colocação exemplifica uma nova postura diante da subjetividade, pois nota-se que autor assumiu de modo decisivo esse conceito como seu objeto teórico. De fato, ainda que se refira ao desenvolvimento como humano – e não especificamente psíquico, da personalidade ou subjetivo – apresenta os componentes subjetivos, tais como sentidos, configurações e unidades subjetivas do desenvolvimento, como elementos chave do processo.

Dois aspectos merecem ser destacados a respeito do referido texto, cujo título é *O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. O primeiro diz respeito exatamente a essa assunção efetiva da subjetividade como base teórica. Diferentemente do texto de 1995, nesse momento, a subjetividade e seu corpus teórico já se estabeleceram como ponto de partida para a análise do desenvolvimento. Porém – e aqui está o segundo aspecto de destaque –, há uma conexão teórica com o texto anterior, posto que muitos dos pontos defendidos pelo autor são encontrados em ambos. Tais pontos são o destaque dado à singularidade do desenvolvimento, a defesa do sujeito como ativo e participante do processo e a participação do meio, com a ressalva de que suas demandas são determinadas pela produção subjetiva do sujeito e não de um modo direto no sentido externo-interno.

É coerente com essa direção, que González Rey (2004, p. 19) define o desenvolvimento como “um processo integral que acontece em torno de sistemas de sentido subjetivo da pessoa (...) do sujeito que compromete, de forma simultânea, diferentes formações da personalidade em configurações de sentidos que implicam o crescimento da pessoa em variadas esferas de sua vida”.

Em 2007, González Rey publica *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. A discussão deste livro está voltada para a apresentação de uma forma de atuação no ambiente psicoterápico baseada na psicologia histórico-cultural e nos preceitos da teoria da subjetividade. Em nenhum momento, o autor discute especificamente sobre o desenvolvimento subjetivo, porém, em algumas ocasiões, faz considerações que apontam para a psicoterapia como um processo que o possibilite de modo a promover

a saúde psíquica. Nesse sentido, afirma que nessa perspectiva, a psicoterapia deve estar pautada em um diálogo facilitador da emergência do indivíduo como sujeito da relação terapêutica. A partir desse novo posicionamento, produzirá novos sentidos subjetivos que ocasionarão mudanças em configurações subjetivas associadas ao sofrimento e também poderão levar ao surgimento de novas configurações. Nas palavras do autor,

a produção de novos sentidos subjetivos vai pressupor, necessariamente, um reposicionamento do sujeito em suas relações e atividades atuais, o qual, por sua vez, representará um novo momento de produção de sentidos subjetivos. Esses processos caracterizam a recuperação do desenvolvimento subjetivo como única opção para a recuperação da saúde (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 160).

No ano seguinte, González Rey discute o desenvolvimento humano no capítulo *Subject, subjectivity, and Development in Cultural-Historical Psychology* (Sujeito, subjetividade e desenvolvimento na psicologia cultural-histórica) tendo como norteadores sua compreensão de subjetividade e os conceitos, propostos por Vigotski, de sentido, situação social do desenvolvimento e forças motrizes do desenvolvimento. Destaca-se nessa produção, a caracterização do desenvolvimento humano como um processo de produção de sentidos subjetivos. Para tanto, o autor defende que toda atividade humana é um processo de produção de sentidos e portanto, “qualquer função do sujeito psicológico é um processo de produção de sentido e deveria ser teoricamente construída tendo em consideração esse aspecto de sua constituição subjetiva”¹⁹ (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 149).

Em sua aproximação com o pensamento vigotskiano, apresenta o desenvolvimento como uma mudança qualitativa sistêmica, que engloba diversos processos psicológicos, e não somente de uma função psicológica específica. Outro ponto de proximidade está em sua proposição do modo como se dá esse processo. González Rey (2008) afirma que a tensão entre a configuração subjetiva atual e sentidos subjetivos que emergem na ou em decorrência da ação leva a mudanças nas configurações subjetivas dominantes resultando em desenvolvimento. O conceito de situação social do desenvolvimento é apresentado por Vigotski como um confronto entre novas demandas sociais e os recursos psicológicos de que a criança dispõe. Este confronto resultará em novos momentos qualitativos no desenvolvimento. Como se percebe, o princípio de que há uma tensão entre as disposições do indivíduo e mudanças decorrentes da situação atual que este vivencia, resultando em desenvolvimento, é o mesmo em ambos os autores.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o posicionamento em relação à periodização do desenvolvimento. Ainda que, em seus textos anteriores, tenha defendido a singularidade como característica do desenvolvimento, o que dificulta o estabelecimento de padrões gerais, o autor não tinha se colocado de forma efetiva contra a periodização. Nesse texto,

¹⁹ “any function of the psychological subject, is a process of production of sense, and it should be theoretically constructed, taking into account this side of its subjective constitution” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 149).

González Rey (2008) afirma que “se assumimos que o desenvolvimento humano é um processo de produção de sentido subjetivo, é difícil apoiar esta visão sobre a base de qualquer tipo de periodização”²⁰ (p. 151). Corroborando seu posicionamento, afirma que o conceito de situação social de desenvolvimento, proposto por Vigotski, indica que situações que impactam o desenvolvimento de um indivíduo não se restringem a eventos comuns a todos, como por exemplo, o início da vida escolar. Qualquer experiência vivida pelo indivíduo e que tenha um impacto relevante para a produção de sentidos subjetivos poderá resultar em desenvolvimento. Assim, não é possível limitar um processo tão diverso a fases supostamente comuns a todos os seres humanos.

Entre 2009 e 2016, seis trabalhos de pós-graduação relacionados ao tema do desenvolvimento, foram defendidos por membros do grupo de pesquisa que se dedica ao estudo da teoria da subjetividade. Destes, três foram dissertações de mestrado orientadas por González Rey e três teses de doutorado orientadas por Albertina Mitjáns Martínez.

Todos os trabalhos, sumarizados no Quadro 3, foram realizados na esfera da educação, sendo os temas principais o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem (ROSSATO, 2009), as relações entre aprendizagem, criatividade e desenvolvimento da subjetividade (AMARAL, 2011), a equoterapia como instrumento de ajuda aos processos de desenvolvimento escolar (RUBIM, 2012), as produções subjetivas associadas à institucionalização em um Centro de Atenção Psicossocial do Distrito Federal (GOULART, 2013), a configuração subjetiva do processo de aprendizagem por alunos que apresentam dificuldades de aquisição dos conteúdos escolares (BEZERRA, 2014) e a emergência da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança (MUNIZ, 2015).

As dissertações não se referem diretamente ao desenvolvimento subjetivo, empregando os termos humano ou psíquico para designar esse processo. De modo geral, o desenvolvimento é tratado pelos autores como um fim a ser alcançado, não sendo, todavia, discutido ou analisado. No que se refere às teses de doutorado defendidas nesse período, todas versam sobre pesquisas realizadas em ambiente escolar ou universitário e investigam os temas aprendizagem e/ou criatividade e as possíveis relações com o desenvolvimento da subjetividade. Diferente das dissertações mencionadas, estas teses trazem avanços para o estudo do desenvolvimento da subjetividade na medida em que analisam situações em que este ocorre, contribuindo para a compreensão desse processo. A partir de estudos de caso, exemplificam de modo empírico e corroboram os conceitos trazidos por González Rey a respeito do tema (1995, 1999, 2004 e 2008).

²⁰ “If we assume that human development is a process of subjective sense production, it is difficult to support this view on the basis of any kind of periodization” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 151).

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos relacionados a desenvolvimento subjetivo defendidos entre 2009 e 2015

Título	Autor(a)/Orientador(a)	Ano de defesa	Nível acadêmico	Tema	Principais resultados
O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar	Maristela Rossato/ Albertina Mitjás Martínéz	2009	Doutorado	Movimento da subjetividade na superação de dificuldades de aprendizagem	- Mudanças nos núcleos de configurações subjetivas podem alterar profundamente a subjetividade e a personalidade; - Mudanças precisam adquirir estabilidade na organização subjetiva para promover desenvolvimento.
A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade	Ana Luiza S. N. do A. Amaral/ Albertina Mitjás Martínéz	2011	Doutorado	Relações entre aprendizagem, criatividade e desenvolvimento da subjetividade	- A atuação do indivíduo como sujeito do aprender, possibilitada por meio de seu desenvolvimento subjetivo, é fundamental para a constituição da aprendizagem criativa.
Equoterapia, escola e subjetividade: promoção da saúde, aprendizagem e desenvolvimento da criança	Vanessa Rubim/ Fernando González Rey	2012	Mestrado	Equoterapia como instrumento de ajuda aos processos de desenvolvimento escolar	- Aprendizagem é um processo que depende do envolvimento da criança como condição imprescindível para seu desenvolvimento e para a configuração de uma personalidade saudável.
Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental	Daniel M. Goulart/ Fernando González Rey	2013	Mestrado	Produções subjetivas associadas à institucionalização em um CAPS do DF	- Desenvolvimento humano integral dos usuários do CAPS deve ser alcançado por meio de estratégias adequadas nas relações estabelecidas nesse contexto.
Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender	Marília dos S. Bezerra/ Fernando González Rey	2014	Mestrado	Configuração subjetiva do processo de aprendizagem por alunos que apresentam dificuldades de aquisição de conteúdos escolares	- Aprendizagem conduzida de maneira adequada leva ao desenvolvimento humano.
Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança	Luciana S. Muniz/ Albertina Mitjás Martínéz	2015	Doutorado	Emergência da criatividade da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança	- A aprendizagem criativa da leitura e da escrita gera oportunidades para a produção de sentidos subjetivos e mudanças que podem constituir o processo de desenvolvimento da subjetividade da criança; - A configuração subjetiva da ação de aprender criativamente ocupa o lugar de uma unidade subjetiva do desenvolvimento.

Fonte: Autores diversos conforme quadro. Organização: Autora (2020)

Em 2016, González Rey publica dois artigos – um deles em coautoria com Mitjáns Martínez – tendo como tema central o conceito de *perezhivanie*²¹. Ambos artigos seguem um mesmo fio condutor. Inicialmente, apresentam como o conceito *perezhivanie* é abordado por Vigotski em dois momentos de sua obra, sendo dada uma ênfase maior ao entendimento dispensado ao termo nos últimos anos de sua vida. Após discutir as contribuições que o conceito pode trazer para a psicologia e a compreensão do desenvolvimento humano, os textos são finalizados com os argumentos dos autores sobre como os conceitos da teoria da subjetividade apresentam uma forma de avançar o legado deixado por Vigotski a partir dos conceitos de *perezhivanie*, sentido e situação social do desenvolvimento.

Em *Vygotsky's concept of perezhivanie in The Psychology of Art and at the final moment of his work: advancing his legacy* (O conceito *perezhivanie* de Vigotski em *A psicologia da arte* e no momento final de sua obra: avançando seu legado), González Rey (2016) defende que o conceito de *perezhivanie* adquire valor heurístico ao propiciar novas formas de olhar para o desenvolvimento psíquico. Isto porque, “os recursos internos da criança são decisivos para a emergência de uma *perezhivanie*. O ambiente deixa de ser entendido como um influenciador externo do desenvolvimento”²² (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 6).

Seguindo esse ponto de referência, em *Perezhivanie: advancing on its implications for the cultural-historical approach* (*Perezhivanie: avançando sobre suas implicações para a abordagem cultural-histórica*), González Rey e Mitjáns Martínez (2016a) afirmam que a partir desse conceito, o determinismo social perde força como articulador do desenvolvimento. Segundo os autores, as assunções de Vigotski levam ao entendimento de que o ambiente em que o indivíduo atua muda como resultado de seu próprio arcabouço psíquico para viver naquele ambiente. Dessa forma, o ambiente está sempre relacionado aos recursos psíquicos do indivíduo. Ou seja, o ambiente é relativo aos recursos psíquicos desenvolvidos pela criança e, portanto, não pode ser considerado como um simples fator externo e determinante do desenvolvimento. Os autores destacam ainda o fato de que esse conceito liga-se ao desenvolvimento da personalidade vista como um sistema, e não a funções psíquicas ou à atividade.

Tendo em vista esse posicionamento e considerando contribuições feitas por outros autores soviéticos, González Rey e Mitjáns Martínez (2016a) ressaltam que o conceito de *perezhivanie*, juntamente com o conceito de situação social do desenvolvimento, propiciou avanços no entendimento do funcionamento psíquico. E, definitivamente, para a questão

²¹ De acordo com González Rey e Mitjáns Martínez (2016a), Vigotski define *perezhivanie*, em sua aula *A crise dos sete anos*, como a unidade de desenvolvimento psicológico responsável pela transição entre os períodos etários. Em outras palavras, *perezhivanie* se constitui como uma unidade psicológica – de fatores pessoais e ambientais – acerca da qual se organiza as principais aquisições que evidenciam as transições entre os períodos etários.

²² “The internal resources of the child are decisive for the emergence of a *perezhivanie*. The environment is not understood any longer as influencing the development from outside. In this final moment of his life, Vygotsky developed” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 6).

do desenvolvimento, o avanço mais importante está no fato de que este não acontece por simples assimilação de fatores determinados pelo ambiente externo ao indivíduo, pois há um posicionamento ativo deste na relação com esse ambiente.

Como mencionado anteriormente, em ambos artigos, os autores apresentam o corpus teórico da teoria da subjetividade como um avanço baseado no conceito de *perezhivanie*. Apesar disso, somente no primeiro artigo mencionado (GONZÁLEZ REY, 2016) há uma referência ao desenvolvimento subjetivo. Sem dedicar-se a uma definição do conceito, o autor esclarece o processo pelo qual este ocorre.

O desenvolvimento subjetivo ocorre por meio de configurações subjetivas capazes de mobilizar diferentes processos psíquicos, cuja integração representa novos momentos qualitativos dos indivíduos. Não há critérios externos ao indivíduo capazes de explicar seu desenvolvimento, o que é o legado mais importante dos conceitos de *perezhivanie* e “situação social de desenvolvimento”. Cada indivíduo se desenvolve em momentos da vida em que emergem novas configurações subjetivas, capazes de mobilizar diversos recursos subjetivos novos em sua unidade, o que leva a mudanças qualitativas que se estendem a diferentes áreas da vida social e individual. Tais mudanças são os momentos sensíveis de desenvolvimento subjetivo²³ (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 9).

Com exceção do trecho acima, que se direciona ao esclarecimento da participação das configurações subjetivas no processo do desenvolvimento, os artigos não tratam do desenvolvimento subjetivo de modo específico. A relevância destes para o estudo do tema está no fato de, num nível teórico e epistemológico, apresentarem o desenvolvimento como um processo que não se dá por simples influência externa, mas resultante de produções do próprio sujeito.

O tema torna-se central somente em dois trabalhos publicados em 2017, os quais se aproximam em seus propósitos e modos de explanação, apresentando tópicos que se sobrepõem e complementam. Ambos definem o conceito e apresentam o modo como esse processo ocorre, porém, enquanto em um dos trabalhos (GONZÁLEZ REY et al., 2017), os autores se detêm na explanação e exemplificação do processo, o outro (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a) expande vários tópicos relacionados ao tema, atendo-se principalmente à tarefa de diferenciá-lo do desenvolvimento psíquico, o que acaba ampliando sua caracterização.

Em *The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development* (A importância do conceito de configuração subjetiva para discutir desen-

²³ “Subjective development occurs through subjective configurations able to mobilize different psychological processes, the integration of which represents new qualitative moments of individuals. There are no criteria external to the individual capable of explaining its development, which is the more important legacy of the concepts of *perezhivanie* and ‘social situation of development’. Each individual develops her- or himself in the moments of life in which new subjective configurations emerge that are capable of mobilizing into its unit many new subjective resources, which lead to qualitative changes that extend to different areas of the individual and social life instances. These changes are the sensitive moments of subjective development” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 9).

volvimento humano), os autores se propõem a discutir “o desenvolvimento da subjetividade como um processo não linear, não universal, não determinista e sensível ao contexto, cujas principais configurações subjetivas são parte de um processo contínuo”²⁴ (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 219).

Os autores cumprem seu propósito ao atacar o tema de dois modos: definindo o conceito e apresentando a maneira como esse processo ocorre. Chama a atenção, o fato de o fazerem usando como base aspectos já apontados em trabalhos anteriores de González Rey. Assim, ao caracterizar o desenvolvimento subjetivo, por exemplo, destacam seu caráter singular, a influência da cultura e das condições sociais, sempre se contrapondo ao determinismo social. E, ao apresentar o processo pelo qual ocorre o desenvolvimento da subjetividade, evidenciam tanto as contradições e tensões como forças motrizes quanto os processos de comunicação. Avançando sobre esse tópico, os autores exemplificam, por meio da apresentação de estudos de caso, como as produções subjetivas do indivíduo – sentidos e configurações – atuam para que o desenvolvimento da subjetividade aconteça.

González Rey e Mitjans Martínez (2017a), no artigo *El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico* (O desenvolvimento da subjetividade: uma alternativa frente às teorias do desenvolvimento psíquico), caracterizam o conceito desenvolvimento subjetivo principalmente por meio de sua contraposição com o conceito desenvolvimento psíquico. Essa contraposição permite também que os autores, de certa forma, justifiquem a pertinência de se ampliar a compreensão do desenvolvimento subjetivo como uma forma de desenvolvimento humano.

Sem dúvida, esses artigos são um marco dentro da teoria da subjetividade para o estudo e a compreensão do tema. Ainda que em poucos momentos os adjetivos humano e subjetivo ainda pareçam ser usados de forma intercambiável, fica evidente a assunção de uma postura clara no sentido de assumir o desenvolvimento subjetivo como um tópico pertinente à teoria. Todavia, é imprescindível destacar que, para os autores, “o desenvolvimento subjetivo não representa um campo específico no estudo da subjetividade, é um processo inerente à própria natureza da subjetividade que se torna essencial para as diferentes práticas profissionais e para a investigação em psicologia”²⁵ (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017a, p. 17).

Também de grande importância teórica é a introdução de uma postura de diferenciação entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento subjetivo. Em trabalhos anteriores, essa delimitação não estava clara, sendo que em diversos momentos, os termos psicológico, da personalidade e humano eram utilizados sem estabelecer relações entre

²⁴ “the development of subjectivity as a nonlinear, nonuniversal, nondeterministic and a context-sensitive process, whose main subjective configurations are part of an ongoing process” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 219).

²⁵ “El desarrollo subjetivo no representa un campo específico en el estudio de la subjetividad, él es un proceso inherente a la propia naturaleza de la subjetividad que se torna esencial para las diferentes prácticas profesionales y para la investigación en psicología” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017a, p. 17).

eles. A delimitação apresentada, nesse momento, demonstra uma maturidade da própria teoria da subjetividade.

Por fim, é oportuno destacar que, ainda que os textos tragam elementos que representam avanços sobre o assunto, eles fundamentalmente lançam premissas que demandam posteriores investigações e aprofundamentos, como por exemplo, as relações entre as funções psíquicas e o desenvolvimento subjetivo e a emergência do sujeito ou agente no processo de desenvolvimento.

As pesquisas publicadas a partir de 2017, por membros do grupo, somam seis dissertações e duas teses. Dentre elas, três foram orientadas por González Rey (uma dissertação e duas teses)(OLIVEIRA, 2017; GOULART, 2017; VIDAURRETA, 2019), três dissertações foram orientadas por Maristela Rossato (SCHMIDT, 2018; MATOS, 2019; CHAVES, 2019) e as demais dissertações foram orientadas por Maria Carmem Tacca (SOUSA, 2017) e Cristina Massot Madeira Coelho (KAISER, 2017).

Os temas dos trabalhos defendidos nesse período, sumarizados no Quadro 4, também se relacionam, em sua maioria, ao ambiente escolar e a aprendizagem. Os principais temas são a configuração do desenvolvimento subjetivo em crianças no primeiro ano do ensino fundamental, tendo como foco as relações humanas construídas em sala de aula (OLIVEIRA, 2017); o transtorno mental como configuração subjetiva e seus desdobramentos para um tratamento voltado para uma ética do sujeito, por meio da proposição de práticas educativas direcionadas ao desenvolvimento subjetivo (GOULART, 2017); as relações entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil como possibilidade de emergência de expressões simbólico-emocionais para o desenvolvimento subjetivo da criança (KAISER, 2017); as implicações da teoria da subjetividade para a prática da terapia ocupacional, tendo em vista os aspectos subjetivos dos sujeitos que enfrentam situações de dificuldades de aprendizagem (SOUSA, 2017); as produções subjetivas de familiares de crianças com suspeita de TDAH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade) (SCHMIDT, 2018); a possibilidade de mobilização do desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar em decorrência da experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional (MATOS, 2019); construir uma aproximação singular, a partir da teoria da subjetividade, com a experiência esportiva no espaço educativo do esporte paraolímpico cubano (VIDAURRETA, 2019); e, a influência do processo de desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual sobre os processos de aprendizagem escolar (CHAVES, 2019).

Quadro 4 – Trabalhos acadêmicos relacionados a desenvolvimento subjetivo defendidos entre 2017 e 2019

Título	Autor(a)/Orientador(a)	Ano de defesa	Nível acadêmico	Tema	Principais resultados
Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: a patologização da vida à ética do sujeito	Daniel M. Goulart/ Fernando González Rey	2017	Doutorado	Transtorno mental como configuração subjetiva e seus desdobramentos para um tratamento voltado para uma ética do sujeito	<ul style="list-style-type: none"> - Situações que tensionam o paciente o levam a caminhos que possibilitam seu desenvolvimento subjetivo; - O sujeito tem papel central no seu processo de desenvolvimento; - Atuações profissionais adequadas abrem espaços para que o indivíduo emergja como sujeito de sua vida.
As interfaces entre a terapia ocupacional e a teoria da subjetividade nos processos de aprendizagem	Poliana G. Sousa/ Maria Carmem Tacca	2017	Mestrado	Implicações da teoria da subjetividade para a prática da terapia ocupacional, tendo em vista os aspectos subjetivos dos sujeitos que enfrentam situações de dificuldades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - O processo terapêutico deve se organizar de modo a criar estratégias para estimular o desenvolvimento subjetivo, possibilitando que o indivíduo se torne um sujeito ativo perante os enfrentamentos de suas dificuldades.
Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura	Patrícia N. Kaiser/ Cristina M. M. Coelho	2017	Mestrado	Relações entre a arte, as práticas pedagógicas e a cultura infantil como possibilidade de emergência de expressões simbólico-emocionais para o desenvolvimento subjetivo da criança	<ul style="list-style-type: none"> - A produção de sentidos subjetivos a partir de atividades artísticas, propiciadas por uma professora que se coloca como sujeito de sua atuação pedagógica, podem gerar novas configurações subjetivas e mudanças que resultarão em desenvolvimento.
Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve na sala de aula	Andressa M. C. Oliveira/ Fernando González Rey	2017	Mestrado	Relações humanas construídas em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Relações norteadas pelo afeto e pelo diálogo, abrem espaços para que as crianças se sintam confortáveis para se engajar subjetivamente em seu processo de aprendizagem.

Fonte: Autores diversos conforme quadro. Organização: Autora (2020)

Quadro 4 – (Continuação)

Título	Autor(a)/Orientador(a)	Ano de defesa	Nível acadêmico	Tema	Principais resultados
Produções subjetivas que emergem nos atores familiares de crianças com suspeita de TDAH durante o processo de diagnóstico	Telma O. Schmidt/ Maristela Rossato	2018	Mestrado	Produções subjetivas de familiares de crianças com suspeita de TDAH	- Tensões geram movimentos que possibilitam o desenvolvimento subjetivo para o alívio de angústias e sofrimento; - O desenvolvimento não carrega em si uma ideia de progressão, mas de ajuste em relação à situação que o indivíduo enfrenta.
Como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar	Cíntia de A. Matos/ Maristela Rossato	2018	Mestrado	Possibilidade de mobilização do desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar em decorrência da experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional	- Situações tensionadoras que colocam o indivíduo em um estado de reflexão e autoavaliação sobre sua prática podem resultar em mudanças e ações criativas, autônomas e inovadoras que indicam a emergência do sujeito e consequente desenvolvimento subjetivo.
Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador de aprendizagem escolar	Marlene P. Chaves/ Maristela Rossato	2019	Mestrado	A influência do processo de desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual sobre os processos de aprendizagem escolar	- Experiências permeadas por diálogo e trocas relacionais possibilitam que os indivíduos se posicionem como sujeitos de seus processos de aprendizagem e criam condições para que se desenvolvam subjetivamente, mobilizando sua aprendizagem escolar.
Caminhos singulares de la experiencia deportiva: una mirada crítica a la educación para el logro del Alto Rendimiento competitivo em Cuba	Laura R. Vidaurreta/ Fernando González Rey	2019	Doutorado	Construção de uma aproximação singular, a partir da teoria da subjetividade, com a experiência esportiva no espaço educativo do esporte paraolímpico cubano	- A emergência do esportista como sujeito da experiência é fator fundamental para seu desenvolvimento subjetivo.

Fonte: Autores diversos conforme quadro. Organização: Autora (2020)

Dentre os oito trabalhos mencionados, três deles se caracterizam pela observação²⁶ de como se dá o desenvolvimento subjetivo em determinados contextos. Com propostas que incluem intervenções junto aos participantes, os demais trabalhos defendidos nesse período têm em comum o fato de apresentarem como o desenvolvimento da subjetividade se dá em determinadas situações, investigando que possíveis ações o promoveriam.

Analisando as pesquisas publicadas entre 2017 e 2019, é possível levantar alguns pontos compartilhados entre elas. O primeiro diz respeito ao fato de investigarem e/ou concluírem quais ações e/ou intervenções podem promover o desenvolvimento subjetivo no contexto investigado. A partir desse primeiro ponto, decorrem outros dois, quais sejam: a visão do desenvolvimento subjetivo como uma possível consequência de intervenções adequadas por parte de profissionais da saúde ou educação; e corroboração da estreita relação existente entre o desenvolvimento subjetivo e a emergência do sujeito. Por fim, é importante ressaltar que, em termos teóricos, essas pesquisas se aproximam das contribuições encontradas nos textos publicados em 2017 (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; GONZÁLEZ REY et al., 2017), o que indica um movimento legítimo em que a pesquisa e a teoria se constituem.

A partir da análise sobre a abordagem do desenvolvimento nas publicações do grupo fundador da teoria da subjetividade, conforme o recorte temporal especificado no presente trabalho, são identificados dois períodos distintos. O primeiro inicia em 1995, com a publicação de *Comunicación, personalidad y desarrollo* (Comunicação, personalidade e desenvolvimento) e termina em 2015. O segundo inicia em 2016, quando são publicados dois artigos²⁷ abordando o conceito de *perezhivanie* na obra vigotskiana e se estende até 2019.

A principal diferença entre os dois períodos está nas bases teóricas iniciais que sustentam a abordagem do tema. As publicações pertencentes ao primeiro período são, sobretudo, influenciadas pelas ideias apresentadas e discutidas nos trabalhos que González Rey empreendeu em um tempo anterior a seu giro para o tema da subjetividade. Tais trabalhos enfatizavam, principalmente, o estudo da personalidade. Desse modo, nos textos desse período (GONZÁLEZ REY, 1995; GONZÁLEZ REY, 2004; GONZÁLEZ REY, 2008), o desenvolvimento encontra-se caracterizado pelos adjetivos psicológico, humano e da personalidade. Todavia, já no texto publicado em 1995, há elementos que o aproxima dos princípios da teoria da subjetividade tais como, o papel ativo do sujeito e a

²⁶ Mesmo que a epistemologia qualitativa e o método construtivo-interpretativo, adotados nessas pesquisas, pressuponham que os encontros entre pesquisador e participante não sejam momentos neutros, mas de inter-relações e trocas, os trabalhos apontados são caracterizados como observacionais por não preverem uma intervenção com objetivo de provocar mudanças ou mesmo promover desenvolvimento.

²⁷ Vygotsky's concept of *perezhivanie* in *The Psychology of Art* and at the final moment of his work: advancing his legacy (O conceito *perezhivanie* de Vigotski em *A psicologia da arte* e no momento final de sua obra: avançando seu legado) e *Perezhivanie*: advancing on its implications for the cultural-historical approach (*Perezhivanie*: avançando sobre suas implicações para a abordagem cultural-histórica).

importância da comunicação e das contradições para que o desenvolvimento aconteça. É compreensível que assim o seja já que, ainda que o marco inicial da teoria da subjetividade seja colocado em 1997, seus preceitos já estavam em construção na trajetória prévia de seu idealizador (GOULART, 2019).

Dessa feita, mesmo que abordando o desenvolvimento e lançando bases para sua compreensão na perspectiva da subjetividade, os textos de González Rey desse período não são direcionados especificamente para o desenvolvimento subjetivo. Contudo, as três teses produzidas por participantes do grupo (ROSSATO, 2009; AMARAL, 2011; MUNIZ, 2015), naquele período, objetivavam especificamente o tema e realizam avanços importantes, principalmente, para a compreensão do modo como o desenvolvimento ocorre.

As publicações do segundo período direcionam-se, notadamente, para o estudo do desenvolvimento subjetivo. Nesse momento, os conceitos e princípios da teoria da subjetividade já estão melhor estabelecidos, sendo portanto as bases desses trabalhos. Ademais, algo que chama a atenção e indica um posicionamento mais claro a respeito do tema é o esforço empreendido para diferenciar desenvolvimento subjetivo e desenvolvimento psíquico.

Em uma breve comparação entre as primeiras pesquisas sobre o tema (2009-2015) e aquelas do último período (2016-2019), é perceptível uma diferença no foco de investigação. Ainda que todas discutam o processo pelo qual o desenvolvimento ocorre, as do primeiro período centravam-se na investigação de como este ocorria tendo como foco as mudanças ocorridas nos participantes. Assim é que ganharam destaques elementos como unidades subjetivas de desenvolvimento e núcleos de configurações subjetivas. As pesquisas desse último período não deixam de apontar os movimentos dos participantes, porém, põem maior ênfase em quais ações e intervenções promovem esse desenvolvimento.

Apesar das diferenças mencionadas, pode-se dizer que há mais pontos em comum que dissonantes entre esses dois períodos. Nesse sentido, tem-se:

- Defesa do papel ativo do sujeito nas produções que levam a seu desenvolvimento;
- Posicionamento contra o determinismo social;
- Singularidade do desenvolvimento;
- Atribuição de relevância à comunicação e às contradições vivenciadas pelos indivíduos como elementos promotores de desenvolvimento;
- Aproximação com os conceitos de *perezhivanie*, situação social do desenvolvimento e forças motrizes do desenvolvimento propostos por Vigotski.

Ao lançar um olhar sobre o percurso do desenvolvimento dentro da teoria da subjetividade, constata-se que o tema ganha relevância e evolui com o passar do tempo. Quando afirmam que o desenvolvimento subjetivo é um processo intrínseco à natureza subjetiva,

González Rey e Mitjás Martínez (2017a) oferecem uma justificativa para a ampliação do estudo a esse respeito. Apesar dos aportes realizados até o momento, vislumbram-se alguns desafios a serem superados pelos estudiosos da teoria. Nesse sentido, ressalta-se ampliar os estudos a fim de compreender como o desenvolvimento subjetivo ocorre em crianças de tenra idade.

3.2.2 O desenvolvimento subjetivo

A construção teórica acerca do desenvolvimento subjetivo aponta para alguns pontos que o caracterizam na perspectiva da teoria da subjetividade. Esses pontos são:

- As forças motrizes do desenvolvimento;
- O não determinismo;
- A singularidade;
- A relação entre desenvolvimento subjetivo e sujeito;
- A diferenciação entre desenvolvimento psíquico e desenvolvimento subjetivo.

Como já mencionado, todos os conceitos relativos à subjetividade estão estreitamente relacionados. Fato que não difere quanto ao desenvolvimento subjetivo. Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento subjetivo é considerado como um processo em que novos sentidos subjetivos operam mudanças em configurações subjetivas, alterando-as ou gerando novas configurações. Tais mudanças, tornando-se estáveis, afetam várias esferas da vida do sujeito que, estando imbricado em suas relações em diversos contextos sociais, pode promover mudanças em configurações subjetivas sociais. Nas palavras de González Rey (2016, p. 9) tem-se que,

cada indivíduo se desenvolve em momentos da vida em que emergem novas configurações subjetivas que são capazes de mobilizar em suas unidades muitos novos recursos subjetivos, que levam a mudanças qualitativas que se estendem a diferentes áreas da vida social e individual. Essas mudanças são momentos sensíveis do desenvolvimento subjetivo

²⁸.

Da citação acima depreende-se o que pode ser considerado o elemento definidor do desenvolvimento subjetivo: mudanças qualitativas em configurações subjetivas. A subjetividade é um sistema dinâmico, sempre em movimento conforme as experiências pregressas e atuais e as construções do sujeito. Ainda que algumas configurações adquiram um caráter estável, estão passíveis de mudanças a partir desse movimento contínuo. Diante

²⁸ “Each individual develops her- or himself in the moments of life in which new subjective configurations emerge that are capable of mobilizing into its unit many new subjective resources, which lead to qualitative changes that extend to different areas of the individual and social life instances. These changes are the sensitive moments of subjective development” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 9).

de determinada situação, o sujeito pode produzir novos sentidos subjetivos que confluem para novas configurações ou mesmo alterem configurações já existentes. Daí, resultam mudanças que podem gerar desenvolvimento.

Tais mudanças são vistas, conforme esclarece Muniz (2015), como possibilidades de gerar, diante das experiências vividas, alternativas de subjetivação por meio da produção de novos sentidos subjetivos. Todavia, tais mudanças não são pontuais ou transitórias, mas devem apresentar certa estabilidade de modo a resultar alterações significativas na organização subjetiva. Assim, o desenvolvimento subjetivo é considerado como “*mudanças subjetivas que ganham certa estabilidade, originando outras mudanças, gerando novos níveis qualitativos de organização subjetiva*” (ROSSATO, 2009, p. 182, destaque da autora).

Saber como se dá o processo do desenvolvimento contempla apenas parte de sua compreensão. Outra parte diz respeito às forças que o motivam. González Rey (1995) indica três elementos que atuam como forças motrizes do desenvolvimento da personalidade: o ambiente social e a comunicação; as contradições e as unidades subjetivas de desenvolvimento. A justificativa para atribuir tais elementos também como forças motrizes do desenvolvimento subjetivo reside no fato de que a personalidade é, junto com o sujeito, elemento que compõe a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005).

Os seres humanos nascem em um ambiente social, do qual não se desvinculam, ainda que ocorram mudanças em sua relação com este. É comum a dicotomização dos aspectos social e individual, sendo o subjetivo, visto como o mundo interno, contraposto ao social, considerado como o mundo externo. Há teorias que priorizam aspectos individuais, enfatizando ora o cognitivo, ora o biológico, ora o intrapsíquico. Exemplos disso estão na teoria piagetiana e na teoria psicanalítica freudiana. Outras teorias, acabam enfatizando o social, promovendo a ideia de determinismo deste sobre o indivíduo. A teoria da subjetividade busca romper com essa dicotomia, trazendo uma visão dialética dessa relação ao entender que o social está contido na subjetividade individual, posto que esta é a única realidade que permite a expressão de sua síntese histórica personalizada. Por sua vez, a subjetividade individual define aspectos e relações sociais por meio do sentido psicológico que estes assumem para os indivíduos. As forças motrizes do desenvolvimento apontadas por González Rey (1995) atestam esse posicionamento teórico.

O ambiente social representa a integração dos diversos ambientes partícipes da vida do indivíduo, desde as relações mais próximas até o funcionamento macrossocial. Afastando-se do determinismo social que critica, González Rey (1995) destaca que não há um efeito linear do ambiente sobre a personalidade ou sobre a subjetividade, mas uma integração deste aos elementos que incorporam a produção subjetiva dos sujeitos.

Qualquer espaço social que permita às pessoas que o constituem produzir um tecido subjetivo sobre a base de uma atividade compartilhada é uma via de produção de emoções e processos simbólicos que, em seu desenvolvimento e desdobramentos, podem gerar o desenvolvimento de novos

sentidos e configurações subjetivas, com as consequências que isso tem, tanto para o desenvolvimento das pessoas quanto dos espaços sociais nos quais estas se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 171-172).

À vista disso, o ambiente social se constitui como um espaço gerador de elementos que poderão incitar o sujeito a produzir sentidos e configurações subjetivas viabilizadores de processos desenvolvimentais.

O espaço comunicativo é onde as relações sociais se concretizam. Assim, adquire valor relevante ao desenvolvimento subjetivo a partir do momento que envolve o sujeito em um espaço interativo e estimula suas emoções e reflexões por meio do diálogo. Por meio da emoção vivenciada no processo comunicativo, uma informação ali compartilhada se personaliza à medida que o sujeito constrói novos aspectos de seu sentido e pode passar a integrar várias configurações.

Para além disso, a comunicação também promove mudanças sobre o sujeito, porque, o indivíduo se faz sujeito dentro desse sistema, “tornando-se capaz de seguir alternativas pessoais, de antecipar situações e expressar uma posição individualizada coerente através de formas múltiplas e contraditórias que a realidade adota diante dele²⁹” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 68).

As contradições são relevantes para o desenvolvimento subjetivo quando mobilizam o sujeito a assumir uma postura diante de uma situação social qualitativamente diferente, na qual o surgimento de novos recursos subjetivos, que levem a uma mudança estável em sua configuração subjetiva, pode se fazer necessário. Vale esclarecer que tais contradições resultam da tensão constante entre formações psicológicas e subjetivas já estabelecidas e cenários sociais novos vivenciados pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 1995; GONZÁLEZ REY, 2008).

No que se refere às unidades subjetivas de desenvolvimento, estas foram inicialmente definidas como

atividades ou relações da pessoa que comprometem recursos potenciais em um dado momento deste processo e se configuram de forma estável no nível subjetivo, formando um verdadeiro sistema dinâmico de relações essenciais entre seus diferentes elementos. Portanto, estas unidades representam uma síntese subjetiva de situações externas relevantes que têm um sentido para o sujeito, com recursos e elementos subjetivos seus que expressam uma potencialidade específica para se desenvolver por meio da implicação do sujeito em tais situações³⁰ (GONZÁLEZ REY,

²⁹ “volviéndose capaz de seguir alternativas personales, de anticipar situaciones y de expresar una posición individualizada coherente a través de las múltiples y contradictorias formas que la realidad adopta frente a él” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 68).

³⁰ “actividades o relaciones de la persona que comprometen sus recursos potenciales en un momento dado de este proceso, y se configuran de forma estable a nivel subjetivo, formando un verdadero sistema dinámico de relaciones esenciales entre sus diferentes elementos. Por tanto, estas unidades representan una síntesis subjetiva de situaciones externas relevantes, que tienen un sentido para el sujeto, con recursos y elementos subjetivos de este que expresan una potencialidad específica para desarrollarse a través de la implicación del sujeto en dichas situaciones” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 88).

1995, p. 88).

O intuito, naquele momento, era propor uma categoria teórica que abrangesse aspectos da personalidade e da vivência atual do sujeito, afastando-se da ideia de desenvolvimento universal comum a teorias desenvolvimentais diversas. Os conceitos da teoria da subjetividade ainda estavam em processo de definição, tendo, o conceito de configuração subjetiva sua gênese concomitante ao de unidades subjetivas de desenvolvimento, por exemplo. Em decorrência do avanço teórico, as unidades subjetivas do desenvolvimento passam a ser definidas como configurações subjetivas. Nas palavras de González Rey (2004, p. 18) essas unidades são “configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos de vida da pessoa”.

Depreende-se então que, as unidades subjetivas do desenvolvimento são configurações subjetivas geradas nas experiências vividas pelo sujeito, assumindo relevância na formação de sentidos subjetivos associados a diversas áreas de sua vida e que implicarão no desenvolvimento do sistema como um todo, incorrendo em consequências globais.

Considerando os pontos apontados sobre o processo e as forças motrizes do desenvolvimento subjetivo, é possível destacar dois aspectos que embasam a forma como o tópico é abordado. Trata-se do não determinismo e da singularidade do desenvolvimento.

Ao romper com a dicotomia social-individual, propondo uma relação dialética e recursiva entre essas duas esferas, a ideia de determinantes exclusivamente externos ou internos do desenvolvimento não se sustenta. Ao destacar, como forças motrizes do desenvolvimento a comunicação, o ambiente social e as contradições, e ao mesmo tempo apontar para a produção própria do sujeito por meio das unidades subjetivas do desenvolvimento é dado tanto ao social quanto ao individual seu devido peso nesse processo. Como afirma Muniz,

rompe-se com a ideia de desenvolvimento meramente intrapsíquico, para compreendê-lo como processo que envolve a ação do sujeito, elementos da subjetividade individual, elementos da subjetividade social e os sistemas relacionais que participam do contexto da ação. Nesta dinâmica, nenhuma ação externa ao sujeito o impactará linearmente, mas se articulará à sua capacidade de gerar alternativas no devir da própria experiência (MUNIZ, 2015, p. 68-69).

Tendo em vista esse posicionamento que agrega todos os referidos elementos no processo desenvolvimental, fica evidente que este não pode ser universalizado. O desenvolvimento de cada indivíduo é singular, marcado por suas experiências e pelos diferentes contextos sociais vivenciados tanto no decorrer de sua vida quanto no momento atual. Enfim, o desenvolvimento decorre da produção subjetiva do sujeito.

Em consonância com essa singularidade, a periodização não pode ser aplicada ao desenvolvimento subjetivo. González Rey (2008) afirma que a ideia de que o desenvolvimento é um processo de produção de sentido subjetivo é incompatível com a ideia da

periodização. Afinal, partindo desse entendimento, toda situação vivenciada representa uma oportunidade para a produção de sentidos subjetivos que pode resultar em desenvolvimento, independente da idade ou de um estágio pré-determinado.

Os pontos levantados até aqui coadunam para um dos aspectos mais relevantes e distintivos dessa perspectiva teórica, a estreita relação entre desenvolvimento subjetivo e sujeito.

Segundo González Rey (2004), a inserção da categoria sujeito para pensar o desenvolvimento faz com que a singularidade passe a caracterizar o processo, destituindo a ideia de que os indivíduos possam ser produzidos em série. Dessa forma, não se pode esperar que uma ação determinada produza o mesmo efeito, que poderia ser o desenvolvimento, em todos os indivíduos de um grupo. O autor pontua ainda que, sendo o sujeito reconhecidamente um indivíduo ativo, que se coloca e produz sentidos subjetivos no decorrer de sua atividade, não é razoável localizar as causas do desenvolvimento em determinantes anteriores a seu momento atual.

O desenvolvimento subjetivo acontece quando, diante de desafios e contradições, o indivíduo se posiciona de modo a produzir novos recursos subjetivos. Tais recursos estão imbricados com sentidos e configurações que impactam áreas variadas de sua vida por meio de mudanças significativas em ações, comportamentos ou relações. Esses novos recursos, correlatos a novas formas de subjetivação, caracterizam não só o desenvolvimento mas, também, o processo de emergência do sujeito nas áreas em que o desenvolvimento se dá (GONZÁLEZ REY et al., 2017).

Conforme salienta Goulart (2017, p. 76), “sem a emergência do sujeito, não há desenvolvimento subjetivo”. Esse entrelaçamento torna o desenvolvimento um processo imprevisível, irregular e também contraditório, pois, como afirma o autor supracitado, o sujeito não é passível de racionalização ou controle absoluto. Isto porque, as particularidades do desenvolvimento são definidas pela capacidade histórica e culturalmente situada do sujeito se posicionar, a qual orienta as possibilidades de sua emergência em algumas esferas da vida e não em outras.

Por fim, é imprescindível tratar da distinção entre desenvolvimento psíquico e desenvolvimento subjetivo, tendo em vista a ênfase que recebe nessa concepção teórica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; GONZÁLEZ REY et al., 2017). A essência dessa distinção está no modo como o psiquismo e a subjetividade são entendidos.

O psiquismo, para González Rey e Mitjás Martínez (2017a), é um sistema comum aos seres humanos e aos animais que lhes permite reagir diante de estímulos ambientais. A subjetividade, por sua vez, é específica aos humanos e conecta, de modo íntimo e recursivo, a cultura, os espaços sociais e as ações e relações do indivíduo. O desenvolvimento filogenético do cérebro humano torna a psique mais complexa e abre espaço para as produções subjetivas. Permite, assim, que o sistema subjetivo se estabeleça.

De maneira análoga, no nível ontogenético, o desenvolvimento psíquico também é an-

terior ao desenvolvimento subjetivo. Já nos primeiros momentos da vida, se desenvolvem processos como coordenação visomotora, psicomotricidade, sensoriais, psicofisiológicos, entre outros. Ainda que não exemplifiquem, González Rey e Mitjáns Martínez (2017a) afirmam que os processos psíquicos mais complexos formam a base para a transição da psique para a subjetividade. Essa transformação ocorre quando o funcionamento dos processos psíquicos é regulado por configurações subjetivas. Nessas condições, as demandas imediatas da realidade perdem lugar para as configurações na regulação desses processos e as operações psíquicas adquirem um caráter gerador e transformador.

Assim, as produções subjetivas aparecem já nos primeiros meses na vida da criança e o desenvolvimento subjetivo

aparece quando os sistemas de relações que implicam os afetos humanos tornam-se inseparáveis dos processos simbólicos, gerando configurações que implicam as diferentes operações e funções historicamente definidas como psicológicas, mas que apresentam uma qualidade diferenciada, geradora e transformadora, como produções subjetivas³¹ (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 5).

Três últimos aspectos relacionados a essa diferenciação do desenvolvimento humano precisam ser aqui abordados. O primeiro refere-se a sua periodização, o segundo à fragmentação e, o terceiro, à linearidade. Tais aspectos decorrem, principalmente, da abordagem positivista que embasou os estudos do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

O desenvolvimento subjetivo, como já pontuado, não é passível de periodização em decorrência de sua singularidade. Por sua vez, o desenvolvimento psíquico – usualmente periodizado conforme idades ou formas de atividade nas teorias que dele tratam – possui um caráter mais amplo que legitima sua periodização. Habilidades como a fala, a marcha, a coordenação motora são comuns a todos os seres humanos e, ainda que possam ser afetadas conforme condições sociais e culturais, se desenvolvem dentro de um certo período etário comum.

O desenvolvimento psíquico tem sido fragmentado em processos variados como moral, cognição, personalidade, sexualidade, entre outros. Assim, processos que se integram no desenvolvimento do indivíduo são caracterizados como distintos e distantes levando a uma visão segmentada do ser humano. González Rey e Mitjáns Martínez (2017a, p. 7) afirmam que os “conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva permitem uma representação dinâmica, na qual todas as áreas aparecem integradas através de sentidos subjetivos que as expressam dentro da unidade das configurações subjetivas”³².

³¹ “aparece cuando los sistemas de relaciones que implican los afectos humanos se tornan inseparables de los procesos simbólicos, generando configuraciones que implican las diferentes operaciones y funciones históricamente definidas como psicológicas, pero que logran una cualidad diferenciada, generadora y transformadora, como producciones subjetivas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 5).

³² “conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva permiten una representación dinámica, en la

A ideia de que o desenvolvimento segue uma progressão linear e ascendente e sua caracterização como normal ou anormal é corrente quando se trata do psiquismo. Todavia, o desenvolvimento subjetivo não se caracteriza como um processo regular que possa ser submetido a esse tipo de qualificação. Por ser qualitativamente diferenciado, comportamentos considerados inadequados podem representar barreiras ou propulsores para o desenvolvimento em momentos diversos.

O desenvolvimento subjetivo, na perspectiva da teoria da subjetividade, configura-se então como um processo contraditório, irregular, singular, holístico e permanente. Sendo marcado pelas mudanças em configurações subjetivas em decorrência de tensões e contradições entre posições já estabelecidas do indivíduo e situações que o envolvem emocionalmente e lhe mobilizam à reflexão, resulta no surgimento de novos recursos subjetivos que permitem a abertura de novas vias de subjetivação e seu posicionamento como sujeito. Portanto, sujeito e desenvolvimento subjetivo estão profundamente interligados. Ainda que ocorra sempre dentro de um sistema de relações, fundamentalmente por meio da comunicação, não é determinado pelo social, pois resulta das produções e posicionamentos do sujeito. Não segue uma trajetória pré-determinada e comum a todos os indivíduos, posto que é singular. Além disso, engloba as diversas esferas do humano, pois as configurações subjetivas que o motivam e dele resultam, por definição, reúnem em si as diversas nuances de um indivíduo tanto em termos de características quanto em termos temporais. Por fim, o desenvolvimento subjetivo não está restrito a um período da vida, ocorrendo a qualquer momento conforme as experiências vividas.

Assim, o desenvolvimento da subjetividade é

um processo não-linear, não-universal, não-determinístico e sensível ao contexto, cujas principais configurações subjetivas são parte de um processo contínuo. O tópico da subjetividade [...] não é reduzido a um sistema privado ou individual. Subjetividade, assim como o desenvolvimento, é uma qualidade que caracteriza a experiência humana em suas condições culturais³³ (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 219).

3.2.3 A periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin sob o olhar da teoria da subjetividade

Partindo de seus preceitos, a teoria da subjetividade assume uma postura crítica em relação ao posicionamento dos psicólogos soviéticos que trabalharam sob a perspectiva da teoria da atividade em várias questões. Especificamente sobre o desenvolvimento, críticas à periodização proposta por Elkonin são tecidas em diversos momentos (GONZÁLEZ

cual todas estas áreas aparecen integradas a través de sentidos subjetivos que las expresan dentro de la unidad de las configuraciones subjetivas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p.7).
³³ “a nonlinear, nonuniversal, nondeterministic and a context-sensitive process, whose main subjective configurations are part of an ongoing process. The topic of subjectivity [...] does not reduce subjectivity to a private and individual system. Subjectivity, as well as development, is a quality that characterises human experience in its cultural conditions” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 219).

REY, 1995; GONZÁLEZ REY, 2008; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016a; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; GONZÁLEZ REY et al., 2017).

O primeiro aspecto criticado por González Rey (1995) é exatamente a ideia de fundamentar a análise psicológica na atividade e suas operações, porque essa categoria apresenta um caráter externo, objetivista e fragmentado. Em consonância com seu posicionamento, o autor defende que “a análise psicológica não pode recair sobre o plano da atividade e suas operações, mas dirigir-se às operações e mecanismos internos, subjetivos, os quais estão na base das diferentes formas de atividade que, de alguma forma, mudam e se desenvolvem por meio desta”³⁴ (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 44).

Nesse sentido, percebe-se a coerência com uma postura que defende a subjetividade tanto como elemento participante da estrutura psíquica como essencial para o seu desenvolvimento. Na perspectiva da teoria da atividade, privilegia-se a atividade externa com objetos, considerada como determinante da atividade interna. A teoria da subjetividade se opõe a esse posicionamento, ao considerar que por trás da atividade, há vários elementos psíquicos e subjetivos internos que não podem ser negligenciados ao tratar do desenvolvimento humano.

O papel objetual conferido à comunicação é outro ponto de crítica. Nessa periodização, a comunicação é considerada de modo a relegar o aspecto relacional sujeito-sujeito. A comunicação com adultos ou mesmo com os pares é considerada um instrumento para atingir propósitos marcadamente cognitivos, sendo que, o aspecto de trocas afetivas que lhe é próprio fica esquecido. Ademais, na visão de González Rey (1995), a comunicação não pode ser vista com relevo somente em períodos que parece ganhar maior destaque, pois é fundamental para o desenvolvimento do sujeito em todos os momentos, tendo em vista que é em suas teias que as relações se concretizam.

Além disso, há uma acentuação da separação entre as esferas cognitivas e afetivas quando Elkonin propõe a alternância entre etapas de desenvolvimento quanto ao objetivo a ser atingido, sendo que cada uma contempla uma dessas esferas. Assim, uma integração entre aspectos afetivos e cognitivos é algo distante dessa proposta teórica. Como exemplo, González Rey e Mitjás Martínez (2017a) citam a concepção da relação entre criança e adulto como algo secundário nas fases em que a atividade principal relaciona-se às habilidades cognitivas. Para os autores, esse posicionamento perpetua uma dicotomia mecânica entre cognição e afeto e nega o fato de que essas relações afetivas são fundamentais desde os primeiros momentos da vida da criança. Além disso, os aspectos cognitivos não estão isolados das marcas que as relações afetivas trazem para o sistema subjetivo. Conforme afirma González Rey,

³⁴ “el análisis psicológico no puede quedarse en el plano de la actividad y sus operaciones, sino dirigirse a las operaciones y mecanismos internos, subjetivos, los cuales están en la base de las diferentes formas de actividad que, de alguna manera, cambian y se desarrollan a través de esta” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 44).

o sujeito, em sua expressão intencional, personaliza seu intelecto e o emprega de forma diferenciada na solução de seus principais conflitos e na elaboração de seus projetos essenciais. Neste sentido, a cognição adquire caráter pessoal, já que responde ao sistema de sentidos que se produz na relação do sujeito com o mundo e não por sua objetividade vista em abstrato³⁵ (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 65).

Outra crítica apontada por González Rey (1995) é a ausência da historicidade e da autonomia do sujeito em seu próprio desenvolvimento. Justifica essa crítica porque o foco recai inteiramente sobre o momento atual do sujeito, no qual está envolvido em um tipo concreto de atividade principal. A seu ver, este lapso é corrigido pelo conceito de configurações subjetivas, na teoria da subjetividade, pois estas representam a produção do sujeito afetada tanto por sua história pregressa quanto pela experiência atual.

A periodização proposta por D. B. Elkonin é criticada pela teoria da subjetividade essencialmente por ter o conceito de atividade principal como ponto basilar. Partir desse conceito acabou por excluir a personalidade ao mesmo tempo que individualizou o desenvolvimento psicológico. Isto se deve ao fato de o foco recair sobre o objeto com o qual a atividade acontece. Assim, não há preocupação com o envolvimento do sujeito e suas posições pessoais e o caráter sociocultural do desenvolvimento ficou restrito ao caráter social desses objetos. Além disso, há uma fragmentação do desenvolvimento devido à forma como as habilidades cognitivas e afetivas foram enfatizadas em períodos alternados da vida da criança.

De modo conclusivo, tem-se que conforme os preceitos da teoria da subjetividade,

o conceito de atividade principal contribui para uma abordagem muito linear e fragmentada no estudo do desenvolvimento, sendo um bom exemplo a periodização para o desenvolvimento psíquico proposta por Elkonin (Elkonin, 1971). Não é a atividade em si, por meio de suas operações, a responsável pela mudança dos processos subjetivos do desenvolvimento. A realização de qualquer atividade envolve a rede de relações sociais e seu caráter dialógico subjetivo, o qual é mais relevante ao desenvolvimento psíquico que qualquer tipo de operações da atividade³⁶ (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 224).

³⁵ “El sujeto, en su expresión intencional, personaliza su intelecto, y lo emplea de forma diferenciada en la solución de sus principales conflictos y en elaboración de sus proyectos esenciales. En este sentido la cognición adquire carácter personal, ya que responde al sistema de sentidos que se produce en la relación del sujeto con el mundo y no por su objetividad vista en abstrato” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 65).

³⁶ “The concept of leading activity contributed to a very linear and fragmented approach to the study of development, a good example of which was the Elkonin’s periodisation framework for psychological development (Elkonin, 1971). It is not the activity in itself, through its operations, that is responsible for the change of the subjective processes of development. The carrying out of any activity involves the network of social relationships and its subjective dialogical character, which is more relevant to psychological development than the type of operations of activity” (GONZÁLEZ REY et al., 2017, p. 224).

4 | O PENSAMENTO DE ELKONIN: SUJEITO, DESENVOLVIMENTO, PERIODIZAÇÃO E TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A partir da primeira análise sobre os textos selecionados da produção teórica de Elkonin destacaram-se os elementos teóricos que serão abordados para alcançar o objetivo proposto do presente trabalho. São eles:

1. Sujeito e personalidade;
2. Desenvolvimento psíquico infantil como processo de formação da personalidade por meio da relação com o adulto;
3. Relação afeto e cognição.

Tais elementos se sobressaíram na análise do pensamento de Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico, perpassando tanto a hipótese sobre a periodização quanto suas contribuições à teoria da atividade de estudo. O trânsito de tais elementos por essas duas construções teóricas indicaram a natureza da relação entre estas. Desta feita, serão analisados à luz da teoria da subjetividade, com vistas a propor novas vias de inteligibilidade acerca dos aportes de Elkonin para a psicologia desenvolvimental e a teoria da atividade de estudo.

4.1 Sujeito e personalidade

Puentes (2019a) defende uma associação dialética entre o conceito de sujeito e os diferentes períodos do desenvolvimento da teoria da atividade de estudo. Nesse sentido, destaca três etapas e cinco tipos de sujeito entre os anos de 1961 e 2019. Contribuições de Elkonin são destaque somente nas duas primeiras etapas, caracterizadas por uma concepção de sujeito da cognição (1961-1970) e de sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990).

As contribuições de Elkonin para a teoria ganham destaque, principalmente, na primeira etapa, na qual o sujeito é entendido como “um indivíduo consciente, intencional, atual, colaborativo, implicado cognitivamente na atividade, mas não como um sujeito motivado e emotivo” (PUENTES, 2019a, p. 67). A classificação do sujeito como cognitivo é justificada pela convicção de que sua formação ocorreria a partir da assimilação dos

modos de ação e dos conceitos científicos. Somente na segunda etapa, o sujeito passa a se caracterizar pela capacidade de sentir necessidade e motivação que o levem a se envolver e realizar as ações de estudo. As argumentações de Elkonin (1971/2017) sobre a indispensabilidade de vincular o desenvolvimento cognitivo e da personalidade trazem consigo as possibilidades para a mudança de rumos das pesquisas dentro da teoria da atividade de estudo, as direcionando para o entendimento das forças motivadoras do desenvolvimento psíquico e subjetivo. Dessa forma, os argumentos de Elkonin abrem espaço para que o sujeito passe a ser visto como um sujeito das necessidades e dos motivos (PUENTES, 2019a).

As pontuações de Puentes (2019a) coadunam com as características de sujeito encontradas nas obras de Elkonin. É interessante notar que, em nenhum de seus trabalhos analisados, na presente pesquisa, há uma definição clara desse conceito. Na verdade, uma menção direta ocorre somente dentro da teoria da atividade de estudo, ao definir o objetivo da tarefa de estudo (EL'KONIN, 1960/1961, 1961/2019, 196-/2019). O mesmo ocorre em seus diários científicos (ELKONIN, 1989). Entende-se assim, que o conceito de sujeito não é alvo de preocupação teórica, sendo visto meramente como o agente da atividade, numa relação de oposição e complementariedade com o objeto.

Essa restrição do sujeito como agente da atividade indica uma preocupação em afastar-se de um posicionamento teórico que pudesse remeter à subjetividade, caracterizando uma postura anti-idealista. Essa preocupação fica clara diante do esforço intencional de Elkonin (196-/2019, p. 153) em indicar que, apesar de voltar-se para a transformação do sujeito, a atividade de estudo não deixa de ser objetiva, pois “não é possível modificar o sujeito fora do contexto da alteração da realidade objetiva por si própria”. Portanto, o sujeito é colocado como o executor da atividade, pois somente por meio de sua atuação ativa com os objetos poderá assimilar os elementos necessários para sua transformação e desenvolvimento.

Conceber o sujeito dessa maneira é um ato que reflete o alinhamento de Elkonin com a teoria da atividade de Leontiev, a qual, em consonância com a ideia de interiorização proposta por Vigotski no segundo momento de sua obra¹, postula que as atividades internas são cópias das externas, tendo em vista que ambas possuem estruturas idênticas. Esse alinhamento é exemplificado quando ganha destaque, como uma das posições teóricas assumidas nos primórdios da teoria da atividade de estudo, a ideia de que “toda atividade psíquica e mental é formada sobre a base da atividade material externa”² (EL'KONIN, 1961/1962, p. 37).

¹ González Rey (2011a, 2012) divide a obra de Vigotski em três momentos distintos, sendo o primeiro e o terceiro voltados para um entendimento da psique como uma instância geradora. O segundo momento se caracteriza por um posicionamento objetivista e instrumental, em que a ênfase recai sobre os signos, a mediação semiótica, a cognição e o processo de interiorização. Segundo o autor, a teoria da atividade de Leontiev baseia-se nos aportes desse segundo momento da obra vigotskiana.

² “all psychic and mental activity is formed on the basis of external material activity” (EL'KONIN, 1961/1962, p. 37).

Conforme realça González Rey (2005), esse movimento de objetivação do psiquismo caracteriza a teoria da atividade e é resultado das intervenções políticas e ideológicas do estalinismo sobre a psicologia soviética, que conduziu a um materialismo mecanicista. Como consequência, tem-se uma concepção mecanicista da psique em que a atividade externa exerce uma influência linear e direta sobre a interna, caracterizando-se como causa desta. Ao sujeito cabe o papel de realizar a atividade com fins de assimilar a construção cultural da sociedade de que faz parte e interiorizar as atividades. Dessa forma, o sujeito “apenas aparece em um determinado momento como premissa da atividade, pois, na opinião de Leontiev, os momentos essenciais que compõem o processo da atividade podem ser esclarecidos sem considerar o sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 84).

Sob o mesmo movimento que influenciou a teoria da atividade, Elkonin relega o sujeito a um segundo plano e, mesmo quando lhe dá algum destaque ao apontá-lo como agente de autotransformação, direciona seu olhar para os processos de realização da atividade. Esse posicionamento deixou marcas profundas na própria teoria da atividade de estudo, já que, mais de trinta anos depois de seu início, o estudo do sujeito é apontado por Davidov (1996/2019) como uma lacuna ainda presente.

Os criadores da teoria da Atividade de Estudo sabem que ela é realizada pelo sujeito. Inicialmente, pelo sujeito coletivo e, depois, pelo individual. Mas, até o momento, as características psicológicas do sujeito foram estudadas muito pouco, uma vez que a principal atenção foi dada à estrutura da própria Atividade de Estudo, à natureza da tarefa de estudo, às ações de estudo e às suas manifestações em disciplinas específicas (DAVIDOV, 1996/2019, p. 281).

Esse distanciamento do sujeito, acabou por colocá-lo como o realizador da atividade, a qual se volta para a assimilação de conhecimentos e habilidades que possibilitarão seu desenvolvimento. O foco do processo de desenvolvimento recai, então, sobre a assimilação e não sobre o sujeito em si. Ilustra bem esse posicionamento, a seguinte colocação,

o desenvolvimento psicológico das crianças acontece na forma de assimilação. Tudo o que elas adquirem durante o seu desenvolvimento psicológico é dado de maneira idealizada por meio da realidade social. Por sua vez, a realidade social serve como fonte de desenvolvimento e **tudo o que as crianças adquiriram pode se tornar sua riqueza apenas por meio da assimilação** (ELKONIN, 196-/2019, p. 149, destaque meu).

Acolher a assimilação como processo primordial de desenvolvimento, na perspectiva adotada por Elkonin, restringiu a caracterização do sujeito às suas habilidades cognitivas, ou seja, a sua capacidade de compreensão, reprodução e análise. De acordo com Elkonin (1989), os elementos básicos da assimilação que ocorre nas atividades, como o jogo e o estudo por exemplo, são similares: modelo, reprodução e controle.

Assim, ao descrever as ações de estudo, Elkonin (196-/2019) destaca que o sujeito, a partir do que lhe apresenta o professor, cria um modelo do modo de ação, o qual

será reproduzido e, posteriormente, comparado ao resultado alcançado a fim de tornar a compreensão mais precisa. Essas três etapas permitem-lhe assimilar o modo de ação na atividade de estudo. No jogo, o processo é semelhante. A criança toma o adulto como modelo – portador que é de normas morais e regras da vida humana – reproduz suas ações e realiza o controle por meio da comparação entre modelo e resultado. Dessa forma, entendia necessário

revelar a natureza do processo de assimilação e sua conexão com o desenvolvimento, usando o exemplo do brincar, mas com um olhar para a aprendizagem e o desenvolvimento. O que acontece no jogo em relação às relações sociais, acontece, na aprendizagem escolar, em relação aos fundamentos das ciências³ (ELKONIN, 1989, DC 02/02/1967, p. 484).

Reitera-se a ênfase dada à assimilação, seja de aspectos da esfera social-afetiva ou da esfera operacional-cognitiva, como processo responsável pelo desenvolvimento psíquico da criança. Por conseguinte, nessa perspectiva, o sujeito é aquele que realiza a atividade, dependendo para isso de suas habilidades cognitivas. Como assevera González Rey (2014a), Elkonin, em concordância com a teoria da atividade, acaba por reduzir as atividades psíquicas às operações intelectuais, desconsiderando as funções psicológicas afetivas.

Em relação ao caráter ativo do sujeito, tem-se que o mesmo se restringe a sua atuação a partir de experiências anteriores já assimiladas. Nesse sentido,

a criança nunca é apenas um objeto de influência que reflete passivamente tudo o que ocorre ao seu redor, mas *sempre tem uma atitude ativa* em relação a qualquer influência externa que recebe. Encontra-se sempre em um ou outro grau de desenvolvimento, com o qual contará para qualquer influência subsequente sobre ela.

Tudo o que serve de base para as relações ativas da criança com os agentes externos; tudo o que caracteriza o nível de desenvolvimento já alcançado se formou anteriormente, *na experiência precedente, sob a influência das condições anteriores de vida, de educação e aprendizagem*, daquelas influências externas às quais esteve submetida⁴ (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 498, destaques dos autores).

O excerto reforça a prioridade dada ao processo de assimilação em detrimento do sujeito. Mais ainda, indica o distanciamento da ideia de um sujeito produtivo. Percebe-se que apesar da defesa de sua postura ativa, no sentido de apontar a influência da

³ “раскрытие природы процесса усвоения и его связи с развитием на примере игры, но с прицелом на обучение и развитие. То, что в игре происходит в отношении социальных отношений, то в школьном обучении происходит в отношении основ наук” (ELKONIN, 1989, p. 484)

⁴ “El niño nunca es solamente un objeto de influencia que refleja de manera pasiva todo lo que tiene lugar a su alrededor, sino que él siempre *tiene una actitud activa* hacia cualquier influencia que recibe desde fuera. Siempre se encuentra en uno u outro grado de desarrollo con el que hay que contar para cualquier influencia ulterior sobre él.

Todo lo que sirve de base para las relaciones activas del niño con los agentes externos; todo lo que caracteriza el nivel de desarrollo ya alcanzado se había formado antes, *en la experiencia precedente, bajo la influencia de las condiciones anteriores de vida, de educación y enseñanza*, de aquellas influencias externas a las que había estado sometido” (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1956/1961, p. 498, destaques dos autores).

experiência adquirida anteriormente sobre o modo como o desenvolvimento acontece, esse entendimento não se dá na direção de reconhecer a criança como um sujeito que produz os elementos que atuarão nessa relação ativa com os agentes externos. Os elementos influenciadores são aqueles assimilados em experiências prévias, pautados pela condição concreta e o processo de educação e aprendizagem. Apesar de reconhecer a participação do sujeito em seu processo desenvolvimental, não lhe é reconhecida a capacidade de produzir os elementos que definirão esse processo.

Para Elkonin (1989, DC 22/05/1968, p. 493) “tudo o que deveria aparecer em uma criança já existe na sociedade, incluindo necessidades, tarefas sociais, motivos e até emoções”⁵. Esse posicionamento advém da compreensão de que a realidade social é a fonte do desenvolvimento. Até mesmo os motivos, as necessidades e as emoções estão no social para serem assimilados.

Dessa maneira, no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, e, sobre essa base, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 1971/2017, p. 169).

É interessante notar que, nessa passagem, Elkonin (1971/2017) se refere aos motivos relacionados com a atividade humana de modo amplo, isto é, a atividade a ser desempenhada pelo ser humano como parte produtiva da sociedade. Posteriormente, ao discutir a importância dos motivos educativo-cognitivos para a atividade de estudo, Elkonin (1974/1989) parece abrir um espaço que poderia iniciar um novo caminho para a teoria, ao empregar o termo formação (сформированы) em vez de assimilação (Усвоение). Contudo, apesar da mudança de termos, o afastamento do sujeito, movimento característico da perspectiva teórica adotada, impede que a responsabilidade pela formação dos motivos lhe seja atribuída. Essa responsabilidade recai sobre o processo de educação (воспитания), com destaque para os métodos pedagógicos empregados pelo professor. A resolução da questão dos motivos para a atividade de estudo acontece

por meio da educação, a formação de novos motivos para atividades que correspondam ao conteúdo da aprendizagem. [...] Uma das tarefas mais importantes da aprendizagem nas séries iniciais é a formação de tais motivos que dariam à atividade de estudo, o significado inerente para uma determinada criança. [...]

Infelizmente, muitos professores não se atentam para o que leva o aluno a estudar, não analisam o processo de aprendizagem a partir desse ponto de vista. Ao mesmo tempo, os detalhes aparentemente pequenos dos métodos de aprendizagem, como a seleção e a sequência de exemplos

⁵ “Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции”(ELKONIN, 1989, p. 494)

e tarefas, estão diretamente relacionados à formação dos motivos da atividade de estudo⁶ (ELKONIN, 1974/1989, p. 244).

Portanto, na perspectiva de Elkonin, destacam-se dois pontos inter-relacionados na concepção de sujeito. O primeiro é a ausência de atenção dada ao conceito, caracterizando um afastamento deste. O segundo ponto refere-se ao fato de que, quando o sujeito é elevado a uma condição de destaque, como o realizador de uma atividade na qual se autotransforma, o foco fica sobre a sua capacidade cognitiva de assimilar modos de ação. Sendo assim, como afirma González Rey (2014a, 2016a), os processos psíquicos são tratados como operações intelectuais originadas em operações externas; o pensamento é tratado como reflexo do externo e o sujeito é destituído de qualquer capacidade produtiva de seus processos psíquicos.

Relacionado ao conceito de sujeito está o de personalidade, que representa “o sujeito cuja atividade é governada por motivos subordinados, normas e regras éticas”⁷ (ELKONIN, 1989, p. 55). Ou ainda, “o nível psicológico mais elevado de organização e controle do próprio comportamento e envolve superar a si mesmo”⁸ (ELKONIN, 1989, DC 12/12/1983, p. 517).

Para Elkonin (1965/1989), as premissas para a formação da personalidade são lançadas inicialmente no período pré-escolar, quando a criança percebe-se como indivíduo, separa-se do adulto e o toma como modelo para suas ações. Além disso, nesse momento, os desejos pessoais surgem, juntamente com a disposição para realizá-los de modo independente. A partir daí, a formação da personalidade ocorre associada à assimilação de regras morais, normas éticas e sociais, da aquisição do controle volitivo e da formação da consciência de si e de seu lugar no mundo.

A adolescência é destacada como um ponto de virada crucial na formação da personalidade, pois nesse período,

o “sentimento” emergente da idade adulta e seu desenvolvimento são de grande importância. Mas não só isso. O fato é que a criança passa de sujeito da atividade à personalidade, ou seja, a postura em relação a todas as tarefas que o adolescente enfrenta muda radicalmente. Ele mesmo, e não apenas as condições objetivas em que a tarefa é dada,

⁶ “Это происходит путем воспитания, формирования новых мотивов деятельности, соответствующих содержанию обучения. [...] Одной из важнейших задач обучения в начальных классах и является формирование таких мотивов, которые придавали бы учебной деятельности ей одной присущий смысл для данного ребенка. [...] К сожалению, многие учителя совершенно не обращают внимания на то, ради чего учится школьник, не анализируют процесс обучения с этой точки зрения. Вместе с тем самые, казалось бы, мелочи методики обучения, как, например, подбор и последовательность примеров и задач, имеют прямое, непосредственное отношение к формированию мотивов учебной деятельности” (ELKONIN, 1974/1989, p. 244).

⁷ “это такой субъект, деятельность которого регулируется соподчиненными мотивами и этическими нормами и правилами” (ELKONIN, 1989, p. 55).

⁸ “высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением, заключающаяся в преодолении самого себя” (ELKONIN, 1989, p. 517).

torna-se a principal condição para sua solução⁹ (ELKONIN, 1989, DC 14/03/1969, p. 496).

A personalidade é vista, então, como uma instância psicológica do indivíduo a ser formada no processo de desenvolvimento, resultando em um indivíduo independente, consciente de si mesmo e de seu lugar na sociedade, capaz de controlar seu comportamento e seus desejos e de ser criativo, no sentido de ser capaz de lançar mão de seus próprios atributos para encontrar soluções diante dos problemas e tarefas pessoais e sociais. Assim, o sujeito, ao formar sua personalidade, transforma-se num indivíduo capaz de usar o que assimilou em seu processo de desenvolvimento de forma autônoma.

Em suma, na perspectiva de Elkonin, o sujeito é o agente da atividade, caracterizado primordialmente por sua capacidade cognitiva e que, ao formar a personalidade – intento alcançado num processo que vai desde a idade pré-escolar até a adolescência – vê-se como um adulto capaz de assumir uma posição de maior autonomia. Destaca-se, nessa compreensão, a ausência de discussão acerca de processos psíquicos como os sentimentos, as emoções, a imaginação e a fantasia. Outros elementos afetivos, como os motivos, são abordados numa perspectiva cognitivista, tendo em vista que são assimilados na atividade. Desta feita, caracteriza-se como uma abordagem estreita, centrada em processos psíquicos cognitivistas e que ignora a subjetividade como uma produção humana, a qual envolve processos simbólicos e emocionais partilhados por indivíduos e grupos sociais, sem que haja uma determinação linear e causal de um sobre o outro.

4.2 Desenvolvimento psíquico infantil como processo de formação da personalidade por meio da relação com o adulto

O que é “desenvolvimento psíquico”? Existem muitas definições negativas. Não é apenas e nem tanto desenvolvimento intelectual ou, como também é chamado, desenvolvimento mental. Não é apenas e nem tanto o chamado desenvolvimento de processos puramente cognitivos. Não é percepção mais memória mais pensamento mais imaginação. Não é afeto mais intelecto. Não é necessidades e afetos puros tomados por si mesmos.

Apenas uma consequência decorre do que foi dito: a tarefa principal é encontrar uma unidade elementar do desenvolvimento psíquico.¹⁰ (ELKONIN, 1989, DC 31/10/1967, p. 489).

⁹ “громадное значение имеет появляющееся “чувство” взрослости и его развитие. Но не только это. Дело в том, что происходит превращение ребенка из субъекта деятельности в личность, т. е. коренным образом изменяется позиция по отношению ко всем стоящим перед подростком задачам. Он сам, а не только объективные условия, в которых дана задача, становится основным условием ее решения ” (ELKONIN, 1989, p. 496).

¹⁰ “Что такое «психическое развитие»? Отрицательных определений сколько угодно. Это не только и не столько интеллектуальное, или, как его еще называют, умственное, развитие. Это не только и не столько так называемое развитие чисто познавательных процессов. Это не восприятие плюс память, плюс мышление, плюс воображение. Это не аффект плюс интеллект. Это не чистые, взятые сами по себе потребности и аффекты. Из сказанного следует только одно следствие: главная задача состоит в том, чтобы найти далее неразложимую единицу психического развития” (ELKONIN, 1989, DC 31/10/1967, p. 489).

A citação acima indica a busca de Elkonin por compreender o desenvolvimento psíquico como um processo que engloba todos os aspectos da psique humana como elementos inter-relacionados. Sua hipótese sobre a periodização representa o resultado dessa busca ao unificar os elementos destacados acima num único processo desenvolvimental, o da personalidade. A seu ver,

a principal importância teórica de nossa hipótese repousa no fato de que ela nos permite superar o rompimento existente na Psicologia infantil entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e das necessidades e o dos aspectos intelecto-cognoscitivos; ela nos permite mostrar a unidade de tais aspectos no desenvolvimento da personalidade (ELKONIN, 1971/2017, p. 170).

Em vista disso e considerando a compreensão da personalidade como o nível mais elevado que o sujeito pode alcançar no que se refere ao controle de seu comportamento, à atuação adequada na vida social e à adoção de uma postura autônoma diante das tarefas que lhe surgem (ELKONIN, 1989), é possível afirmar que, nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico é equiparado ao processo de formação da personalidade.

Esse posicionamento aproxima-se da proposição de Vigotski acerca do desenvolvimento da personalidade que, conforme aponta Chaiklin (2019), era considerado como correspondente ao desenvolvimento cultural ou das habilidades psíquicas. Nesse sentido, para Vigotski(1931/1997a apud CHAIKLIN, 2019, p. 9), o “processo de desenvolvimento cultural pode ser caracterizado como desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo da criança”. O desenvolvimento da personalidade é definido como um processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades historicamente desenvolvidos; visão também compartilhada por Elkonin (1989).

Faz-se necessário pontuar que, a obra da qual foi retirado o excerto ilustrativo do pensamento de Vigotski, *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, foi produzido em 1931, fazendo parte de um período que González Rey (2011a, 2012a) aponta como condizente com um direcionamento mais objetivista e instrumental. Ganha destaque nesse período, o conceito de assimilação, relacionado mais fortemente com a ideia de reflexo do que com a ideia de caráter gerador da psique, presente em outros momentos de sua obra.

Para González Rey (2012a), Vigotski não apresenta uma definição clara de personalidade, concebendo-a sob diferentes significados ao longo de sua obra. Em alguns momentos, é estrutura em que se organizam as funções psíquicas, em outros, possui um caráter gerador e ativo e, nesse período, a concebe como um epifenômeno das operações externas, ou seja, uma cópia do social. Assim, “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKY, 1995 apud GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 83). A teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev e seus seguidores, toma as contribuições vigotskianas desse período como fundamentos básicos.

Discutindo sobre o desenvolvimento na perspectiva da teoria da atividade, González Rey et al. (2017) ressaltam o fato de a personalidade ter sido excluída do desenvolvimento psíquico. Tal afirmação pode parecer contraditória com o que foi exposto até o momento. Todavia, ela se faz coerente ao compreender-se que a personalidade é colocada como um fim a ser alcançado, uma característica que estará plenamente dominada ao final do processo – intimamente ligado à ideia de assimilação – e, em momento algum, como parte do sujeito durante o processo de desenvolvimento.

É nesse sentido que a afirmação dos autores da teoria da subjetividade se faz coerente. Não porque não houvesse uma preocupação com o desenvolvimento da personalidade, mas porque a personalidade da criança não era considerada como fator decisivo no desenrolar desse processo. Mais uma vez, a participação do sujeito fica reduzida à realização da atividade e suas características não são evidenciadas como definidoras de seu desenvolvimento. Como ressaltam González Rey e Mitjans Martínez (2016a, p. 150), “a criança é representada como uma ‘criança padronizada’ e as diferenças individuais baseadas na personalidade são completamente ignoradas”¹¹.

Dessa forma, como já apontado, as influências sobre o desenvolvimento são consideradas seguindo um fluxo unidirecional, ou seja, somente do social para o individual ou do externo para o interno. Uma posição teórica que remonta ao segundo período da obra de Vigotski em que “o externo é social e tem um caráter primário e definidor em relação ao psíquico, que nada mais é do que a operação externa transformada em interna” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 82).

Esta centralidade atribuída à realidade externa e objetiva faz com que, mesmo buscando uma unidade, Elkonin deixe de fora do processo de desenvolvimento um aspecto fundamental, o próprio sujeito em sua singularidade. O processo de desenvolvimento é visto como um processo universal, atrelado à realidade social e concreta de cada indivíduo, incapaz de englobar o sujeito como definidor de si mesmo e de seu próprio processo desenvolvimental.

Outro aspecto relevante da perspectiva desenvolvimental de Elkonin é o fato de o adulto representar o ideal a ser alcançado, atuando perante a criança como “portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos” e “como sujeito que realiza tarefas específicas, que entra em diferentes relações com outras pessoas e que se subordina a determinadas normas” (ELKONIN, 1971/2017, p. 160-161). Os próprios períodos etários são divididos em dois grupos distintos, os quais se caracterizam em assimilar dois aspectos da atividade humana, os procedimentos socialmente elaborados com os objetos – o **fazer como adulto** – e os objetivos, motivos e regras das relações interpessoais – o **como ser adulto**. Por isso, é na relação com o adulto que a criança encontrará sua fonte de desenvolvimento, considerando que ele é, ao mesmo tempo, o ideal a ser alcançado e o

¹¹ “The child is represented as a ‘standard child’, and individual children’s differences based on personality are completely ignored” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2016a, p. 150).

representante e portador da bagagem cultural que a criança deve assimilar.

A relação criança-adulto acaba por assumir, então, um papel central no desenvolvimento infantil, o que leva Venger, Slobodchikov e El'konin (1990) a afirmar que esse sistema relacional é, para Elkonin, de fato, o objeto do desenvolvimento. Isto indica uma mudança importante na visão de Elkonin sobre a própria atividade, deslocando o foco do objeto para a relação entre a criança e a sociedade, representada pelo adulto. O objeto é, na verdade, o indicador do caráter do elemento da atividade humana – material ou social – que está em evidência em um determinado período etário. Por isso,

o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda pesquisa do aspecto objetual do conteúdo da atividade, isto é, sem esclarecer **com que aspecto da realidade interage a criança** em uma ou outra atividade e, em consequência, **na direção de quais aspectos da realidade se orienta** (ELKONIN, 1971/2017, p. 154, destaque meu).

Não é o caso de afirmar que a interação com o objeto perde sua importância. Ainda, a relação com o adulto se sobressai na atividade tendo em vista o que ele representa, a relação com a sociedade. Por exemplo, referindo-se à atuação do professor na relação cooperativa que estabelece com a criança no processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos, Elkonin (1989) argumenta que ele não é só o organizador da experiência empírica da criança ou o simples transmissor de suas próprias experiências práticas, mas, o representante do conhecimento social. Em todas as atividades, o adulto desempenha papel semelhante e, por isso, fora da relação adulto-criança não existe aprendizagem, conseqüentemente, não existe assimilação ou desenvolvimento. Em suas palavras,

a criança aprende tudo e, sobretudo, desde a mais tenra idade, desde os primeiros dias de sua vida. **Sem a participação de um adulto**, sem **modelos de ação**, a criança não consegue dominar nenhuma das ações mais elementares com objetos. Uma criança deixada sozinha com os objetos à sua volta, sem a participação e ajuda de adultos, não poderia desvendar os seus propósitos sociais. Nas coisas, não estão indicadas as formas socialmente desenvolvidas de usá-las, mas nas ações – o significado e as tarefas da atividade, o conteúdo que constituem. Quanto mais jovem for a criança, mais **ajuda, demonstração e orientação dos adultos** necessitará¹² (ELKONIN, 1974/1989, p. 223, destaque meu).

Ressalta-se do excerto acima, a consideração de que com o passar do tempo, a criança passa a necessitar menos do apoio do adulto. Com a aquisição de novas habilidades e

¹² “Обучается ребенок всему, и притом с самых ранних возрастов, с первых дней своей жизни. Без участия взрослого, без образцов действий ребенок не смог бы освоить ни одного самого элементарного действия с предметами. Ребенок, оставленный наедине с окружающими его предметами, без участия и помощи взрослых не мог бы открыть их общественного назначения. На вещах не указаны общественно выработанные способы их употребления, а на действиях — смысл и задачи той деятельности, содержание которой они составляют. Чем младше ребенок, тем большей помощи, показа, руководства со стороны взрослых он требует” (ELKONIN, 1974/1989, p. 223).

conhecimentos, o processo de desenvolvimento se configura como um processo dialético de busca-conquista de autonomia crescente por parte da criança e afastamento do adulto. No período pré-escolar, por exemplo, Elkonin (1965/1989) coloca a tentativa de ser mais independente como um sinal da quebra da indissociabilidade existente entre criança e adulto, predominante na primeira infância, e uma premissa importante para o início da formação da personalidade. A atividade de estudo, por sua vez, é formada enquanto se transfere para o aluno a realização de ações que, num primeiro momento, são realizadas exclusivamente pelo professor. Por isso, Elkonin (1989) conjectura que tão importante quanto a promoção da autotransformação da criança, é a separação que essa atividade propicia entre a criança e o adulto. Na adolescência, Dragunova e Elkonin (1965) apontam a busca pela independência como um dos indicadores do sentimento de maturidade, principal neoformação do período.

O caminho para tornar-se independente ou separar-se do adulto é um caminho para tornar-se adulto. A capacidade de autoeducar-se, de resolver tarefas dependendo para isso de recursos próprios e não externos e de controlar seu próprio comportamento, atuando de modo socialmente adequado, são indicadores dessa autonomia, da formação da personalidade e do indivíduo adulto. Infere-se daí, que o processo de desenvolvimento se completa com a chegada à vida adulta e, portanto, que o adulto não é um ser desenvolvente. Venger, Slobodchikov e El'konin (1990) declaram que para Elkonin, o desenvolvimento configura-se como um estado inerente aos seres humanos. Contudo, a ausência de atenção à vida adulta, em sua obra, indica que o psicólogo não conseguiu se desvencilhar da orientação que caracterizava as teorias desenvolvimentais contemporâneas a sua e com as quais dialogava, por exemplo, as teorias de Piaget, Freud e Vigotski. Como apontam González Rey et al. (2017), essa limitação teórica impede que o adulto seja visto também como um ser desenvolvente, retirando-lhe uma característica que define todos os seres humanos.

Essa ausência de atenção à vida adulta pode estar relacionada, exclusivamente, ao foco investigativo das pesquisas de Elkonin, influenciado pelo fato de que a psicologia desenvolvimental a sua época centrava-se no estudo da infância e da adolescência. Todavia, não pode deixar de ser apontada como uma lacuna relevante, a qual restringe o desenvolvimento a ser compreendido como um processo limitado, com um ponto de chegada determinado.

Por fim, faz-se necessário apontar para a natureza da relação entre a criança e o adulto. Para Elkonin (1989, p. 42), cada período etário é caracterizado por alguns indicadores, dentre eles “uma determinada situação social de desenvolvimento ou aquela forma particular de relacionamento que uma criança estabelece com os adultos em um determinado período”¹³. Diferente de Vigotski, que definia a situação social do desenvolvimento como a interação entre as capacidades disponíveis da criança e as demandas

¹³ “определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период” (ELKONIN, 1989, p. 42).

sociais (GONZÁLEZ REY, 2008), Elkonin a considerava como a relação estabelecida entre a criança e o adulto. Assim, a situação social passaria da total indiferenciação com o adulto, nos primeiros meses de vida, transitaria pela dependência total no primeiro ano, quando o adulto faz tudo pela criança, chegando ao estágio colaborativo, em que as ações são realizadas sempre de forma conjunta. Como já apontado, no período da atividade de estudo, há um movimento de transferência da realização das atividades do professor-adulto para o estudante-criança. Por fim, na adolescência, faz-se imprescindível que o adulto abra espaço e reconheça a autonomia do adolescente na realização das ações.

Pelo exposto, percebe-se que a relação criança-adulto está sempre direcionada para a realização de ações e atividades, definidas pelo grau de colaboração e ajuda prática. Em momento algum, Elkonin aborda o aspecto emocional-afetivo dessa relação, centrando-a sempre na função do adulto de representante da sociedade. O adulto é portador dos procedimentos sociais das ações com objetos e das tarefas sociais da atividade e, portanto,

não atua perante a criança como portador de qualidades casuais e individuais, mas de determinados tipos de atividades (social pela sua natureza), como sujeito que realiza tarefas específicas, que entra em diferentes relações com outras pessoas e que se subordina a determinadas normas (ELKONIN, 1971/2017, p. 161).

Ao retirar a possibilidade de a criança enxergar o adulto como um indivíduo com características próprias, Elkonin (1971/2017) delimita a relação a um nível prático e funcional, ignorando as trocas afetivas e emocionais que nela acontecem. Assim, a relação criança-adulto não é considerada uma relação entre indivíduos com características próprias, agindo e reagindo diante de um outro significativo. É uma relação criança-representante da sociedade, portador do que deve ser assimilado para alcançar o nível de desenvolvimento necessário. Essa visão ignora a riqueza do contato existente entre a criança e o adulto desde o nascimento. Como ressaltam González Rey e Mitjans Martínez (2017a), desde o nascimento se estabelecem relações emocionalmente diferenciadas, sendo o adulto uma figura central dos afetos da criança. Por outro lado, não se pode menosprezar também, os efeitos emocionais da presença da criança na vida do adulto.

É preciso ressaltar que Elkonin (1989) não negava totalmente a existência de vínculos emocionais na relação criança-adulto. Ao abordar o primeiro ano de vida, designa um papel central às respostas emocionais da criança à presença do adulto, como forma de comunicação e de contato com o mundo. O autor afirma que, pela ausência de formas mais diretas de comunicação, as reações emocionais se sobressaíam como tal. Com a ampliação do mundo, devido ao domínio da marcha e das primeiras palavras, a total dependência passa a ser permeada pela colaboração e a comunicação emocional não é mais suficiente. A natureza da nova atividade que se coloca diante da criança, pressupondo experimentação, demanda uma nova forma de comunicação, a linguagem verbal. Dessa forma, sem outra justificativa além de sua não adequação à nova realidade, as emoções

deixam de ser consideradas na relação entre a criança e o adulto em todos os demais períodos do desenvolvimento psíquico.

De acordo com González Rey (2012a), a ausência das emoções é uma característica do segundo momento da obra de Vigotski que alcança a teoria da atividade e também as proposições de Elkonin sobre o desenvolvimento e decorre da ênfase dada às funções cognitivas. Como apontam González Rey e Mitjáns Martínez (2017a), essa é uma omissão que impacta na compreensão da subjetividade como processo humano, tendo em vista que as emoções são essenciais em sua constituição. Em suas palavras,

a diferenciação e mobilidade das emoções que caracterizam os processos relacionais entre a criança e o adulto desde a mais tenra infância, têm uma sensibilidade especial aos processos simbólicos dessa relação, separando-se qualitativamente das necessidades associadas ao funcionamento biológico da criança desde os momentos muito iniciais da infância, o que é uma premissa importante para o desenvolvimento da subjetividade. Esses processos emocionais têm sido pouco estudados devido ao domínio de uma representação operacional-cognitiva da mente¹⁴ (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 8).

Na concepção da teoria da subjetividade, as emoções juntamente com os processos simbólicos encontram-se unidos no sentido subjetivo e congregam o diversos aspectos do psiquismo, como o intelecto, a moral, a personalidade, a sexualidade, entre outros. Isto porque, os sentidos subjetivos expressam todas essas áreas na unidade das configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Essa unidade permite que aspectos cognitivos e afetivos sejam contemplados como elementos conectados, evocando-se mutuamente na constituição da subjetividade humana.

4.3 Relação afeto e cognição

A resposta que Elkonin (1971/2017, 1989) encontrou para a questão da unidade entre afeto e cognição – levantada por Vigotski na década de 1930 – é a base teórica sobre a qual construiu sua hipótese acerca da periodização do desenvolvimento. A ideia da alternância entre os períodos etários só se concretiza a partir de seu entendimento de que a assimilação da atividade humana pela criança havia sofrido um desmembramento de seus aspectos sociais – ligados à esfera afetiva – e operacionais – ligados à esfera cognitiva –, no desenrolar da história da humanidade, resultando em dois grupos de atividades. Por isso, o processo de desenvolvimento psíquico se constituiria na realização de atividades desses dois grupos, que englobariam a assimilação dos aspectos mencionados. Elkonin

¹⁴ “La diferenciación y movilidad de las emociones que caracterizan los procesos de relación entre el niño y el adulto desde la infancia más temprana, tienen una especial sensibilidad a los procesos simbólicos de esa relación, separándose cualitativamente de las necesidades asociadas al funcionamiento biológico del niño desde momentos muy tempranos de la infancia, lo que es una premissa importante para el desarrollo de la subjetividad. Estos procesos emocionales han sido poco estudiados debido al dominio de una representación operacional-cognitiva de la mente” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 8).

(1989) entendia ter encontrado a resposta para a questão que, em sua opinião, seu mestre não havia podido responder. Em suas palavras,

Quando e como se torna possível distanciar-se de um objeto, de sua funcionalidade, não é só uma questão de desenvolvimento intelectual, mas também social. É um processo único. A unidade do desenvolvimento social e intelectual é o segredo.

A questão do afeto e do intelecto, na qual Vigotski trabalhava, não poderia ser corretamente solucionada por ele, porque ele só via ali o problema “criança-objeto”. E este é somente um dos lados¹⁵ (ELKONIN, 1989, DC 15/12/1965, p. 480-481).

Apesar da asserção de Elkonin (1971/2017) sobre a unidade afetivo-cognitiva no processo de desenvolvimento, González Rey e Mitjáns Martínez (2016a) criticam sua hipótese por desprover de afeto as atividades ligadas à esfera operacional-cognitiva, afirmando que “as operações intelectuais com objetos parecem estar separadas do afeto”¹⁶. Outra crítica deve-se ao fato de direcionar cada atividade para um tipo específico de assimilação, o que sustenta uma dicotomia mecânica entre afeto e intelecto.

De fato, a exposição realizada por Elkonin (1971/2017) pode levar seus leitores à conclusão semelhante. Todavia, o autor deixa claro que o desenvolvimento em certa direção é predominante em cada período e não exclusivo. Nesse sentido, entende-se que cada período inclui atividades variadas, voltadas para assimilação das diferentes esferas da consciência, até mesmo aquelas que já ocuparam o posto de principais em outros períodos. Por isso, a criança continua a brincar durante a idade escolar primária e a atividade de estudo continua a ter relevância na adolescência, por exemplo. Cada período contempla desenvolvimento de ambas as esferas, mesmo que haja o predomínio em uma direção. Apesar disso, em nenhum momento há indícios de que cada atividade contemplaria em si tanto elementos afetivos quanto cognitivos. Dessa feita, num primeiro olhar, a unidade proposta por Elkonin parece circunscrita ao processo desenvolvimental.

Entretanto, em outros trabalhos, encontram-se construções teóricas que demonstram como essa unidade se estendeu às ações e às atividades. Em seu diário científico, Elkonin (1989) relata um pensamento que lhe ocorreu acerca da ação objetual. Sem maiores discussões a respeito, afirma que “a ação objetual é uma unidade em que os lados social e técnico-operacional se apresentam em uma unidade indissociável; tarefas são sempre

¹⁵ “Когда и как становится возможным отойти от предмета, от его функционального употребления— проблема не только интеллектуального, но и социального развития. Данные процессы едины. Единство социального и интеллектуального развития — вэтом весь секрет. Проблема аффекта и интеллекта, над которой работал Л. С. Выготский, не могла быть им правильно решена потому, что он видел в ней проблему “ребенок — предмет”. А это только одна сторона” (ELKONIN, 1989, p. 480-481)

¹⁶ “intellectual operations with objects appeared to be separate from affection” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016a, p. 150).

socialmente motivadas, assim como os objetos e os modos de atuar com estes”¹⁷(DC 19/04/1969, p. 497).

Posteriormente, Elkonin (1989) aplica a ideia dialética de contradição à concepção de atividade e de ação, defendendo que estas também contam com dois lados indissociáveis.

A contradição que delineei entre o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades e o lado técnico-operacional deve ser encontrada na unidade básica.

Em primeiro lugar, na estrutura da atividade deve haver, e não pode deixar de haver, uma contradição entre seus aspectos motivacional e técnico-operacional, que é diretamente seu conteúdo objetual. Essa contradição é observada na atividade de estudo já no início de sua formação. Os amplos motivos sociais da aprendizagem, que surgem sob a influência da assimilação das tarefas gerais da atividade humana na idade pré-escolar, entram em conflito com o conteúdo do trabalho educacional, que é uma atividade individual, e assim por diante. Com orientação adequada, isso deve levar à formação de motivos cognitivos de aprendizagem adequados. O que observamos na formação da atividade de estudo é um modelo das contradições aqui presentes e de sua resolução. No jogo, tudo deve ser diferente, quase o contrário.

Em segundo lugar, a mesma contradição também deve ocorrer em uma ação ideal. Mas, aqui existe uma contradição entre o objetivo e os métodos de sua implementação, que também se resolve de um modo determinado¹⁸ (ELKONIN, 1989, DC 26/08/1973, p. 503).

As citações acima confirmam que Elkonin havia reconhecido que atividades e ações seriam perpassadas tanto por afetos – identificados principalmente com os motivos – quanto por aspectos materiais, que demandariam o envolvimento cognitivo. Logo, reconhece-se sua tentativa de encontrar a unidade buscada entre afeto e cognição. No entanto, apesar de ter dado um passo valioso na direção dessa unidade, sua base teórica ancorada no conceito de assimilação, na correspondência entre atividades internas e externas, na predominância das funções cognitivas e no determinismo social, o levou a uma proposta que não consegue abranger toda a complexidade do psiquismo humano.

¹⁷ “предметное действие есть единица, в которой в не-расчлененном единстве представлены социальное и операционально-техническая сторона; задача, всегда социально мотивированная, а также предметы и способы действия с ними” (ELKONIN, 1989, p. 497).

¹⁸ “Намеченное мною противоречие между развитием мотивационно-потребностной сферы и операционально-технической стороной должно быть найдено в основной единице. Во-первых, в структуре деятельности должно и не может не быть противоречия между ее мотивацией и ее же операционально-технической стороной, которая есть непосредственно ее предметное содержание. Такое противоречие наблюдается в учебной деятельности в самом начале ее формирования. Широкие социальные мотивы учения, возникающие под влиянием усвоения общих задач человеческой деятельности в дошкольном возрасте, приходят в противоречие с предметным содержанием учебной работы, которая есть индивидуальная деятельность, и т. п. Это при правильном руководстве должно приводить к формированию собственно познавательных мотивов учения. То, что мы наблюдаем в становлении учебной деятельности, есть модель имеющих здесь место противоречий и модель их разрешения. В игре все должно быть по-другому, почти наоборот. Во-вторых, это же противоречие должно иметь место и в идеальном действии. Только здесь наличествует противоречие между целью и способами ее осуществления, которое тоже определенным образом разрешается.” (ELKONIN, 1989, p. 503).

O primeiro senão encontra-se em um ponto já levantado, a falta de atenção às emoções. Ao abordar a esfera afetiva, Elkonin (1971/2017, p. 169) centra-se nos “objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas” sendo que, na maioria das vezes, devota maior atenção aos motivos (ELKONIN, 1989). Como mencionado na subseção anterior, esse afastamento é uma característica que se perpetuou entre os estudos ligados à teoria da atividade, que enfatizavam os aspectos cognitivos da psique.

Posteriormente, numa reflexão sobre os caminhos da psicologia infantil soviética, Elkonin (1979) reconhece essa lacuna ao ressaltar a relevância de pesquisas que estavam sendo iniciadas, à época, sobre o desenvolvimento das emoções de crianças pré-escolares e de suas funções no desenvolvimento psíquico como um todo.

Esta pesquisa (A. V. Zaporozhets, Ia. Z. Neverovich e colaboradores) opõe-se a uma intelectualização injustificada dos processos de desenvolvimento. Os primeiros resultados desta pesquisa já indicam quão importante a experiência emocional compartilhada e a antecipação emocional são na formação das relações entre uma criança e aqueles que a cercam¹⁹ (ELKONIN, 1979, p. 30).

Essa ausência de atenção às emoções pode estar entre as razões que levaram González Rey e Mitjáns Martínez (2016a) a criticar as proposições de Elkonin. Isto porque, a partir do ponto de vista da teoria da subjetividade, as emoções estão em uma relação íntima com as necessidades, os motivos e as produções simbólicas, não podendo ser ignoradas na constituição da esfera afetiva ou do próprio sujeito.

González Rey (2000) defende que as necessidades não estão organizadas sobre uma base orgânica, mas sobre sistemas de emoções integrados que causam estados dinâmicos, os quais se relacionam com o funcionamento integral do organismo e, por isso, resultam em uma expressão fisiológica. Diferente da teoria da atividade, as necessidades teriam uma condição subjetiva e não exclusivamente biológica. A justificativa para esse posicionamento está no caráter cultural da vida humana. As relações emotivas, permeadas pela cultura e que acontecem desde a mais tenra idade do indivíduo, trazem uma nova representação para as necessidades humanas, especificadas a nível subjetivo, sem, contudo, excluir os aspectos biológicos.

As necessidades, por sua vez, se integram por meio de inúmeros sentidos subjetivos e configuram os motivos. Nessa perspectiva, os motivos são considerados um sistema subjetivo complexo, uma produção subjetiva e não uma função ou operação psíquica destinada a orientar um comportamento. Eles se constituem de uma combinação específica de sentidos subjetivos de diversas áreas da atividade humana, resultando numa nova unidade qualitativa. Assim, uma necessidade fundamental, em torno da qual se deu o movimento

¹⁹ “This research (A. V. Zaporozhets and Ia. Z. Neverovich and co-workers) are opposed to an unjustified intellectualization of the processes of development. Already, the first results of this research indicate how important shared emotional experience and emotional anticipation are in formation of the relationships between a child and those around him” (ELKONIN, 1979, p. 30)

de produção de novos sentidos subjetivos, se converte em motivo (GONZÁLEZ REY, 2000).

A necessidade sexual, por exemplo, torna-se motivo no processo de integração de outros sentidos subjetivos provenientes de outras esferas da vida psíquica que passam a ser constituinte do motivo sexual, como a moral, a constituição de gênero, a qualidade das diferentes relações emocionais da pessoa ao longo da vida, o sentido e significado do corpo, etc. Todas essas dimensões de sentido se organizam no motivo sexual e caracterizam o tipo de emoções associados a ele²⁰ (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 145).

Ademais, os sentidos subjetivos, expressões das produções subjetivas do sujeito e integrantes das configurações subjetivas, são unidades entre processos simbólicos e emoções. Portanto, a própria subjetividade está erigida também sobre as diferentes emoções vivenciadas ao longo da história de vida do sujeito.

Um segundo senão estaria em que aspecto Elkonin depõe essa unidade: o caráter social de objetos, ações e atividades. Esses elementos apresentam um caráter material-concreto, marcado por suas propriedades e qualidades físicas, e um caráter humano-social, permeado pelas marcas culturais e sociais definidoras dos modos de atuação com eles/neles. Por serem sociais em sua função e origem, a atuação do sujeito é sempre socialmente motivada (ELKONIN, 1989). Dessa forma, os aspectos afetivos, assim como os cognitivos, são colocados fora do sujeito, no social, para serem assimilados.

Diferindo do posicionamento de Elkonin (1989), González Rey (2015a) defende que Vigotski, em seus trabalhos produzidos entre 1931-1934, encontrou a unidade entre cognição e afeto nos conceitos de sentido e *perezhivanie*, posto que entendidos como resultados de uma integração de elementos psíquicos. Assim, tem-se “sentido como o agregado de fatos psicológicos que surgem na consciência como resultado da palavra, e *perezhivanie* como o agregado de todas as características da personalidade com todas as características do ambiente”²¹ (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 5). Ambos emergem durante a ação humana, envolvendo cognição e emoções numa rede psíquica complexa, representando assim, uma síntese desses elementos. Ademais, são resultado da ação humana corrente, sendo produções psíquicas do sujeito da ação e não de uma influência externa ou da internalização. Os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva são inspirados nessa concepção vigotskiana e definem-se pela compreensão dessa unidade entre processos simbólicos e emoções. Nesse sentido,

²⁰ “La necesidad sexual, por ejemplo, deviene motivo en el proceso de integración de otros sentidos subjetivos provenientes de otras esferas de la vida psíquica que pasan a ser constituyentes del motivo sexual, como la moral, la constitución de género, la cualidade de las diferentes relaciones emocionales de la persona a lo largo de la vida, el sentido y significación del cuerpo etc. Todas estas dimensiones de sentido se organizan en el motivo sexual y caracterizan el tipo de emociones asociados a él” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 145).

²¹ “sense as the aggregate of psychological facts that arise in consciousness as result of the word, and *perezhivanie* as the aggregate of all of the characteristics of the personality with all of the characteristics of the environment” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 5)

emoções sempre levam ao surgimento de novos processos simbólicos, que por sua vez evocam emoções e configuram cadeias infinitas de sentidos subjetivos que se organizam como configurações subjetivas no curso da ação humana. Esse sistema de sentidos e configurações subjetivos em processo é o que aqui se define como subjetividade²² (GONZÁLEZ REY, 2015a, p. 16).

No que se refere às funções intelectuais, tem-se que

devem ser entendidas como formações subjetivas complexas dentro das quais as operações intelectuais são inseparáveis das emoções e de outros processos simbólico-emocionais como imaginação, fantasia e outras produções simbólico-emocionais capazes de incorporar a história e o contexto atual de vida da pessoa, como o sujeito das funções intelectuais²³ (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 7).

Destaca-se, nessa proposta, a existência de uma complementaridade efetiva. Os processos psíquicos, devido ao domínio dos processos simbólicos, adquirem qualidades que os definem como produções subjetivas caracterizadas por uma síntese integrativa simbólico-emocional, que traz em si e expressa as experiências vividas pelos indivíduos.

Em vista do exposto, pode-se afirmar que a questão da unidade entre afeto e cognição não é resolvida de modo satisfatório na proposta de Elkonin. A marginalização das emoções em suas propostas salienta uma visão parcial do psiquismo humano. Por outro lado, o que propõe como unidade se caracteriza por uma soma de fatores que se influenciam e complementam, sem que o resultado se qualifique como uma verdadeira síntese. As ferramentas teóricas de que dispunha, limitadas por uma visão mecanicista e objetivista dos processos psíquicos, não lhe permitiram identificar essa unidade de fato.

4.4 Periodização do desenvolvimento e teoria da atividade de estudo

A exposição sobre as influências de Elkonin nos diversos momentos da teoria da atividade de estudo, realizada no capítulo dois, demonstrou que sua contribuição foi mais expressiva no momento inicial e na mudança de rumos que aconteceu por volta da década de 1970. Tendo sido o idealizador das pesquisas que trouxeram os primeiros fundamentos para a teoria, sua contribuição se mostra evidente nos principais aspectos teóricos iniciais. Para além disso, os novos entendimentos de Elkonin, que o levaram a formular sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, também impactaram os rumos da teoria da atividade de estudo. Conforme apontado, na segunda etapa da

²² “emotions always lead to the emergence of new symbolical processes, which in turn evoke emotions and configure endless chains of subjective senses that are organized as subjective configurations in the course of human action. This system of subjective senses and configurations in process is what is defined here as subjectivity” (GONZÁLEZ REY, 2015a, p. 16).

²³ “must be understood as complex subjective formations within which intellectual operations are inseparable from emotions and from other symbolic- emotional processes such as imagination, fantasy, and other symbolic-emotional productions capable of embodying the history and the current context of life of the person as the subject of intellectual functions” (GONZÁLEZ REY, 2016, p. 7).

teoria, as principais mudanças estiveram no acréscimo de atenção à personalidade e na estrutura da atividade de estudo, com a inclusão dos motivos como um de seus elementos.

Os registros em seus diários indicam que tais mudanças começaram a se delinear, em 1965, com as primeiras reflexões sobre a unidade entre afeto e cognição no processo desenvolvimental (ELKONIN, 1989). Dois textos de Elkonin oferecem indícios dessas mudanças sobre a teoria da atividade de estudo. O primeiro, foi escrito em meados da década de 1960 e publicado somente em 1989, não havendo indicação exata de seu ano de produção. Seu grande destaque é apontar a premência de investigar a atividade de estudo para, segundo Elkonin (196-/2019), esclarecer questões acerca da formação da personalidade das crianças. Em suas palavras,

a necessidade de estudar a Atividade de Estudo se torna mais clara à luz do desenvolvimento do problema de formação da personalidade das crianças nas séries iniciais. Até então, não foi resolvida a questão das premissas de transição para a adolescência e a evolução da autoconsciência nessa etapa; como se sabe, essas premissas surgem na infância. Além disso, está claro que essa transição não está relacionada apenas com o acúmulo de habilidades, conhecimentos ou métodos de raciocínio das crianças (ELKONIN, 196-/2019, p. 151).

Nessa passagem, destaca-se a relação estabelecida entre a formação da personalidade e as premissas para a transição à adolescência, bem como o posicionamento de que essa transição passaria por outros processos, diferentes da assimilação de habilidades operacionais e cognitivas. Em seus diários, Elkonin (1989) esclarece quais seriam esses processos.

Refletindo sobre a atividade de estudo, cheguei à conclusão de que é nela que se formam os pré-requisitos para a transição ao período desenvolvimental da adolescência. De fato, se for verdade que a atividade de estudo é uma atividade em que o objeto da transformação é o próprio sujeito, ou seja, o próprio aluno, então a formação da atividade de estudo não pode ser outra coisa senão a formação de alguns aspectos de autoconsciência, autoavaliação – alguns etapas da “autoeducação”.

Portanto, hipoteticamente, pode-se argumentar que o nível de formação da atividade de estudo deve se correlacionar diretamente com o nível de desenvolvimento da personalidade. O fato de ainda não termos compreendido essa conexão natural é nosso erro, ou melhor, um descuido. [...] Portanto, à luz da teoria da periodicidade que estou desenvolvendo, deveriam haver dois aspectos inter-relacionados na autoconsciência: a) consciência de “si mesmo” – suas habilidades, etc .; b) consciência de “seu lugar” – o sistema de relações²⁴ (ELKONIN, 1989, DC 31/03/1968, p. 491).

²⁴ “Раздумывая над учебной деятельностью, я пришел к заключению, что именно в ней формируются предпосылки для перехода к подростковому периоду развития. В самом деле, если верно, что учебная деятельность есть деятельность, в которой предметом изменения является сам субъект, т. е. сам обучающийся, то становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как только становлением каких-то сторон самосознания, самооценки — какихто этапов “самовоспитания”.

Поэтому гипотетически можно утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности должен прямо коррелировать с уровнем развития личности. То, что мы до сих пор не уловили этой закономерной связи,— наша ошибка, вернее — недосмотр. [...] Следовательно, в свете развиваемой мною теории периодичности и в самосознании должны быть

Os processos de autoconsciência e autoavaliação relacionam-se diretamente a dois elementos da estrutura da atividade de estudo: ação de controle e ação de avaliação. A primeira delas está relacionada com a determinação da voluntariedade da atividade de estudo. Isto significa que ela indica o grau de intencionalidade da criança na atividade, ou seja, sua disponibilidade para se envolver e realizá-la. Nesse sentido, Elkonin (196-/2019) afirma que a importância da atividade de estudo para o desenvolvimento psíquico estende-se para além da assimilação de conteúdo “material”, envolvendo as mudanças qualitativas que acontecem nos modos de raciocinar da criança, no que se refere ao controle, voluntariedade e envolvimento do sujeito. Tais mudanças seriam determinadas pela ação de controle na atividade de estudo.

Percebe-se a preocupação de Elkonin com a qualidade dos processos psíquicos envolvidos na realização da atividade de estudo, visto que indicavam, de fato, um desenvolvimento da criança, que não se restringia a aumentar os modos de ação que ela dominava, mas, que possibilitassem que suas ações fossem voluntárias e, ao mesmo tempo, autocontroladas. Essas características da ação seriam os reais indicadores de que a criança estaria se direcionando para adquirir autonomia no processo de aprendizagem, qualidade fundamental para atestar a formação da atividade de estudo e da personalidade, tendo em vista que autonomia é apontada como uma de suas características distintivas.

A ação de avaliação, por sua vez, é realizada pela criança no intuito de verificar seu grau de assimilação dos modos de ação e sua generalização, isto é, a capacidade de aplicá-los na resolução de novas tarefas e situações. De acordo com Elkonin (196-/2019, p. 157), “a avaliação se torna um aspecto muito importante para quantificar a influência da Atividade de Estudo realizada pelo aluno, sobre si mesmo, como sujeito da atividade”. Depreende-se assim que, a importância da avaliação como uma ação que permite verificar a ocorrência da transformação do sujeito no processo da atividade, não estando circunscrita a mensurar o acúmulo de conhecimentos e habilidades pela criança.

Em vista disso, Elkonin (1989) cita duas principais neoformações da idade escolar, sendo que

a principal neoformação da idade escolar primária é o pensamento lógico-verbal abstrato e racional, cujo surgimento reorganiza significativamente outros processos cognitivos das crianças; assim, nessa idade, a memória e a percepção tornam-se pensamento. Graças a esse pensamento, memória e percepção, as crianças são subsequentemente capazes de assimilar, com sucesso, conceitos verdadeiramente científicos e operar com eles. Outra neoformação importante dessa idade é a capacidade das crianças de regular e controlar voluntariamente seu comportamento, o que se torna uma qualidade importante da personalidade da criança²⁵ (ELKONIN, 1989, p. 56).

две взаимосвязанные стороны: а) сознание “себя” — своих умений и т. п.; б) сознание “своего места” — системы отношений” (ELKONIN, 1989, p. 491).

²⁵ “Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей,

Em vista do exposto, evidencia-se que a participação da atividade de estudo na formação da personalidade ganha destaque dentro da teoria. Um movimento teórico congruente com as proposições existentes na hipótese sobre a periodização, na qual o objetivo principal de Elkonin (1971/2017) é demonstrar que o desenvolvimento da personalidade é perpassado também pelo desenvolvimento da esfera operacional-cognitiva e não somente da esfera social-afetiva.

O segundo texto de Elkonin, em que são apresentadas mudanças na teoria da atividade de estudo, foi publicado em 1974. Além de apontar para a questão da personalidade, Elkonin (1974/1989) clarifica a necessidade de se formar motivos específicos – denominados cognitivos-educativos – na atividade de estudo, colocando-os como um dos elementos de sua estrutura. Esse movimento teórico coaduna-se com sua compreensão acerca da unidade entre aspectos afetivos e cognitivos da psique, que marcou sua hipótese sobre a periodização.

Os caminhos para a formação desses motivos, que substituirão aqueles relacionados com a posição social ocupada pelo aluno ao iniciar seus estudos, dependem “do conteúdo e modo de aprendizagem e da natureza das tarefas de estudo”²⁶ (ELKONIN, 1989, p. 500, DC 29/03/1970). Posteriormente, Davidov (1980/2019, p. 180) reitera e desenvolve a proposição de Elkonin afirmando que, a maneira mais adequada para “prevenir a ‘saturação’ com o estudo consiste em que os alunos recebam, na aula, tarefas cognitivas suficientemente complexas. Além disso, enfrentem situações problemáticas, cuja solução exija domínio de conceitos correspondentes à questão” (p. 180).

Conclui-se, a partir do exposto, que a influência exercida por Elkonin, no que se refere às mudanças ocorridas na segunda etapa da teoria da atividade de estudo, está diretamente relacionada com as bases teóricas sobre as quais construiu sua hipótese acerca da periodização do desenvolvimento psíquico, centradas primordialmente sobre a concepção de que os processos e elementos ligados ao desenvolvimento possuem um caráter dual: material e social.

Nesse sentido, os aspectos pontuados, nas subseções anteriores, fazem parte de um entendimento sobre o processo de desenvolvimento, tendo relevância tanto na hipótese sobre a periodização quanto na teoria da atividade de estudo. O sujeito é destituído de sua capacidade geradora, especialmente porque a base fundamental de seu desenvolvimento e atuação no mundo é a assimilação. Elkonin (1974/1989) exemplifica esse posicionamento ao atestar que a assimilação dos conceitos científicos permite a aquisição de novas habilidades para compreendê-los e operá-los, resultando na autotransformação do sujeito. Ou

а восприятие — думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Другим важным новообразованием этого возраста можно назвать умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка” (ELKONIN, 1989, p. 56).

²⁶ “зависит от содержания и типа учения, от характера учебных задач” (ELKONIN, 1989, p. 500).

seja, mesmo as modificações sobre o próprio sujeito são resultado da assimilação e não de suas produções pessoais e subjetivas sobre os objetos e a realidade que o circundam. Ademais, são um resultado a ser alcançado e não fazem parte do processo de realização da atividade de estudo. Davidov e Márkova (1981/2019), ao descrever os diferentes níveis de diferenças individuais da atividade de estudo, afirmam que somente no nível mais elevado

o aluno é capaz de exercer influência transformadora sobre a experiência socialmente elaborada da atividade para criar novos meios e modos de sua implementação. Esse é o processo de transição da Atividade de Estudo para a atividade criativa e o estabelecimento da individualidade propriamente criadora (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/2019, p. 205).

A partir do excerto, certifica-se que a capacidade criadora do sujeito não era contemplada dentro da atividade de estudo, mas uma característica a ser alcançada com a sua formação. Esse posicionamento vem ao encontro da compreensão apresentada sobre a personalidade por Davidov (1996/2019, p. 282), que a partir de seu ponto de vista, “é o sujeito da atividade que realiza um novo produto espiritual ou material”. O autor prossegue suas reflexões, indicando a existência de uma ligação essencial entre a personalidade e a criatividade. A capacidade de criação é atribuída à personalidade e não ao sujeito. Acrescenta ainda que, a atividade de estudo pode representar o começo criativo, tendo em vista que, no processo de execução dessa atividade, o sujeito adquire atributos de personalidade. Ademais, algumas condições que combinem atividade de estudo e trabalho produtivo podem resultar em novas criações, sendo “nessa combinação, de caráter criativo, que a personalidade dos alunos pode começar a se desenvolver” (DAVIDOV, 1996/2019, p. 282).

Visualiza-se que mesmo em períodos posteriores da teoria da atividade de estudo, a capacidade criadora do sujeito é rechaçada. Além disso, é endossada a posição de que a personalidade é uma posição a ser alcançada, por meio do processo de desenvolvimento psíquico. Somente após passar todos os períodos de desenvolvimento e alcançar o objetivo delineado para esse processo, formar a personalidade e se tornar adulto, o indivíduo assumirá uma posição de maior impacto na sociedade, sendo capaz de realizar criações e contribuições efetivas à sociedade em que atua.

As emoções também não têm representatividade nas contribuições de Elkonin à teoria da atividade de estudo, tendo sido inseridas nas discussões teóricas somente na década de 1990, por Davidov, como afirmam González Rey e Mitjans Martínez (2016a) e Puentes (2019a).

De acordo com Puentes (2019a), Davidov endereça o problema da falta de unidade entre cognição e emoção na teoria da atividade proposta por Leontiev, elaborando uma nova estrutura para a atividade, na qual inclui o desejo como um de seus componentes essenciais. Para Davidov (1997/2019), há uma relação entre o desejo e a necessidade, sendo o primeiro transformado na segunda, por um processo que ainda não lhe estava claro. Por

outro lado, as necessidades teriam uma ligação estreita com as emoções, sendo que “as necessidades se mostram por meio de manifestações emocionais” (DAVIDOV, 1997/2019, p. 293).

Representantes do grupo de Kharkov também abordam as emoções dentro da teoria da atividade de estudo, na década de 1990, tocando assim na questão da unidade entre cognição e afeto. O interesse cognitivo e as emoções se relacionam, sendo o primeiro considerado uma experiência emocional complexa. Por outro lado, as emoções são colocadas como impulsionadoras da atividade cognitiva. Nesse sentido, emoções e cognição são colocadas como funções concretas e separadas, que se influenciam mutuamente, mas, sem alcançar o patamar da real unidade existentes entre elas na constituição subjetiva (PUENTES, 2019a).

A partir dessas considerações, é possível tecer algumas reflexões sobre os conceitos de sujeito e desenvolvimento, importantes para a compreensão da proposta desenvolvimental construída por Elkonin. Tendo em vista o período pesquisado, a visão sobre o sujeito não se altera de modo significativo. A definição desse conceito fica restrita a um sujeito que realiza a atividade, é passível de transformação e precisa de motivos adequados para realizar a atividade a contento. Acrescenta-se que é somente o executor da atividade, usualmente organizada e direcionada pelo adulto, e não é considerado em sua individualidade. Sua subjetividade é entendida como processos e atividades que foram internalizados a partir de sua atividade externa. A inter-relação entre o próprio sujeito, suas aquisições progressivas, suas características pessoais, seus processos emocionais e sua percepção sobre o mundo é ignorada como elemento constitutivo dessa subjetividade.

Em relação ao desenvolvimento, pode-se afirmar que, houve uma ampliação no seu entendimento. Dentro da teoria da atividade de estudo, por exemplo, passa a ser considerado de uma forma mais abrangente. Nesse sentido, deixa de ficar centrado em seus resultados mais imediatos, relacionados com a assimilação de habilidades cognitivas e operacionais, para englobar o impacto que tais resultados trariam para a formação da personalidade, objetivo a ser alcançado ao se completar o processo desenvolvimental. Porém, pelas mesmas razões que restringem a visão sobre o sujeito – determinismo social, ênfase na assimilação e na atividade objetal, ausência de atenção aos processos emocionais, compreensão fragmentada sobre os processos psíquicos –, a concepção de desenvolvimento fica constricta a uma visão objetivista e pautada por um materialismo mecanicista.

Mesmo não tendo sido nomeado dessa forma, na perspectiva de Elkonin, o desenvolvimento psíquico é um desenvolvimento subjetivo, no sentido de que o resultado esperado é de que o sujeito, executor da atividade, se desenvolva transformando-se em personalidade. É entendido, então, como um caminho para formar um indivíduo autônomo, que tenha acumulado os conhecimentos da humanidade, seja capaz de autocontrolar-se, reconheça o seu lugar na sociedade, atendendo a suas demandas produtivas e comportamentais. Dessa forma, o desenvolvimento subjetivo configura-se como uma concepção utilitarista.

Entende-se que, naturalmente, os estudos de Elkonin sobre o desenvolvimento estão direcionados para atender às questões de seu tempo e da sociedade em que atuava. Como conclui Lazaretti (2011), na época soviética de que Elkonin toma parte, os objetivos gerais da sociedade, que alcançaram também as ciências humanas e ajudaram a definir seus caminhos, centravam-se em torno da busca por transformações que promovessem a construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, de um homem comunista. Portanto, a concepção sobre o processo do desenvolvimento acabou atrelando-se ao que se entendia ser o seu objetivo final.

Sendo assim, as condições científicas e sociais em que Elkonin desenvolveu seu trabalho contribuíram para que seu pensamento se definisse pelo materialismo mecanicista e pela visão objetivista, resultando em uma concepção utilitarista de desenvolvimento.

4.5 Novas possibilidades abertas por Elkonin na última década de sua vida

Ainda que o escopo da presente pesquisa contemple um recorte temporal específico, o contato com as reflexões registradas por Elkonin em seus diários científicos, na última década de sua vida, revelou possibilidades levantadas por ele, que podem levar a um outro modo de ver o próprio desenvolvimento e merecem ser aqui destacadas.

Como já pontuado, as bases teóricas, as condições sociais e a realidade científica em que Elkonin se encontrava não lhe possibilitavam alcançar uma compreensão de sujeito gerador de si e de seu próprio desenvolvimento. Uma proposta que contemplasse um sujeito que produzisse sentidos e os caminhos para a construção da própria consciência seria rechaçada e duramente contestada ou reprimida. Como aponta Veresov (2006),

foi precisamente por isso, por reduzir o desenvolvimento à interação da consciência (isto é, ao idealismo!), por subestimar o papel da atividade no desenvolvimento, que Vygotsky foi posto sob duras críticas nos anos de 1930, não somente por seus opositores, mas também por seus colegas (particularmente, Leontiev e P. I. Zinchenko)²⁷ (VERESOV, 2006, p. 17, tradução minha).

Não se pode afirmar que Elkonin toma um caminho totalmente oposto àquele que havia percorrido até o momento, contudo, percebe-se sua disposição para fazer questionamentos e lançar luz sobre novas possibilidades na última década de sua vida. Nessa direção, Elkonin (1989) faz duas reflexões notáveis em seu diário sobre o conceito de atividade principal. A primeira delas diz respeito à questão da universalidade das atividades principais.

Até agora, na psicologia infantil, ao considerar o desenvolvimento, era principalmente o tipo de atividade principal (ou o tipo de relação que

²⁷ “It was precisely for this, for reducing development to the interaction of consciousnesses (that is, to idealism!), for underestimating the role of activity in development that Vygotsky came under harsh criticism in the 1930s, not only from his opponents but also from his colleagues”(VERESOV, 2006, p. 17).

lhe corresponde) que era analisado e tudo o mais ficava nas sombras. **Mas o tipo de atividade principal não se torna necessariamente o principal para todas as crianças.** Pode haver uma situação em que as relações de liderança acabem sendo completamente diferentes – trabalho cotidiano e posição na família, ou outra coisa (tocar música ou patinação artística) – e então **toda a estrutura das atividades muda radicalmente.**

[...]

Cada período é um sistema de diferentes tipos de atividade, cada uma desempenhando sua própria função. É necessário considerar a conexão interna entre as atividades individuais e as transições de uma para outra. Devemos especificar o esquema segundo o qual novos tipos de atividade emergem e a mudança em seu sistema ocorre²⁸ (ELKONIN, 1989, DC 16/11/1975, p. 509, destaque meu).

A segunda reflexão refere-se a uma nova possibilidade de definir a atividade principal como aquela que tem um papel destacado dentro do sistema de atividades.

O conceito de atividade principal deve ser ligeiramente complementado: atividade principal é uma atividade dentro da qual as atividades posteriores são diferenciadas; atividade principal é uma **atividade central na estrutura e no sistema de atividades,** ou seja, sob sua influência, seu desenvolvimento ocorre e ela se faz presente nestas²⁹ (ELKONIN, 1989, DC 12/10/1977, p. 510, destaque meu).

Diante dessas reflexões, dois pontos precisam ser ressaltados. O primeiro refere-se à proposição da existência de um sistema de atividades em cada período, dentro do qual, a atividade principal assume um papel destacado que influencia todas as demais, inclusive, organizando as condições para a emergência da atividade que se tornará principal em um outro momento. Em segundo lugar, destaca-se a proposição de que a atividade principal para uma criança pode ser completamente diferente da atividade principal para outra num determinado período etário, o que leva à consideração de que cada uma pode ter um sistema de atividades próprio.

Atendo-se a essa particularidade do sistema de atividades da criança e ao pressuposto de que o desenvolvimento acontece devido à reorganização desse sistema, promovido pela

²⁸ “До сих пор в детской психологии при рассмотрении развития анализу подвергался главным образом ведущий тип деятельности (или соответствующий ей тип отношений), а все остальное оставалось в тени. Но ведущий тип деятельности необязательно у каждого ребенка становится действительно ведущим. Может быть такое положение, при котором ведущими отношениями оказываются совсем другие — бытовой труд и позиция в семье или еще +что-то (занятие музыкой или фигурным катанием) — и тогда вся структура деятельностей радикально изменяется. [...] Всякий период представляет собой систему различных видов деятельности, каждый из которых выполняет свою функцию. Надо рассмотреть внутреннюю связь между отдельными деятельностями и переходы одной в другую. Следует дать схему возникновения новых видов деятельности и изменение их системы.” (ELKONIN, 1989, p. 509).

²⁹ “Понятие ведущей деятельности надо несколько дополнить: ведущая деятельность — это такая деятельность, внутри которой дифференцируются следующие за ней виды деятельности; ведущая деятельность — это такая деятельность, которая является центральной в структуре и системе деятельностей, т. е. под ее влиянием происходит их развитие и она входит в них.” (ELKONIN, 1989, DC 12/10/1977, p. 510).

atividade principal, é primordial esclarecer o que determinaria a atividade principal para cada criança e o movimento dentro de seu sistema de atividades. Esta é uma resposta que Elkonin não apresenta.

Tentando avançar nessa direção, propõe-se uma resposta baseada na concepção de sujeito, presente na teoria da subjetividade. Sendo este, um sujeito que, baseado em sua história e em construções subjetivas prévias e na relação atual com a realidade social, produz sentidos sobre a experiência atual e se posiciona de modo a definir o seu próprio processo de desenvolvimento, tem-se que, caberia ao próprio sujeito, na vivência de suas relações com a sociedade e produzindo sentido sobre estas, estabelecer quais atividades assumiriam o papel de principal em cada momento de seu processo de desenvolvimento.

Essa proposição traria consigo um deslocamento do foco da compreensão do desenvolvimento. Em vez de centrar-se na atividade, estaria voltado para o sujeito, suas opções e produções. Essa mudança de perspectiva traz consigo consequências para o entendimento sobre a periodização do desenvolvimento, não circunscritas às seguintes:

1. Não havendo uma atividade principal generalizada para todas as crianças, não haveria uma sequência de períodos nem uma periodização generalizável com base nesse critério.
2. O significado das experiências pessoais seria um fator decisivo para o desenvolvimento de cada indivíduo. Todavia, a existência de uma lógica global e aplicável a determinado grupo social poderia ser considerada, tendo em vista as experiências compartilhadas pelos indivíduos como seres humanos e como membros de determinada coorte etária e determinada sociedade.
3. As mudanças no sistema de atividades e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento não guardariam relação com um período específico; aconteceriam de forma pontual, conforme as vivências atuais da criança. Dessa forma, não haveriam períodos etários definidos e, crises e momentos instáveis estariam ligados às situações de dissonâncias e enfrentamentos vividos pelo sujeito.
4. O desenvolvimento, sendo uma característica do sujeito humano, não ficaria circunscrito à infância.
5. A validade das atividades reconhecidas como importantes no processo de desenvolvimento (jogo de papéis, estudo, manipulação objetal, preparação profissional) continua sendo significativa, posto que podem compor o sistema de atividades dos sujeitos e atuar como principais em determinados momentos.

Tendo em vista o exposto, é imprescindível pontuar o caráter hipotético dessa proposição. Investigações qualitativas, condizentes com a realidade histórica e cultural de que participam as crianças e pautadas em uma epistemologia e metodologia que considerem a

subjetividade, fazem-se necessárias para esclarecer o processo de desenvolvimento infantil que trilharam essas crianças. Além disso, é preciso lançar mão da abordagem histórica, defendida por Elkonin (1989) com base nos postulados de Vigotski e Blonsky, a qual permitirá a (re)construção do processo que culminou nas condições atuais vivenciadas por essa infância.

Ademais, respeitando a consideração de Elkonin (1971/2017) sobre o caráter hipotético de sua proposta sobre a periodização do desenvolvimento e em deferência a seu posicionamento quanto ao caráter histórico da infância, nada mais pertinente do que trazer novos olhares e possibilidades para esse processo. Suas proposições foram feitas há mais de 50 anos. Olhar para esse hiato de meio século resulta em reconhecer as mudanças e avanços sociais, tecnológicos, educacionais e científicos. Numa perspectiva histórico-cultural, permanecer usando os mesmos postulados teóricos sem questionamentos e aberturas para avanços é uma dissonância que precisa ser corrigida. Como assevera Elkonin,

peças de diferentes épocas são qualitativamente diferentes umas das outras. Tudo isso está diretamente relacionado à consideração da história da infância.

Se peças de épocas históricas diferentes são qualitativamente diferentes entre si, então, no processo da história, o desenvolvimento ontogenético da psique humana também deve mudar radicalmente, e não apenas em seus estágios superiores, mas do início ao fim³⁰ (ELKONIN, 1989, p. 32).

³⁰ “Люди разных эпох качественно отличаются друг от друга. Все это имеет прямое отношение к рассмотрению истории детства.

Если люди существенно разных исторических эпох качественно различны, следовательно, в процессе истории коренным образом должно меняться и онтогенетическое развитие психики человека, причем не только в его верхних стадиях, а с самого начала и до самого конца” (ELKONIN, 1989, p. 32).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado final de uma pesquisa é o ponto de chegada de um processo de interpretação de informações e construção de conclusões. Ao mesmo tempo, na perspectiva da epistemologia qualitativa, é um ponto inicial para a construção de novas investigações e novos conhecimentos.

González Rey (2017) afirma que “todos interpretamos os autores por meio de nossos recursos, de nossos saberes e de nossa visão de mundo”. Em concordância com essa posição, essa pesquisa se coloca como uma interpretação da pesquisadora sobre as produções teóricas investigadas. Portanto, não há pretensões de que seja um trabalho definitivo, mas uma nova via de inteligibilidade sobre as contribuições de Elkonin acerca da periodização do desenvolvimento e da teoria da atividade de estudo, tendo como lente a teoria da subjetividade. Espera-se, assim, que suscite críticas mobilizadoras e reflexões que provoquem novas construções teóricas, tanto no campo da psicologia desenvolvimental quanto no campo da educação.

Os caminhos percorridos nunca são isentos de desafios a serem superados. O primeiro deles, no percurso dessa experiência acadêmica, foi a pouca familiaridade da pesquisadora com os tópicos a serem investigados. O ingresso no Gepedi descortinou um universo teórico repleto de informações novas acerca da psicologia histórico-cultural, em que se destacavam a teoria da subjetividade, a teoria da atividade e a teoria da aprendizagem desenvolvimental com seus sistemas didáticos. Após muitos estudos e discussões, instaurou-se certo nível de intimidade que possibilitou que surgissem as inquietações desencadeadoras da formulação do problema de pesquisa e seu delineamento.

Diante do problema de pesquisa e com os objetivos estabelecidos, desbravar a literatura revelou-se como outro desafio. Apesar de haver várias publicações de Elkonin em línguas mais familiarizadas (português, inglês e espanhol), o acesso a algumas obras em russo levaram à tarefa laboriosa de leitura com o suporte de ferramentas tecnológicas de tradução. Não obstante, os resultados alcançados com a ampliação do campo de pesquisa e da compreensão sobre seu objeto evidenciaram a compensação do esforço realizado.

Os desafios apontados, ainda que superados conforme as possibilidades, indicam as limitações desse trabalho. O estudo das obras que compuseram o material investigado demandou um tempo maior do que se previa. Consequentemente, alguns aspectos deixaram de ser contemplados e se colocam como portas abertas, convidando à realização de

futuras investigações.

O trabalho de Elkonin é uma fonte não esgotada de possibilidades para a compreensão do desenvolvimento, na perspectiva da psicologia histórico-cultural. O contato breve com outras partes de sua produção, especialmente aquela realizada em sua última década de vida, indica uma ampliação de seus horizontes com a inclusão, por exemplo, de análises sobre a personalidade e mesmo novos aportes à periodização que havia proposto. Investigações sobre esse material representariam um avanço dentro da psicologia desenvolvimental, podendo trazer mudanças na compreensão de suas contribuições teóricas como um todo.

Há um consenso entre os pesquisadores que estudaram a obra de Elkonin quanto a seu embasamento nas proposições de Vigotski e Leontiev (DAVIDOV, 1989; FACCI, 2004; ELKONIN, 2007; PASQUALINI, 2009; LAZARETTI, 2011; ZANELATO; URT, 2019). Veresov (2006), por sua vez, destoa da maioria e defende que Elkonin teria um entendimento diferente sobre a atividade principal, aproximando-se mais do conceito de situação social de desenvolvimento, proposto por Vigotski. Seus argumentos suscitam interesse em aprofundar o entendimento sobre a conexão entre os pensamentos e obras desses três autores, a fim de compreender e sublinhar seus entrelaçamentos, consonâncias e contradições.

A ênfase ao conceito de desenvolvimento dentro da teoria da subjetividade, inclusive a sua sistematização, é relativamente recente, o que decorre do dinamismo que é característico a esta e a sua relativa juventude¹. Com isso em vista, destaca-se o espaço para a realização de estudos que contribuam para elucidar pontos ainda pouco investigados como as ligações existentes entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento subjetivo.

O objetivo final de uma pesquisa científica é trazer contribuições para o progresso do campo investigativo em que se insere. Considera-se que o presente trabalho conseguiu alcançar esse intento. Diante da relevância que Elkonin e sua obra representam na psicologia histórico-cultural e da relativa insipiência a seu respeito na literatura científica brasileira, seja no campo da psicologia ou da educação, entende-se que o presente trabalho representa um modesto avanço. Seu trabalho sobre o jogo de papéis, a periodização do desenvolvimento são os dois temas pelos quais é mais comumente (re)conhecido entre os pesquisadores brasileiros. Mesmo a sua importância para a teoria da atividade de estudo e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin não é usualmente considerada para além do fato de que é um dos fundadores do sistema.

Sendo assim, seguindo os passos pioneiros dados por Lazaretti (2011) na direção de reduzir a lacuna de conhecimentos sobre Elkonin e sua obra, a presente pesquisa traz sua contribuição ao apresentar e discutir os aportes do psicólogo soviético para a teoria da atividade de estudo e a periodização do desenvolvimento sob uma nova ótica. A inclusão

¹ O marco inicial da teoria pode ser atribuído à publicação do livro *Epistemologia Cualitativa e Subjetividade* de autoria de Fernando González Rey, no ano de 1997.

de bibliografias do autor, até então, pouco ou não exploradas na literatura brasileira, abriu novas vias de interpretação. A leitura de seus diários científicos, aliada à leitura de suas publicações, permitiu lançar um olhar para o caminho trilhado por Elkonin, indicando alguns pontos que se sobressaem e se configuram como determinantes para a construção teórica da sua hipótese sobre a periodização e também a ampliação dos horizontes da teoria da atividade de estudo.

Lançando mão dos avanços realizados pela teoria da subjetividade no que se refere ao entendimento sobre o sujeito, sua subjetividade e seu desenvolvimento, apresentou-se uma interpretação crítica sobre a abordagem dos conceitos de sujeito e desenvolvimento na obra de Elkonin. Concluiu-se que, como não poderia deixar de ser, o momento histórico e as condições socioculturais e ideológicas delinearão o seu posicionamento teórico, baseado em teorias dominantes no cenário científico em que se encontrava. Sendo assim, fez-se possível afirmar que, a partir de uma supervalorização do social em detrimento da vida interna do sujeito e de uma concepção pautada pelo materialismo mecanicista, sua compreensão de sujeito e desenvolvimento figura-se como utilitarista e fragmentária. Assim, apesar de expressiva, sua obra deve ser encarada como uma visão parcial e restrita a apenas um dos momentos que constituem o complexo sujeito humano, o social.

Ressalta-se que as conclusões alcançadas não são colocadas como demérito à obra de Elkonin. Pelo contrário, a relevância de suas contribuições é reconhecida como um avanço no sentido de contrabalancear a ênfase excessiva nos aspectos biológicos e inatos. Porém, apontam para o fato de que no afã de subverter a lógica naturalista que imperava na compreensão do ser humano, o psicólogo soviético acabou preso nas malhas de outro excesso, a supremacia do social.

Dessa forma, entende-se que os aportes trazidos por esse trabalho, resultado de uma análise mais detalhada do pensamento de Elkonin, corroboram as críticas realizadas no âmbito da teoria da subjetividade. Inserem-se, assim, em um contexto definido pelo entendimento do sujeito em interação recursiva com a realidade social em que atua, como protagonista e não coadjuvante.

Por fim, enfatizam-se dois aspectos muitas vezes relegados nos estudos relacionados à obra de Elkonin: o caráter hipotético de sua proposta sobre a periodização e o caráter histórico de sua obra.

A afirmação do caráter hipotético de sua proposta foi feita pelo próprio Elkonin (1971/2017). Posteriormente, é ressaltada por Davidov (1989) e por Veresov (2006), tendo este último chamado a atenção para o fato de que essa hipótese deveria ser vista como uma proposta aberta a análises e críticas e não ser tomada como um dogma ou verdade absoluta acima de qualquer crítica ou contestação.

O caráter histórico de uma produção científica deve ser sempre levado em consideração em sua análise. Especificamente sobre Elkonin, vale a pena ressaltar a resposta que dirigiu a Mikhailov (2006), quando este lhe criticava sobre a aplicação do conceito de

atividade principal como marcador do desenvolvimento e sua periodização. Na opinião de Mikhailov, seria incorreto tomá-la como princípio, tendo em vista que há diferentes formas de socialização prevalentes em diferentes comunidades socioculturais históricas e contemporâneas, e as crianças se tornam adultos sem seguir o mesmo caminho que os europeus. A isso, Elkonin respondia, “sou um psicólogo experimental. Eu lido com o que existe. Não tenho o direito de pensar em leis de desenvolvimento para pessoas cuja vida só conheço pela literatura” (MIKHAILOV, 2006, p. 38). Essa anedota exemplifica como os pés de Elkonin estavam fincados em sua realidade histórica e cultural, o que em nada desmerece o seu trabalho. Porém, chama a atenção para o fato de que o mesmo deve ser considerado em conexão com o contexto em que foi realizado, voltado para essa realidade específica.

Considerando a celeridade e a proporção de mudanças vividas pelas sociedades em níveis locais e globais nos últimos cinquenta anos, as inovações quanto aos paradigmas científicos e epistemológicos e o caráter histórico da infância apontado pelo próprio Elkonin, é coerente olhar para sua obra de modo crítico e condizente com a realidade histórica e social atual. Entende-se que a presente pesquisa se caracteriza como um esforço nessa direção, abrindo novas possibilidades de entendimento e avanço.

| REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo A.; EIDT, Nadia M. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1–36, set/dez 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- AMARAL, Ana Luiza S. N. do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ANJOS, Ricardo E.; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (Org.). **Peridização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195–219.
- BEZERRA, Marília dos S. **Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- CHAIKLIN, Seth. *Age* as a historical materialist concept in cultural-historical theory of human development. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 01–27, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51707>>. Acesso em: 04 Fev. 2020.
- CHAVES, Marlene P. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar**. 191 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- DAVIDOV, Vasily V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1979/2019. p. 171–173.
- DAVIDOV, Vasily V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1980/2019. p. 175–190.
- DAVIDOV, Vasily V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da**

Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1986/2019. p. 215–233.

DAVIDOV, Vasily V. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии (Realizações científicas de D. B. Elkonin no campo da psicologia infantil e educacional). In: ELKONIN, Daniil B. (Org.). **Избранные психологические труды (Trabalhos psicológicos selecionados)**. Moscou: Pedagogyka, 1989. p. 5–24. Disponível em: <<https://refdb.ru/look/1020219-pall.html>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

DAVIDOV, Vasily V. Atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1991/2019. p. 235–248.

DAVIDOV, Vasily V. Из истории становления системы развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова) (História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (Sistema Elkonin-Davidov) - Parte 1). **Вестник**, n. 1, 1996. Disponível em: <http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

DAVIDOV, Vasily V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1996/2019. p. 267–287.

DAVIDOV, Vasily V. Из истории становления системы развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова) (História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (Sistema Elkonin-Davidov) - Parte 2). **Вестник**, n. 3, 1997. Disponível em: <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

DAVIDOV, Vasily V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1997/2019. p. 289–300.

DAVIDOV, Vasily V.; MÁRKOVA, Aelita K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.** Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1981/2019. p. 191–213.

DAVYDOV, Vasily. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Org.). **Learning activity and development.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 123–138.

DMITRIEV, Dmitrii. Pedagogical psychology and the development of education in russia. In: GRIGORENKO ELENA L.; RUZGIS, Patricia; STERNBERG, Robert J.

(Org.). **Psychology of Russia: past, present, future**. New York: Nova Science Publisher, 1997. p. 251–292.

DRAGUNOVA, Tatiana V.; ELKONIN, Daniil B. Some psychological features of the adolescent personality. **Sovetskaia pedagogika**, v. 8, n. 2, p. 28–37, 1965. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393080228>>. Acesso em: 16 Abr. 2016.

ELKONIN, Boris D. предисловие (Prefácio). In: ELKONIN, Daniil B. (Org.). **детская психология (Psicologia infantil)**. Moscou: Akademia, 2007. p. 3–7. Disponível em: <<http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#p1>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, Anatoly A. et al. (Org.). **Psicologia**. Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1956/1961. p. 504–522.

ELKONIN, Daniil B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 196–/2019. p. 149–158.

EL'KONIN, Daniil B. A psychological study in an experimental class. **Soviet Education**, v. 3, n. 7, p. 3–10, 1960/1961. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-939303073>>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

ELKONIN, Daniil B. **детская психология (Psicologia infantil)**. 4ª. ed. Moscou: Academia, 1960/2007. Disponível em: <<http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#p1>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

EL'KONIN, Daniil B. Psychological study of the learning process in the elementary school. **Soviet Education**, v. 4, n. 5, p. 36–44, 1961/1962. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393040536>>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

ELKONIN, Daniil B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1961/2019. p. 141–143.

EL'KONIN, Daniil B. The theory of elementary education. **Soviet Review**, v. 4, n. 4, p. 21–31, 1963. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RSS1061-1428040421>>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

ELKONIN, Daniil B. Психология обучения младшего школьника (Desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar). In: ELKONIN, Daniil B. (Org.). **Избранные психологические труды (Trabalhos psicológicos selecionados)**. Moscou: Pedagogyka, 1965/1989. p. 142–176. Disponível em: <<https://refdb.ru/look/1020219-pall.html>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

EL'KONIN, Daniil B. The problem of instruction and development in the works of L. S. Vygotsky. **Soviet Psychology**, v. 5, n. 3, p. 34–41, 1967. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405050334>>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

- ELKONIN, Daniil B. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1967/2019. p. 145–147.
- ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 1971/2017. p. 149–172.
- ELKONIN, Daniil B. Психология обучения младшего школьника (Psicologia da aprendizagem do aluno da educação primária). In: ELKONIN, Daniil B. (Org.). **Избранные психологические труды (Trabalhos psicológicos selecionados)**. Moscou: Pedagogyka, 1974/1989. p. 220–263. Disponível em: <<https://refdb.ru/look/1020219-pall.html>>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- ELKONIN, Daniil B. Achievements and problems in the further development of child psychology in the USSR. **Soviet Review**, v. 20, n. 1, p. 15–36, 1979. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RSS1061-1428200115>>. Acesso em: 09 Mai. 2020.
- ELKONIN, Daniil B. **Избранные психологические труды (Trabalhos psicológicos selecionados)**. Moscou: Pedagogika, 1989. Disponível em: <<https://refdb.ru/look/1020219-pall.html>>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- ELKONIN, Daniil B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1989/2019. p. 159–168.
- ELKONIN, Daniil B. Выдержки из научных дневников (1960–1962) (Excertos dos diários científicos (1960-1962)). **Voprosy Psichologii**, v. 01, p. 09–21, 2004.
- ELKONIN, Daniil B.; BLAGONADEZHINA, Larissa V.; BOZHOVICH, Lydia I. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, Anatoly A. et al. (Org.). **Psicologia**. Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1956/1961. p. 523–559.
- ELKONIN, Daniil B.; ZAPOROZHETS, Alexander V. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, Anatoly A. et al. (Org.). **Psicologia**. Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1956/1961. p. 493–503.
- FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, v. 24, n. 62, p. 64–81, abril 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>>. Acesso em: 16 Fev. 2017.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 132–148, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006>>. Acesso em: 19 out. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 1–27.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, junho, n. 24, p. 155–179, 2007a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007b.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Subject, subjectivity and development in cultural-historical Psychology. In: VAN OERS, Bert et al. (Org.). **The transformation of learning: advances in cultural-historical activity theory**. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 137–154.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A re-examination of defining moments in vygotsky's work and their implication for his continuing legacy. **Mind, Culture and Activity**, v. 18, n. 3, p. 257–275, 2011a. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749030903338517>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. **Rivista di psichiatria**, v. 46, p. 310–314, 2011b. Disponível em: <[http://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/fulltext/8-Gonzalez\%20Rey\(310-314\).pdf](http://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/fulltext/8-Gonzalez\%20Rey(310-314).pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2012a.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 167–185, 2012b. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023/714>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. **CS**, v. 11, n. janeiro-junho, p. 19–42, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18046/recs.i11.1565>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Advancing further the history of Soviet Psychology: moving forward from dominant representations in Western and Soviet Psychology. **History of Psychology**, v. 17, n. 1, p. 60–78, 2014a.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 3a. ed. Campinas: Alínea, 2014b. p. 29–44.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Journal for the theory of social behaviour**, v. 45, n. 4, p. 1–21, 2015a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/jtsb.12073>>. Acesso em: 19 Out. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Marxism, subjectivity and cultural-historical psychology: moving forward on an unfinished legacy. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 12, p. 27–35, 2015b. Disponível em: <<https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2016/05/arcp12.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Vygotsky's concept of *perezhivanie* in *The psychology of art* and at the final moment of his work: Advancing his legacy. **Mind, culture and activity**, v. 23, n. 4, p. 305–314, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A teoria da subjetividade e a epistemologia qualitativa na pesquisa. **Palestra proferida na UFTRP**, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jIIQAn2xoYY&t=627s>>. Acesso em: 03 Jan. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A epistemologia qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 21–46.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Perezhivanie*: advancing on its implications for the cultural-historical approach. **International Research in Early Childhood Education**, v. 7, n. 1, p. 142–160, 2016a. Disponível em: <https://figshare.com/articles/Perezhivanie_Advancing_on_its_implications_for_the_cultural-historical_approach/4060086>. Acesso em: 10 Out. 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 1, p. 5–16, 2016b. Disponível em: <<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/667>>. Acesso em: 03 set. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 12, n. 2, p. 3–20, 2017a. Disponível em: <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu/_articulos.asp>. Acesso em: 01 mar. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017b.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; BEZERRA, Marília. Psicologia en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva

cultural-histórica. **Revista puertorriqueña de psicología**, v. 27, n. 2, p. 260–274, 2016. Disponível em: <http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/PSICOLOGA-EN-LA-EDUCACIN.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. et al. Perezhivanie, emotions and subjectivity. perspectives in cultural-historical research. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, Fernando L.; VERESOV, N. (Org.). **The transformation of learning: advances in cultural-historical activity theory**. Singapore: Springer, 2017. p. 217–243.

GOULART, Daniel M. **Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental**. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOULART, Daniel M. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito**. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GOULART, Daniel M. Subjectivity and life: in memory of Fernando González Rey. **Mind, Culture, and Activity**, v. 26, n. 2, p. 102–107, 2019. Disponível em: <<http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/DG---Subjectivity-and-life---in-memory-of-Fernando-Gonz-lez-Rey.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 535–557, Agosto 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200013>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GRIGORENKO, Elena L. Tracing the untraceable: The nature-nurture controversy in cultural-historical psychology. In: YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René; FERRARI, Michel (Org.). **The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 203–216.

KAISER, Patrícia N. **Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura**. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KOSTYUK, Gregory S. The problem of child development in Soviet psychology. **Soviet Psychology**, n. 6, p. 91–111, 3-4 1968. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-040506030491>>. Acesso em: 14 out. 2016.

LAZARETTI, Lucinéia M. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia M. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: Edefu, 2015. v. 1, p. 217–244.

LEONTIEV, Aleksei N. **The development of mind**. [S.l.]: Marxists Internet Archive, 2009.

- LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5–24, Dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>>. Acesso em: 16 mai. 2017.
- LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. A. N Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2a. ed. Uberlândia: Edufu, 2015. v. 1, p. 79–122.
- MARTINS, Josy C.; FACCI, Marilda G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (Org.). **Peridização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 149–170.
- MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MATOS, Cíntia de A. **Como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar**. 210 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- MATVEEVA, Natalia I.; REPKIN, Vladimir V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1975/2019. p. 331–342.
- MESQUITA, Afonso M.; BATISTA, Jéssica B.; SILVA, Márcio M. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1–25, set/dez 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51695>>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- MIKHAILOV, Felix T. Problems of method of cultural-historical psychology. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 44, n. 1, p. 21–54, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405440103>>. Acesso em: 30 Jul. 2020.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2016. v. 2, p. 165–196.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Epistemologia qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 47–70.

- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MUNIZ, Luciana S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 314 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- OLIVEIRA, Andressa M. do C. **Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- PALACIOS, Jesus. Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. In: PALACIOS, Jesus; MARCHESE, Álvaro; COLL, César (Org.). **Desarrollo psicológico y educación**. 2a. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2014. v. 1, p. 23–78.
- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento humano**. 8a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PASQUALINI, Juliana C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31–40, mar 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- PASQUALINI, Juliana C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63–90.
- PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 20–58, jan/jun 2017.
- PUENTES, Roberto V. A noção de sujeito na concepção da aprendizagem desenvolvimental: uma aproximação inicial à teoria da subjetividade. **Obutchénie: Revista de didática e psicologia pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 58–87, 2019a. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>>. Acesso em: 06 Jun. 2019.
- PUENTES, Roberto V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da Atividade (1958-2015). In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b. p. 55–81.
- PUENTES, Roberto V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 2019c. p. 83–137.

PUENTES, Roberto V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1–20, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: Edufu, 2017a. p. 187–224.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Apresentação: Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 9–19, jan/jun 2017b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/21737>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

REPKIN, Vladimir V. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1976/2019a. p. 323–330.

REPKIN, Vladimir V. O conceito de atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1976/2019b. p. 313–322.

REPKIN, Vladimir V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1977/2019. p. 343–352.

REPKIN, Vladimir V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1997/2019. p. 365–406.

REPKIN, Vladimir V. Из истории исследования проблем развивающего обучения в Харькове) (História do estudo dos problemas da aprendizagem desenvolvimental em Kharkov). **Вестник**, n. 4, 1998. Disponível em: <http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_bibl_repkin2.htm#1>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

RIOS, Camila F. M.; ROSSLER, João H. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas en psicología**, v. 14, n. 2, p. 30–41, 2017. Disponível em: <<http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/319/pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RUBIM, Vanessa M. **Equoterapia, escola e subjetividade: promoção da saúde, aprendizagem e desenvolvimento da criança**. 127 p. Dissertação (Mestrado em Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade) — Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

SCHMIDT, Telma O. C. **Produções subjetivas que emergem nos atores familiares de crianças com suspeita de TDAH durante o processo de diagnóstico**. 169 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUSA, Polyana G. **As interfaces entre a terapia ocupacional e a teoria da subjetividade nos processos de aprendizagem**. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VENGER, Alexander L.; SLOBODCHIKOV, Victor I.; EL'KONIN, Boris D. Problems of child psychology in the scientific works of D. B. El'konin. **Soviet Psychology**, v. 28, n. 3, p. 23–41, 1990. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405280323>>. Acesso em: 17 Fev. 2019.

VERESOV, Nikolai. Leading activity in developmental psychology: concept and principle. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 44, n. 5, p. 7–25, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405440501>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

VIDAURRETA, Laura R. **Caminhos singulares de la experiencia deportiva: Una mirada crítica a la educación para el logro del Alto Rendimiento competitivo en Cuba**. 150 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII LEV S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11a. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103–117.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1934/1996. v. 4.

YASNITSKY, Anton. Vygotsky circle as a personal network of scholars: restoring connections between people and ideas. **Integrative Physiological and Behavioral Science**, v. 45, n. 4, p. 422–457, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/51213414_Vygotsky_Circle_as_a_Personal_Network_of_Scholars_Restoring_Connections_Between_People_and_Ideas>. Acesso em: 26 mai. 2016.

YASNITSKY, Anton; FERRARI, Michel. Rethinking the early history of post-vygotskian psychology: The case of the Kharkov school. **History of Psychology**, v. 11, n. 2, p. 101–121, 2008. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=8A2E90B8E16F2DB3AF4CD9BD70200756?doi=10.1.1.572.8165&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

ZANELATO, Eliete; URT, Sônia da C. A periodização da atividade humana para Vygotski, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade? **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 32–44, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3000>>. Acesso em: 26 Ago. 2019.

ZUCKERMAN, Galina A. The learning activity in the first years of schooling: The developmental path toward reflection. In: KOZULIN, Alex et al. (Org.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 177–199.