

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PAULA ALVES PRUDENTE AMORIM

**TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA LEITURA DAS POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES DE REPKIN**

UBERLÂNDIA

2020

PAULA ALVES PRUDENTE AMORIM

**TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: UMA LEITURA DAS POSSÍVEIS
CONTRIBUIÇÕES DE REPKIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

UBERLÂNDIA

2020

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

A524t
2020 Amorim, Paula Alves Prudente, 1976-
Teoria da atividade de estudo [recurso eletrônico] : uma leitura das
possíveis contribuições de Repkin / Paula Alves Prudente Amorim. -
2020.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5504>
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

Glória Aparecida – CRB-6/2047



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:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 36/2020/746, PPGED				
Data:	Um de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[17:00]
Matrícula do Discente:	11812EDU035				
Nome do Discente:	PAULA ALVES PRUDENTE AMORIM				
Título do Trabalho:	"Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de V. V. Repkin"				
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: Vandeí Pinto da Silva - UNESP; Andréa Maturano Longarezi - 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):

[A]provado(a).

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

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 01/12/2020, às 17:07, 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 01/12/2020, às 17:08, 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 **Vandêi Pinto da Silva, Usuário Externo**, em 02/12/2020, às 15:02, 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 **2422583** e o código CRC **F28134BE**.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que me deram a vida e sempre me amaram e apoiaram incondicionalmente.

Aos meus filhos, Luísa e Francisco que tiveram muita paciência e compreensão a minha falta de tempo.

Ao meu marido Sertório que muito me apoiou, sempre fazendo com que eu acreditasse em mim e, com isso, me incentivou a realizar e concluir este trabalho.

À Marília e Evandro que sempre estiveram prontos para me atender e dividir comigo os cuidados com a Luísa e o Francisco.

À minha amiga Cecília conselheira e incentivadora dessa empreitada acadêmica.

Às minhas amigas Daniela, Ewellyne e Márcia pelo companheirismo, afeto e apoio em todos os momentos.

À Margarida que foi o meu braço direito para que eu conseguisse finalizar a escrita desse trabalho.

A todos os docentes da Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação, em especial ao James que sempre me atendeu com presteza e carinho, as professoras Andréa e Romana Pinho com quem fiz alguns dos meus créditos e que contribuíram para a ampliação dos meus conhecimentos.

Aos líderes e colegas do grupo de estudo GEPEDI.

Ao professor Ruben Nascimento e Andréa Longarezi que fizeram parte deste trabalho na fase de qualificação, contribuindo imensamente para o aprofundamento teórico desta dissertação.

Ao professor Roberto Puentes, que além de me orientar neste trabalho, me apresentou a vida acadêmica e os teóricos russos, inclusive Repkin. Sou grata a ele pela humanidade e compreensão nos momentos pessoais delicados que enfrentei durante a escrita desta dissertação e pelas ricas orientações que tornaram possíveis este trabalho.

RESUMO

Esta dissertação investiga as contribuições teórico-metodológicas de Repkin, como reflexos para a teoria da aprendizagem desenvolvimental. Nesse cenário, apresentamos a gênese da teoria da aprendizagem desenvolvimental e os principais antecedentes que contribuíram para a estruturação desta aprendizagem. Apresentamos o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, desde a sua gênese até a sua consolidação e a articulação entre os seus principais grupos: Moscou e Kharkov, com foco no grupo de Kharkov o qual V. V. Repkin foi o principal líder. Analisamos e avaliamos o progresso teórico-metodológico do pensamento e da obra de Repkin em relação à Teoria da Atividade de Estudo, com foco nos seguintes aspectos: a) objetivo da Atividade de Estudo, b) o conceito de Atividade de Estudo, c) o conteúdo da Atividade de Estudo, d) a estrutura da Atividade de Estudo, e) a interpretação do sujeito da Atividade de Estudo.

Palavras-chave: Aprendizagem Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Atividade de Estudo. Repkin.

ABSTRACT

This dissertation investigates Repkin's theoretical-methodological contributions, as reflections for the theory of developmental learning. In this scenario, we present the genesis of the theory of developmental learning and the main antecedents that contributed to the structuring of this learning. We present the Elkonin-Davidov-Repkin system, from its genesis to its consolidation and the articulation between its main groups: Moscow and Kharkov, focusing on the Kharkov group, which V. Repkin was the main leader. We analyze and evaluate the theoretical and methodological progress of Repkin's thought and work in relation to the Study Activity Theory, focusing on the following aspects: a) objective of the Study Activity, b) the concept of Study Activity, c) the content of the Study Activity, d) the structure of the Study Activity, e) the subject's interpretation of the Study Activity.

Keywords: Developmental Learning. Elkonin-Davidov-Repkin system. Study Activity. Repkin.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
SEÇÃO 1 - A APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL	15
1.1 Antecedentes que contribuíram para a estruturação da aprendizagem desenvolvimental	16
1.2 O termo aprendizagem desenvolvimental	24
1.3 A teoria da aprendizagem desenvolvimental	26
SEÇÃO 2 - O SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE KHARKOV	33
2.1 O sistema Elkonin-Davidov-Repkin	33
2.2 A gênese e o trabalho realizado pelo grupo de Moscou	35
2.3 A gênese e o trabalho realizado pelo grupo de Kharkov	38
SEÇÃO 3 - CONTRIBUIÇÕES DE V. V. REPKIN PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO	49
3.1 A gênese da teoria da Atividade de Estudo	49
3.2 O desenvolvimento do conceito da Atividade de Estudo	54
3.3 O conteúdo da Atividade de Estudo	58
3.4 A estrutura da Atividade de Estudo	61
3.5 Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo (1963 – 2019)	66
3.6 O objetivo da Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Repkin	67
3.7 O conceito de Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin	70
3.8 O conteúdo da Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin	74
3.9 Estrutura da Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin	79
3.10 Concepção de sujeito da Atividade de Estudo para Repkin	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

A teoria da Atividade de Estudo surgiu na antiga União Soviética, no final dos anos de 1950, no contexto da teoria da aprendizagem desenvolvimental (PUENTES, 2019a), com base nas teses de S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev e, principalmente, de L. S. Vigotski sobre a relação entre atividade, aprendizagem e desenvolvimento humano. Pode-se dizer, no entanto, que essa teoria remonta de certo modo à antiguidade, especialmente aos filósofos medievais que já discutiam, naquela época, as questões relativas à atividade.

Mas, de acordo com Davidov (1998[2019e]), a teoria genuinamente filosófica da atividade foi criada pelos filósofos alemães (Kant, Fichte, Schelling e, especialmente, Hegel). Tributária da pedagogia, da filosofia, da fisiologia e, em especial, da psicologia histórico-cultural, a teoria da Atividade de Estudo emergiu a partir da busca por uma forma de aprendizagem diferente daquela consolidada na ex-União Soviética dos anos de 1950. A Atividade de Estudo seria aprimorada no interior de um movimento de psicólogos e didatas soviéticos que, ao longo de mais de cinquenta anos de estudo, desenvolveram a concepção que ficou conhecida como Aprendizagem Desenvolvimental, teoria que se destina, fundamentalmente, “a preparar os alunos para a atividade criativa, não [...] o desenvolvimento do pensamento em si, mas [...] dos alunos como sujeitos da aprendizagem, que precisam pensar para resolver seus problemas” (REPKIN; REPKINA, 1997 *apud* REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 35).

As pesquisas realizadas acerca da aprendizagem desenvolvimental deram curso a diversas tendências educacionais direcionadas, todas elas, por três grandes concepções psicológicas, ou seja, desenvolvimental da atividade, desenvolvimental da personalidade e desenvolvimental da subjetividade, sendo que a primeira foi aquela que teve, ao longo do tempo, maior número de pesquisas teóricas e práticas. Alguns princípios da didática desenvolvimental acabariam sendo interpretados de maneiras diferentes, sobretudo aqueles ligados ao pensamento de Vigotski, gerando, com isso, no interior dessa didática, o surgimento de pelo menos três sistemas bem distintos: (a) o sistema Zankoviano, (b) o sistema Galperin-Talízina e (c) o sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, como a própria nomenclatura subentende, desenvolveu suas teses fundamentais a partir dos trabalhos de Elkonin, Davidov e Repkin, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores (PUENTES; LONGAREZI,

2020). Vladimir Vladimirovski Repkin (1927-), filólogo, filósofo, psicólogo e didata, foi uma das figuras que mais contribuiu, nos últimos tempos, com a sua consolidação, primeiro desenvolvendo pesquisas teórico-experimentais na cidade de Kharkov e depois, com o fim da União Soviética, em toda a república da Ucrânia. Depois de Elkonin e de Davidov, V. V. Repkin foi o teórico e líder mais importante dessa concepção: participou ativamente da criação, do fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, e realizou aportes significativos no campo da didática da língua russa e, principalmente, da teoria e da prática da Atividade de Estudo.

A presente dissertação surgiu da carência de pesquisas, sobretudo brasileiras, destinadas à análise do pensamento pedagógico de Repkin e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo em suas diferentes vertentes. A partir de 1960, Repkin, assumiu a implementação de uma proposta de aprendizagem desenvolvimental; para isso realizou uma série de experimentos buscando compreender o princípio da atividade e, em colaboração com outros estudiosos da didática desenvolvimental, elaborar uma teoria psicológica que fundamentasse o processo de estudo, os tipos, a estrutura e o conteúdo desse tipo específico de atividade humana. Ele entendia que “o estudo dessa atividade tem importância não apenas científica, mas também, e sobretudo, [...] prática e aplicada” (REPKIN, 2014, p. 86).

Os trabalhos realizados por Repkin alcançariam importância científica, prática e aplicada, tal como indicada no trecho acima? Em que consistiria, afinal, a contribuição desse ucraniano, colaborar de Davidov e de Elkonin, para os rumos da teoria da Atividade de Estudo? Repkin traria de fato contribuições importantes a esta já famosa teoria? Os estudos recentes de Puentes e Longarezi (2020) projetam alguma luz sobre esse problema ao identificarem a Atividade de Estudo como um sistema complexo: formado por estudos dotados de uma matriz teórica comum, mas com pontos de vista divergentes sobre diferentes questões. Compreender esse sistema, por isso, passa tanto pelo estudo daquilo que há de comum nos autores, quanto daquilo que cada um, individualmente, agregou à teoria. Por isso mesmo, segundo Puentes e Longarezi (2020, p. 224-225), “uma visão mais integral, contemporânea e dialética sobre o sujeito, a atividade de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento passam, necessariamente, pelo regaste da obra, do pensamento e da projeção de autores, tais como, V. V. Repkin [...]”.

A nossa hipótese é a de que Repkin teria trazido contribuições importantes à elaboração da Atividade de Estudo, podendo ser considerado um dos principais responsáveis pela sua inserção e consolidação nas escolas de massa. As suas obras relativas à Atividade de Estudo,

embora muito extensa, foram menos teóricas. Ele escreveu mais de quarenta livros didáticos de língua russa, de orientações metodológicas e dicionários e atuou na formação de professores (PUENTES; LONGAREZI, 2020). Além dessa vasta experiência didática, o fato de Repkin fundar e coordenar durante mais de vinte anos o grupo de pesquisa de Kharkov, dá provas suficientes da sua importante atuação como didata e psicólogo, fazendo-nos esperar dele mais do que uma contribuição marginal ao sistema Elkonin-Davidov.

O objetivo geral desta dissertação, portanto, foi investigar as possíveis contribuições teórico-metodológicas de Repkin e os seus reflexos para a teoria da aprendizagem desenvolvimental, com isso atentar a inserção desse autor ucraniano, ainda desconhecido, como uma referência do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin.

Apesar do aumento significativo das pesquisas sobre a teoria da atividade psicológica e aprendizagem desenvolvimental no Brasil, o acesso a bibliografia ainda é o principal desafio. Além de os seus autores terem produzido em línguas pouco estudadas no nosso país, escrevendo as obras em russo, ucraniano, lituano etc., também deve-se considerar a distância temporal e geográfica que os separa como uma dificuldade extra. Sobretudo por isso acreditamos que Repkin, um dos que mais contribuiu com a consolidação do sistema depois de Elkonin e de Davidov, é ainda tão pouco conhecido e reconhecido no nosso meio acadêmico. Para se ter uma ideia, até o ano de 2017, quando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI) passou a investigá-lo, apenas um único texto de V. V. Repkin havia sido publicado no país¹.

Nossa investigação do pensamento de Repkin buscou destacar alguns aspectos da sua contribuição teórico-metodológica para a didática desenvolvimental, ou seja, os avanços por ele introduzidos nos campos da psicologia pedagógica e da didática da Atividade de Estudo. Pretendemos mostrar em que medida as suas descobertas relativas ao conceito, conteúdo, estrutura e objetivo da Atividade de Estudo foram determinantes dos sucessos escolares dessa teoria e da sua notoriedade, primeiro em Kharkov e depois mundialmente. Repkin identificou os níveis genéticos de formação de cada um dos componentes básicos da Atividade de Estudo, além disso, aprimorou a aprendizagem desenvolvimental apresentando a estrutura básica da Atividade de Estudo, seus componentes, bem como os níveis de desenvolvimento de cada um deles.

¹ REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 01 fev. 2021.

Para cumprir com esse objetivo geral, nos propusemos os seguintes objetivos específicos. Primeiro, localizamos, sistematizamos, traduzimos e classificamos, de um ponto de vista conceitual e metodológico, as produções mais importantes de Repkin sobre a Atividade de Estudo ainda inéditas no Ocidente. Resultou daí, em acréscimo a esta dissertação, um trabalho de revisão abrangente e o estabelecimento em língua portuguesa das traduções do russo de uma série de artigos sobre a Atividade de Estudo de Elkonin, de Davidov e, sobretudo, de Repkin e sua filha, Repkina. O produto desse trabalho, em que estiveram envolvidos também o professor Roberto Puentes e a mestre Cecília Cardoso, foi a publicação, já em sua segunda edição, da coletânea *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* (2019), o décimo volume da série Ensino Desenvolvimental. Em seguida, investigamos e estabelecemos uma rede de colaboradores e interlocutores com os quais Repkin dialogou, direta ou indiretamente, durante o processo de elaboração de sua concepção de Atividade de Estudo. Finalmente, formulamos um panorama compreensivo da Atividade de Estudo nos termos da teoria de Repkin, ressaltando, com base na análise de sua contribuição epistemológica, teórica e metodológica, o conceito, o conteúdo, a estrutura e o processo de formação da Atividade de Estudo. Para esses dois objetivos específicos da pesquisa serviu-nos de base sobremaneira os textos traduzidos do russo e publicados na coletânea supramencionada, de modo que esta dissertação se revela também, em larga medida, um comentário crítico e teórico daquele livro, uma exposição de ideias aptas a esclarecer os principais aspectos da discussão sobre a Atividade de Estudo desenvolvida por Repkin e seus interlocutores naquele livro.

A proposta metodológica dessa pesquisa foi o método “construtivo-interpretativa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), ou seja, o seu objeto analisado, segundo uma ótica construtiva, foi um material escrito e já publicado. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica, que pretende oferecer ao público, com base na análise interpretativa de um rico acervo bibliográfico integrado por artigos, capítulos de livros e monografias, os aspectos fundamentais do pensamento de V. V. Repkin sobre a Teoria da Atividade de Estudo e sobre o sistema didático que ele ajudou a construir. A leitura dos textos e a abordagem dos seus conteúdos não se deu de maneira mecânica, como se aquilo que era apreendido pela leitura fosse uma verdade pronta e acabada. A proposta de pesquisa construtivo-interpretativa, da qual partimos, em vez disso, “identifica a pesquisa como criação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 38). Admite-se, portanto, que aquilo que V. V. Repkin escreveu em seus

textos supõe, como base e fundamento, um contexto histórico e problemático específico e, portanto, é o resultado de uma construção interpretativa dos fatos da época formulada a partir das lentes também daquela época.

Não é nossa intenção “descrever” meramente a obra de V. V. Repkin, mas, enquanto sujeitos históricos, com interesses bem circunscritos, interpretar os seus argumentos e formular as nossas hipóteses sobre aquilo que ele foi capaz de dizer de importante e revolucionário acerca da educação soviética. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 345), “[o] processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado sobre eventos que, em seu relacionamento, não tem significados a priori”. Por isso também, essa opção metodológica, que admite a subjetividade, não deixa dúvidas de que essa mesma produção teórica de V. V. Repkin, estudada e explicada nessa dissertação, poderá, visto por uma outra ótica, gerar interpretações diferentes. “Cada pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 345). A leitura que aqui se faz do material documental localizado se sustenta sobre a tese de que os novos dados produzidos pelos pesquisadores são apenas elementos provisórios de uma nova construção interpretativa do saber, pois entendemos que a ciência não é feita de verdades absolutas, mas de percepções, hipóteses e estimativas.

O contexto interpretativo em que se deu o desenvolvimento desta dissertação é o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), grupo que investiga, há mais de uma década, a organização dos processos didáticos na perspectiva do materialismo histórico-dialético, do enfoque histórico-cultural, das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Subjetividade. A presente pesquisa sobre a didática de Repkin nutre-se do acúmulo de conhecimentos materializado por uma variedade imensa de livros, artigos, eventos, teses e dissertações sobre a aprendizagem desenvolvimental desenvolvidos pelo GEPEDI – dentre as quais se destacam as publicações dos seus líderes R. V. Puentes e A. M. Longarezi – e nele encontra um norte interpretativo seguro (CARDOSO, 2020; LONGAREZI; PUENTES, 2013, 2017a, 2017b, 2019a; PUENTES; MELLO, 2019). O GEPEDI é um grupo de estudos pioneiro, responsável no Brasil pela Coleção “Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos”, que publicou vários volumes, e pela série “Ensino Desenvolvimental”, com mais de uma

dezena de livros publicados. Os trabalhos do grupo de Uberlândia se articulam de modo colaborativo aos de outros grupos de temática semelhante no Brasil, tais como o GEPAPe da USP, o TEDMAT da UNISUL, o GPEMAHC da UNESCO e o Grupo de Brasília ligado ao Professor González Rey (*in memoriam*), também encontra laços estreitos com pesquisadores internacionais de grande renome da Aprendizagem Desenvolvimental e suas teorias, de Cuba, do México, do Canadá, da Itália, da Ucrânia e da Rússia.

A dissertação encontra-se organizada em três seções:

- 1) A primeira indica a gênese da teoria da aprendizagem desenvolvimental está no conceito de atividade derivado da dialética materialista cujas bases se encontram na filosofia alemã do início do século XVIII e final do XIX. Nessa perspectiva apresenta os principais antecedentes que contribuíram para a estruturação desta aprendizagem. Além disso, mostra as algumas questões relacionadas ao termo aprendizagem desenvolvimental como: quando esse termo passou a ser usado, seus principais fundamentos, a tradução de *obutchenie*, e o papel e o lugar da aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano.
- 2) A segunda apresenta o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, desde a sua gênese até a sua consolidação. Aponta a articulação entre os seus principais grupos: Moscou e Kharkov. Porém, o foco está nas importantes contribuições do grupo de Kharkov para consolidação do sistema, destacando V. V. Repkin como o seu principal líder.
- 3) A terceira está centrada na análise e na avaliação do progresso teórico-metodológico do pensamento e da obra de Repkin em relação à Teoria da Atividade de Estudo. Avaliando as contribuições desse autor para o desenvolvimento da teoria com foco nos seguintes aspectos: a) objetivo da Atividade de Estudo, b) o conceito de Atividade de Estudo, c) o conteúdo da Atividade de Estudo, d) a estrutura da Atividade de Estudo, e) a interpretação do sujeito da Atividade de Estudo.

SEÇÃO 1 - A APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL

Para compreender as investigações desenvolvidos por V. V. Repkin sobre a teoria da Atividade de Estudo – objetivo desta pesquisa – é necessário voltar no tempo em busca de entender como e onde surgiu a “aprendizagem desenvolvimental”², teoria que lhe serviu de referência, que ajudou a consolidar e no interior da qual elaborou as suas principais pesquisas. A gênese dessa teoria está no conceito de atividade, segundo afirma Libâneo e Freitas (2015, p. 342): “o conceito fundamental do ensino desenvolvimental é o conceito da atividade, derivado da dialética materialista”.

As bases dessa teoria remontam a ex-União Soviética, entre os anos de 1917 e 1991, período sob forte influência do conceito de atividade elaborado pela filosofia alemã do início do século XVIII e final do XIX. Essa era uma filosofia humanista cujo principais representantes eram Kant, Fichte, Schelling e Hegel. Nota-se que para eles era dada “uma especial atenção aos problemas da moral como essência da vida humana (Kant), aos problemas de sua própria atividade, seus ideais e desejos” (REPKIN, 1997[2019f], p. 366)

Mas, enquanto para Hegel “atividade” possuía um caráter eminentemente filosófico e lógico, Marx o encarou por um viés materialista, segundo Repkin (1997[2019f], p. 366), ele “considerava a atividade do ser humano como a base e fundamento de toda a vida”. Repkin (1997[2019f], p. 366) notou que

o ser humano não é escravo dos acontecimentos, mas criador de sua própria vida. É certo que os acontecimentos ditam sua vontade, mas a liberdade do ser humano consiste precisamente que ele pode mudar os acontecimentos e, assim, se tornar o mestre de seu destino”, o que só é possível graças à sua “atividade”.

Nas primeiras décadas do século XX, na União Soviética, vários psicólogos russos, ucranianos, lituanos etc., leitores de Marx, notaram o grande potencial da categoria marxista de “atividade” e se apropriaram dela, interpretando-a desde então também pelo viés psicológico e pedagógico. Reconhecendo a importância dessa apropriação, Davidov (1998[2019e], p. 249), um dos principais teóricos da aprendizagem desenvolvimental, afirmou que “sem entender o que é

² “Aprendizagem desenvolvimental, para os estudos mais recentes, é a tradução mais adequada do termo russo *развивающее обучение*” (PUENTES, 2019a, p. 36).

atividade no sentido filosófico e psicológico, não é possível entender o que é a atividade de estudo” e, por conseguinte, também diríamos, a própria aprendizagem desenvolvimental.

Orientada pelo conceito-chave de “atividade”, a psicologia soviética e, conseqüentemente, a teoria da aprendizagem desenvolvimental prosperou na Rússia e em muitas repúblicas soviéticas. É preciso dizer que esses avanços da psicologia foram devidos, também, das pesquisas de vários fisiologistas, filósofos e pedagogos soviéticos. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem desenvolvimental foi êxito de um conjunto estruturado de diferentes paradigmas teóricos e metodológicos, cuja principal afinidade foi o interesse comum pelo estudo e a compreensão da “atividade” humana.

1.1 Antecedentes que contribuíram para a estruturação da aprendizagem desenvolvimental

Um retrato sintético, mas bastante completo desse conjunto de paradigmas nas bases da teoria da aprendizagem desenvolvimental podemos encontrar nas páginas de González Rey (2013). O psicólogo cubano acha relevante destacar neste contexto de consolidação da psicologia os consideráveis avanços da fisiologia russa sob a influência de alguns autores, dentre eles I. M. Sechenov. Sechenov foi, segundo ele, “o fundador da escola fisiológica russa” e o grande responsável pela “orientação científico-natural da psicologia russa” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 11). Tornou-se uma peça-chave porque entendeu a vida psíquica como uma função do sistema nervoso central, do cérebro principalmente, e acabou assim orientando a psicologia na direção do estudo do organismo em interação com as forças ambientais ou do estudo da função reflexa da psique. Com efeito, suas pesquisas davam conta da relação da psique com o mundo material e, por conseguinte, ecoando as lições de Marx, com a atividade do homem dentre dele. Ao salientar o significado da atividade do homem no mundo, Sechenov não só superou as explicações mentalistas dos fenômenos psicológicos, mas também, como nota González Rey (2013, p. 12), “representou uma superação da ideia da representação do mundo a partir de influências externas sobre os órgãos sensoriais”. V. M. Bechterev, A. Ujtomsky e I. P. Pavlov foram seus discípulos e seguidores dando continuidade às pesquisas psicológicas de orientação científico-natural e experimental do seu mestre sobre o reflexo e os processos da atividade nervosa superior. V. M. Bechterev ficou conhecido por fundar “o primeiro laboratório de psicologia experimental na Rússia” e I. P. Pavlov foi, por muitos anos, símbolo da ciência soviética. “A atividade nervosa

superior tornou-se assim o primeiro recurso para a fundação de uma psicologia materialista na União Soviética” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 12).

González Rey (2013) destacou, ainda, a influência da filosofia russa pré-revolucionária sobre os desdobramentos da psicologia. De acordo com ele, “a filosofia da época pré-revolucionária era essencialmente idealista” e, apesar de ela contrastar com o materialismo de Marx, “teve um significado histórico [...] importante”, resistir ao materialismo mecanicista que “ameaçava apagar a especificidade da psique” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 17) e comprometer, assim, a institucionalização da própria psicologia. Na verdade, a filosofia ajudava a corrigir o erro da escola fisiológica de Sechenov que, acostumada a verificar os princípios reflexológicos da atividade psíquica repetidos de forma mecânica e que acabou influenciando a psicologia por um viés “objetivista”, afastando-a pouco a pouco da dialética, de modo que, segundo González Rey (2013, p. 16), “a fisiologia tornou-se um dogma”. Dignas de destaque foram as contribuições do filósofo M. M. Troistki para a compreensão do caráter histórico e cultural da psique. Seus estudos ajudaram-no a concluir que a categoria psicológica de personalidade não pode ser representada como entidade isolada, mas intrinsecamente relacionada com o meio social da pessoa. Com Troistki abriu-se a possibilidade de conceber as funções psíquicas não apenas fisiologicamente, ou como funções do cérebro, mas inclusive como funções produzidas pela cultura, e uma importante via para o surgimento, na Rússia, da psicologia histórico-cultural inspirada no marxismo. González Rey (2013) vê em Troistki uma referência central para o futuro da psicologia soviética e, também diria, para a aprendizagem desenvolvimental:

De forma muito avançada para sua época, esse autor propõe a questão do caráter cultural dos signos e sua significação para a psique humana, o que representou importante precedente para o desenvolvimento da visão cultural da psique centrada na mediação semiótica posteriormente desenvolvida por Vigotsky. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 16)

Assim como Troistki, Chelpanov também contribuiu de maneira extraordinária para o reconhecimento institucional da psicologia russa. Ele, além de realizar pesquisas experimentais, idealizou e criou o instituto de psicologia na Universidade de Moscou. Porém, apesar de sofrer forte influência alemã, Chelpanov não aceitava a filosofia marxista ou, melhor, ele “proclamava que a psicologia devia estar livre de qualquer tipo de filosofia” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 21). À vista disso, foi tachado de idealista, amplamente ignorado na história da psicologia soviética e

perdeu dois discípulos que eram muito próximos a ele: Blonsky e Kornilov. Esse último, extremamente marxista, assumiu a direção do Instituto de psicologia Experimental da Universidade de Moscou, logo nos primeiros anos após a Revolução de Outubro.

A pedagogia, por sua vez, contou com teóricos influentes como N. Krupskaya, esposa de Lênin, A. Makarenko e K. Uchinsky. Eles foram educadores e ativistas que muito contribuíram com os desdobramentos da pedagogia soviética (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 15). Para Uchinsky, que acreditava que a educação não podia ser despregada da vida social, tal como outros pensadores russos da sua geração, o progresso da pedagogia exigia que a psicologia se tornasse uma ciência. Convencido disso, notabilizou-se pelas pesquisas de temas psicológicos relevantes para o processo educativo. Gonzáles Rey (2013, p. 16) o situou entre os precursores, na pedagogia, do conceito de atividade: “aspecto salientado por Uchinsky foi a importância da atividade humana”. Identificando as características do trabalho, entendido como o tipo essencial de *atividade humana consciente*, na origem de todas as suas aquisições tanto materiais quanto espirituais, nele Uchinsky deduziria as condições do desenvolvimento humano não somente físico, mas ainda intelectual e moral (KOSTIUK, 1974 *apud* GONZÁLEZ REY, 2013, p. 16). Guseva (2019, p. 265) considera Uchinsky “o pai da pedagogia russa, o professor dos professores russos”. Pois, ele e depois os professores e didatas soviéticos, aperfeiçoaram as teorias tradicionais de ensino, cuja base são: “associação, visualização, palavra e o exercício” (DAVIDOV, 1998[2019e], p. 252). De acordo com Guseva (2019, p. 271), “[...] Uchinsky foi o primeiro a reconhecer a importância de usar jogos na educação, um pensamento verdadeiramente revolucionário para o sistema educacional rígido e opressivo no século XIX”. Uchinsky considerou que a principal lei da natureza de uma criança pode ser assim expressa: “uma criança precisa de atividade constante e pode estar cansada não da atividade, mas de sua monotonia e sua unilateralidade” (GUSEVA, 2019, p. 272).

Desde o começo da década de 1920 é possível perceber que os psicólogos soviéticos se apoiaram no marxismo para enfrentar a crise da psicologia, porém, a sua evolução foi marcada por contradições de pensamentos e pelo desenvolvimento acelerado de ideias que geraram mudanças repentinas nos contextos científico e político, dado que os autores se encontravam sob pressões ideológicas externas. Foi, portanto, um período marcado por verdadeiros confrontos em torno da significação do marxismo para a psicologia, entre posicionamentos fisiológicos, filosóficos, idealistas e materialistas. Um momento relevante dessa batalha de ideias foi o

Primeiro Congresso de Psiconeurologia, realizado em janeiro de 1923 (GONZÁLEZ REY, 2013). Foi a partir desse evento que Kornilov aproximou de um grupo de jovens psicólogos, dentre eles A. N. Leontiev, que mais tarde se tornou protagonista no desenvolvimento da psicologia soviética.

Em 1924, Kornilov organizou o Segundo Congresso de Psiconeurologia e foi nele que L. S. Vigotsky ganhou visibilidade nacional apresentando o tema da relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. Entre os anos de 1928 e 1929, Vigotsky conduzia teoricamente um grupo de pesquisadores em Moscou do qual fazia parte: Leontiev, Luria, Galperin, Zaporozhets, Bozhovich e Morozova. Em 1929, essa equipe de pesquisadores dedicou-se ao estudo da *atividade significativa precoce*. A esse respeito escreveu Luria (2001, p. 31):

[...] nosso grupo dedicou-se ao estudo da atividade “significativa” precoce, expressão com a qual pretendemos designar a maneira pela qual a criança chega a engajar-se em atividades que dão significado aos estímulos que lhe são solicitados a dominar, criando, com isso, suas próprias atividades mediadoras, instrumentais.

O trabalho desse grupo teve importante contribuição, com uma atuação destacada de L. S. Vigotsky confirmada por Luria (2001, p. 32): “Em poucos anos, os conceitos formulados por Vigotskii foram amplamente aceitos, e, finalmente, tornaram-se a base da principal escola da psicologia soviética”.

A obra de Vigotsky foi marcada por idas e vindas do seu próprio pensamento. Pode-se afirmar que no início de sua pesquisa apenas deu continuidade aos trabalhos de Kornilov, cujo principal objetivo era o desenvolvimento de uma psicologia marxista, com foco na objetividade da psique. Sobre isso escreveu González Rey (2013, p. 29):

A teoria de Vigotsky continuou o caminho de Kornilov voltado para desenvolvimento de uma psicologia marxista. Nesse caminho, a objetividade como princípio guia teve importante papel, mas expressou-se de maneiras diferentes. A busca da objetividade da psique percorre caminhos contraditórios na obra dos diferentes psicólogos soviéticos, especialmente em Vigotsky e Rubinstein, que se debatem entre as compreensões objetivista e geradora da psique.

Considerado o maior psicólogo da época, Vigotsky chegou bem perto da formulação da ideia de *atividade*. De acordo com Prestes, Tunes, Nascimento (2015, p. 59), Vigotsky afirma que “o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada faixa etária, há atividades que se sobressaem em termos de sua importância para esse processo”. Porém, não foi ele o criador, de fato, do conceito de *atividade*, apenas o discutiu filosoficamente. Mas Vigotsky teve o mérito de dedicar parte de suas pesquisas para o que ele chamou de atividades-guia, investigando como surgem e de que modo atuam no desenvolvimento do processo psicológico da criança, isso em relação tanto à brincadeira, quanto à instrução escolar. Para ele, disse Prestes, Tunes, Nascimento (2015, p. 59), “a atividade é um processo que se transforma, que origina novas necessidades e motivos, gera outras atividades, estruturalmente novas, e propicia a emergência de novas formações psíquicas”. Era assim importante considerar as necessidades da criança e estimulá-la a persegui-las por meio da ação, criando as condições epistemológicas para entender a evolução que acontece de um estágio do desenvolvimento para o outro, porque, segundo Vigotsky (2007, p. 108), “todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”.

De todos os fundamentos teóricos comentados até agora, a psicologia foi o paradigma que mais influenciou a composição da teoria da aprendizagem desenvolvimental, por um lado, sob a influência das teses de Vigotsky sobre o desenvolvimento humano, mas, além disso, como vimos, devido à interferência interdisciplinar da filosofia, da fisiologia e da pedagogia. Vale notar ainda que a maior parte dos psicólogos soviéticos eram, por formação, também didatas e pedagogos.

Além de Vigotsky, a aprendizagem desenvolvimental dialoga com os pressupostos teóricos de S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev. Para Rubinstein o termo atividade é empregado “quando se fala da atividade do homem”, assim para ele a atividade é a “interação entre o sujeito e o mundo circundante” (RUBINSTEIN, 1968, p. 338). Através de um brilhante método de investigação Rubinstein mostrou as leis gerais de formação da consciência e a relação dialética entre os processos psíquicos e a atividade prática do homem. Assim Rubinstein (1973a, p. 25) entende a atividade como:

[...] a acção do sujeito que tende à modificação do mundo, à criação de um determinado produto objectivo da cultura material ou intelectual. A actividade do ser humano surge primeiramente como uma actividade prática e material. Depois distingue-se desta a actividade teórica. Qualquer actividade é constituída, regra geral, por uma série de actos, ou seja, por acções ou obras.

Considerado um dos criadores da teoria da atividade, ele superou o conceito subjetivista e idealista do psiquismo ao considerá-lo como reflexo do mundo exterior e como função do cérebro. Para Rubinstein, a unidade do mundo exterior é a materialidade, só que o seu reflexo sobre o psiquismo não é simplesmente condicionado, mas também condicionante, ou seja, o reflexo não é visto por ele como uma mera resposta mecânica do cérebro aos estímulos exteriores, não está somente *no* sujeito, mas também *pelo* sujeito: é fundamentalmente uma atividade cognoscitiva, pensamento, uma própria e verdadeira atividade psíquica. A relação da psique com o mundo dá-se dialeticamente na interconexão entre influxos externos, determinados pelos objetos da experiência, e as condições internas da pessoa, subordinadas às leis objetivas (fisiológicas) da atividade cognoscitiva, que reestabelecem mentalmente o objeto por meio da análise e da síntese dos dados sensoriais (RUBINSTEIN, 1979). Uma das importantes contribuições de Rubinstein foi a estruturação da teoria da generalização científica; nela ele argumenta que o pensamento se produz em generalizações primárias (na dimensão empírica) e superiores (na dimensão científica). Esse teórico também evidenciou que não é necessário que as funções psicológicas – tais como a percepção, a memória, a atenção e o pensamento – estejam desenvolvidas para que ocorra a aprendizagem. Para Rubinstein (1973b, p. 155), as funções psicológicas como percepção, memória, atenção e pensamento não, necessariamente, precisam estar desenvolvidas para que haja aprendizagem, mas deve ser o produto, isto é, o desenvolvimento não é apenas meio, mas objetivo da aprendizagem.

Independente de Rubinstein, Leontiev junto com D. B. Elkonin e, mais tarde, V. V. Davidov, P. Galperin, A. V. Zaporozhets, nas décadas de 1930 e 1950, com base nas obras de Vigotsky, desenvolveu a concepção da atividade. Para Leontiev é pela atividade que o homem se desenvolve, ou seja, é através da atividade que o homem se relaciona com o mundo objetivo, transformando os objetos e principalmente a si próprio numa dupla relação de constituição (LONGAREZI; FRANCO, 2015). Para Leontiev, é a intencionalidade da consciência que diferencia a atividade humana das demais.

En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en

las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos. (LEONTIEV, 1983, p. 17)

A consciência, segundo ele, é constituída socialmente, portanto, a partir das relações vitais e da atividade dos homens em certas condições históricas, através de um “processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna”, ou seja, quando “o objetivo se transforma em subjetivo” (LONGAREZI; FRANCO, 2015, p. 95), o que representa, nessa perspectiva, a própria atividade. Por meio da atividade, a consciência social transforma-se em consciência individual. Agindo, o indivíduo entra em contato com os objetos e com uma atividade encarnada e acumulada neles ao longo dos séculos e das sucessivas gerações, se apropriando, então, dos conhecimentos produzidos socialmente e preparando-se para uma nova atividade (LONGAREZI; FRANCO, 2015, p. 95). Segundo essa teoria, para que uma atividade se constitua ela deve passar do nível material para o nível psicológico e, para isso, é necessário que ao *objeto* se unam os componentes *necessidade* e *motivo*, que são os verdadeiros estímulos da atividade no sujeito. Sem que haja um *motivo* não haverá uma razão para que o indivíduo busque com a atividade satisfazer uma necessidade, condição primordial da atividade.

[...] entre los motivos que incitan al niño aún no se han establecido correlaciones tales, en cuya presencia unos resultan para él principales, más importantes; otros, menos importantes, secundarios. Esto significa que aún no se han establecido las correspondientes correlaciones entre el sentido más importante y el menos importante que, para el niño, tienen los diferentes fenómenos y tipos de la actividad propia. Más exactamente, estas; correlaciones pueden establecerse, pero en forma externa, en el curso del despliegue fáctico de su comportamiento y como resultado de la influencia educativa directa del adulto. (LEONTIEV, 1987, p. 59-60)

O desenvolvimento psíquico do homem dá-se, portanto, na atividade e pela atividade por ele realizada, mas não em uma atividade qualquer: “não há que se falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação com a atividade em geral, mas com a atividade principal”, notou Leontiev (1965, p. 502). Há sempre uma atividade principal apta a um desenvolvimento psíquico determinado. Suas pesquisas consistiram em definir os vários tipos de atividades que assumem o papel da atividade guia ou atividade principal nos diferentes períodos do desenvolvimento humano. Como explica Leontiev (1965, p. 502):

[...] a vida ou a atividade em conjunto não se forma mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade. Uns tipos de atividade são, na etapa dada, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros, menos. Uns desempenham o papel preponderante no desenvolvimento; outros, um papel subordinado. [...] pode-se afirmar que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação determinada, principal na etapa dada, da criança com a realidade, por um tipo determinado, principal, de atividade.

Para Leontiev (1965), é no interior da “atividade principal” que novas formas de atividade surgem e que se formam e se reorganizam processos psíquicos específicos, ou seja, ela é a atividade mais importante que governa o desenvolvimento das funções psíquicas e orienta o curso das idades. “O sintoma da transição de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo principal de atividade, da relação principal da criança com a realidade” (LEONTIEV, 1965, p. 502).

Conforme nota Longarezi e Franco (2015), o conceito de atividade é o cerne em torno do qual Leontiev desenvolveu todos os seus constructos teóricos, que justamente, por isso, mereceu a denominação de “Teoria da Atividade”.

Para Davidov (1998[2019e]), numa mesma direção, o conceito de atividade refere-se a uma realidade complexa e plural, pois, há vários e diferentes tipos de atividade. Seu interesse principal foi por aquele tipo particular chamado de “Atividade de Estudo”. Para ele, atividade é um termo ambíguo, pois nem todas as “atuações” de uma pessoa podem ser chamadas por aquele nome, em vez disso, “a ação só pode ser chamada de atividade quando está necessariamente associada a uma transformação substancial do objeto e da realidade social, circundante à pessoa” (DAVIDOV, 1998[2019e], p. 250), ou seja, o conceito geral de atividade de Davidov está relacionado necessariamente com a ação de transformar. Assim sendo, hábitos definidos desde a infância e que estão ligados à vida cotidiana, não demandam uma transformação ativa do sujeito-realidade social e, por isso mesmo, não podem ser considerados propriamente atividades.

Baseado pelos trabalhos de Elkonin e Davidov, Repkin via o conceito de atividade como complexo e diversificado. Assim, para ele ainda há uma “falta de estudo concreto sobre a atividade” o que “limita o estudo da psique, e as possibilidades de sua correção desde o ponto de vista médico e pedagógico” (REPKIN, 1997[2019f], p. 367).

1.2 O termo aprendizagem desenvolvimental

Entender o conceito de atividade, e seu uso, pela psicologia soviética é indispensável para a nossa pesquisa. “Atividade de Estudo” e “Aprendizagem desenvolvimental (*развивающего обучения*)” são duas concepções inter-relacionadas. Foi pesquisando sobre o que era e como desenvolver a “Atividade de Estudo” que Davidov e o seu grupo começaram a entender aquilo que depois seria chamado de aprendizagem desenvolvimental. A esse respeito afirmou Repkin (1977, p. 32):

É impossível considerar concluída a construção da teoria psicológica se até o momento desconhecemos as formas e tipos de atividade que são as chaves para resolver vários problemas concretos da psicologia. Por isso, a tentativa dos psicólogos de passar à pesquisa da Atividade de Estudo, na década de 1960, teve, sem dúvida, importância científica geral, já que elevava a psicologia a um novo nível de desenvolvimento.

Na busca de uma aprendizagem que realmente fosse desenvolvente, no final da década de 1950, D. B. Elkonin e seu grupo saíram pelas escolas de Moscou para analisar empiricamente como as crianças aprendiam. Eles observaram com frequência que nas salas de aula, daquelas escolas consideradas boas, nenhuma atividade acontecia: (1) o professor era quem definia as tarefas para o aluno; (2) propunha aos alunos do primeiro ao décimo ano (na época o período de estudo na escola era de dez anos) exercícios que eles conseguiam realizar com precisão e (3) quando aprendiam algo novo, as crianças, de fato, não produziam qualquer transformação significativa do material didático.

Por isso, é correto afirmar que foi somente no final da década de 1950, na ex-União Soviética, que surge o termo aprendizagem desenvolvimental, como foi demonstrado, associado à pedagogia, filosofia, fisiologia e, à psicologia cultural-histórica da atividade. Os seus principais fundamentos, esclareceu Puentes (2017, 2019a), foram as teses de Vigotsky e Rubinstein sobre o papel da educação e da aprendizagem no desenvolvimento; de Rubinstein e Leontiev acerca do princípio da unidade da psique e a atividade; de Leontiev da teoria psicológica da atividade; a teoria de P. Ya. Galperin e N. F. Talizina sobre a formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem; e as pesquisas desenvolvidas por Pavlov, Davidov e Márkova.

Apesar do termo aprendizagem desenvolvimental não se encontrar vinculado a um autor específico, Puentes (2019a), descreveu muito bem a ordem cronológica de como e quando esse

termo surgiu e começou a ser usado. Segundo ele, o registro mais antigo dessa temática, localizado até o momento, foi o ano de 1979, com a publicação do livro Yakimanskaya, em que a expressão apareceu empregada no próprio título da obra. Foram encontrados também registros do uso do termo no livro de V. V. Davidov e A. U. Vardanian, de 1981, intitulado *Учебная деятельность и моделирование (Atividade de estudo e modelagem)*. Nesse período inicial, até 1981, o termo aprendizagem desenvolvimental não havia sido empregado com um significado e sentido claros e nem de modo homogêneo por esse grupo de autores dedicados em pensar uma nova aprendizagem, sobretudo propiciadora do desenvolvimento psíquico dos alunos, mas, em vez disso, a partir de definições obscuras nos campos conceitual, epistemológico e metodológico. Foi só depois da publicação em 1986 da obra mais conhecida de Davidov *Проблемы развивающего обучения (Problemas da aprendizagem desenvolvimental)* que o termo aprendizagem desenvolvimental começou a ser usado como um conceito coerente passando a circular em palestras, nos artigos e nos livros de Davidov e de outros autores (PUENTES, 2019a).

Ainda hoje, entretanto, principalmente no Brasil, a definição de aprendizagem desenvolvimental começa a ser motivo de debates e de pesquisas sobre a sua etimologia, principalmente em relação à tradução do termo *obutchenie* por “ensino”, pois segundo Longarezi e Sousa (2018, p. 457) a “[t]ransliteração da palavra russa “Обучение”, *obutchénie* não encontra na língua portuguesa um código linguístico que represente seu conceito”. Na concepção da teoria desenvolvimental, como é afirmado por Puentes (2019a), com base em Leontiev, Repkin (2019f), a tradução do termo *obutchenie* por ensino é totalmente incorreto, pois essa teoria na verdade defende que é função da escola, em vez de ensinar, ajuda o aluno a ensinar a se ensinar si mesmo.

A questão na origem dessa polêmica sobre a tradução de *obutchenie* é a própria compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da teoria desenvolvimental. O seu panorama está repleto de discordâncias, tanto no que diz respeito ao ponto de vista teórico, epistemológico e metodológico, quanto em relação às interpretações das teses fundamentais de Vigotsky, Rubinstein e Leontiev sobre o lugar e o papel da educação e da aprendizagem no desenvolvimento humano (DAVIDOV, 1996). Essas discordâncias estão por detrás da tradução corriqueira da expressão “*развивающего обучения*”, tanto por “ensino desenvolvimental”, “ensino desenvolvente”, “ensino para o desenvolvimento”, no inglês, pelo termo “*developmental teaching*” e, em espanhol, pelas expressões “*enseñanza desarrollante*” e “*enseñanza desarrolladora*”, como precisamente notou Puentes (2019a). O erro está em adotar *obutchenie*

como sinônimo de *ensino*, uma compreensão que dá a entender que o foco da *obutchenie* está no professor, tal qual fizeram as teorias da educação tradicionais, cuja base é o conteúdo disciplinar pronto, a transmissão de conhecimentos, a instrução e a memorização por parte dos estudantes (PUENTES, 2019a).

Partindo de Vigotsky e de Kostiuk, Puentes (2019a) interpreta *obutchenie*, em primeiro lugar, como “momento”, interno e necessário ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, mas ainda, ao mesmo tempo, como “processo que orienta e estimula outros processos internos de desenvolvimento” (PUENTES, 2019a, p. 46). A ideia de que a *obutchenie* é um processo interno, faz da aprendizagem o termo que melhor se explica. Longarezi e Souza (2018, p. 457) esclarecem que “*obutchenie* na perspectiva da atividade, representa a unidade da atividade profissional docente e da atividade de autotransformação dos estudantes”. Quando Leontiev (DAVIDOV, 1996) relacionou atividade e aprendizagem, por exemplo, fez questão de afirmar que os conceitos científicos não podiam ser transferidos nem ensinados aos alunos, mas apenas poderiam ser alcançados pela atividade humana e como um produto dela. Para Leontiev, em vez de ser ensinada, a atividade humana só pode ser “criada” pelos sujeitos. Repkin (1997[2019f]) também concorda com a impossibilidade de se ensinar a *atividade*, sobretudo a Atividade de Estudo. Ele entende que os motivos – sem os quais, como notou Leontiev, não se desencadeia uma atividade – jamais podem ser propostos, ensinados ou formados de fora para dentro, pois eles surgem sempre intimamente, no âmbito da transição de uma atividade até outra. Repkin também afirma que, para essa teoria da aprendizagem, não é possível ensinar os papeis ou do professor ou dos alunos, pois é preciso entender, como destaca Puentes (2019a), que a atividade só pode ser formada pelo próprio aluno, quando emerge como sujeito em um tipo específico de atividade, a Atividade de Estudo, produtora da aprendizagem desenvolvimental colaborativa.

1.3 A teoria da aprendizagem desenvolvimental

As bases da teoria da aprendizagem desenvolvimental, segundo Davidov (1995), foram estabelecidas pelos integrantes dos sistemas didáticos Zankoviano, Elkonin-Davidov-Repkin e pelo grupo de Sh. A. Amonashvili. Porém, existem entre eles discordâncias filosóficas, psicológicas e pedagógicas, principalmente em relação às concepções de aprendizagem e de

desenvolvimento. Dessa forma, pode-se definir aprendizagem desenvolvimental “como um movimento teórico e metodológico que se caracteriza pela sua natureza heterogênea, caótica, contraditória, divergente e discrepante, bem diferente da ideia generalizada de um corpo teórico homogêneo, coeso e coerente” (PUENTES, 2019a, p. 83).

Por causa das diferentes maneiras de interpretar os princípios teóricos das obras de Vigotsky, Rubinstein, Leontiev e, sobretudo, de Vigotsky (2010), no interior da aprendizagem desenvolvimental emergiram distintos sistemas didáticos, com focos de análise próprios, dentre os quais, os mais representativos foram, o sistema Zankoviano, o sistema Galperin-Talízina e o Elkonin-Davidov-Repkin (LONGAREZI; PUENTES, 2017a, 2020; PUENTES, 2017, 2018a, 2018b, 2019b, 2019f; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2017). O foco do sistema Zankoviano (PUENTES; AQUINO, 2019; PUENTES; LONGAREZI, 2018) está nas metodologias, nos métodos específicos da aprendizagem dos conteúdos escolares; já o cerne do sistema Galperin-Talízina é a descoberta da teoria e do método geral da formação por etapas e do desenvolvimento das ações mentais e dos conceitos; o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, por sua vez, baseia-se nos conteúdos escolares e nos conhecimentos científicos, focando principalmente na formação dos conceitos teóricos e dos modos generalizados da ação.

É possível perceber que o foco de cada sistema é diferente. Eles, mesmo tendo uma matriz epistemológica comum, foram construídos a partir de motivações distintas e apoiados em bases conceituais e metodológicas diversas. Sobre isso disse Davidov (1998[2019e], p. 251):

Em todos esses sistemas, o momento da aprendizagem e do desenvolvimento está ausente. Vou ser sincero com vocês: existe apenas um único sistema de aprendizagem desenvolvimental, diretamente conectado com Vigotski, Leontiev e Elkonin, que tem em consideração o conceito de “Atividade de Estudo”.

Essa citação mostra a perspectiva específica de Davidov da teoria da aprendizagem desenvolvimental, uma entre tantas que surgiram no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Ele apresenta um conjunto de pressupostos relevantes da sua opção teórica. Seu sistema se sustentou nas teses fundamentais de Vigotsky, mais amplamente desenvolvidas e concretizadas de maneira definitiva na prática escolar, nas escolas experimentais. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin procurou combinar a atividade com a teoria histórico-cultural e ainda buscou dar forma de conceito científico à hipótese de Vigotsky sobre o papel da aprendizagem no desenvolvimento psíquico do homem (DAVIDOV, 1996).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, como a própria nomenclatura subentende, se desenvolveu a partir do trabalho de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores. Repkin é uma das figuras que mais contribuiu com a consolidação do sistema, pois, realizou aportes significativos no campo da teoria e da prática da aprendizagem desenvolvimental, especialmente da didática da língua russa (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018, 2019). O principal destaque desse sistema está no fato de os seus representantes considerarem a existência de outro tipo de aprendizagem além do funcional (considerado por eles como o nível mais simples de aprendizagem); reconheciam, em vez disso, a aprendizagem desenvolvimental como o nível mais complexo que, dependendo da formação da Atividade de Estudo, poderia se desenvolver em dois estágios diferentes: uma aprendizagem colaborativa, assistida, orientada ou regulada, e uma autônoma, independente ou autorregulada.

Sobre isso diz Davidov (1996[2019d], p. 267):

Nas áreas de Pedagogia e Psicologia é comum diferenciar aprendizagem funcional (*utchenie*) e aprendizagem desenvolvimental (*obutchénie*). A aprendizagem funcional está relacionada com o esforço dos indivíduos que estão tentando assimilar um ou outro conteúdo, enquanto a aprendizagem desenvolvimental envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo. Na escola essas “outras pessoas” são representadas por professores (pedagogos), cujo objetivo é organizar e coordenar a aprendizagem funcional dos indivíduos. Por sua vez, a aprendizagem desenvolvimental pode ser descrita como a interação entre alunos e professores, entre a aprendizagem do aluno e o esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto “atividade” então, a aprendizagem desenvolvimental pode ser caracterizada como aquela correlação entre o estudo e a atividade pedagógica).

Fica claro, assim, para Davidov (1996[2019]), a existência de duas teorias da aprendizagem, uma, a teoria da aprendizagem reflexo-associativa, cujas bases são os conceitos de associação, reflexo e estímulo-resposta, e a aprendizagem é classificada de funcional, mecanicista e espontânea e; a outra, a teoria da aprendizagem pelo prisma da atividade, baseada assim nos conceitos de “tarefa” e “ação”. Sobre esses conceitos, explica Davidov (1996[2019d], p. 272):

A ação pressupõe a transformação de um objeto pelo sujeito dela. A tarefa inclui o objetivo apresentado nas condições específicas de sua realização. Sua solução consiste na busca, pelo sujeito de uma ação pela qual se pode transformar as condições da tarefa de modo a atingir o objetivo. A aprendizagem é interpretada, do ponto de vista da atividade, quando a assimilação de um determinado

conteúdo se desenvolve por meio da descrição de sua transformação na situação de uma determinada tarefa. Em alguns casos, tal descrição inclui o motivo da aceitação da tarefa correspondente e o motivo para encontrar a ação requerida.

Com o objetivo de organizar uma educação que impulsionasse ao máximo o desenvolvimento dos estudantes, Vigotsky discutiu o papel e o lugar da aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano. Para ele, “a única boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2010, p. 111). Vigotsky evidenciou assim a importância de se compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para explicar esse elo, ele nos apresentou a teoria da área de desenvolvimento potencial, cujo pressuposto é a existência da relação entre um determinado nível de desenvolvimento e uma capacidade potencial de aprendizagem. A esse respeito afirmou Vigotsky (2010, p. 111):

[...] quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico.

Vigotsky garante que a aprendizagem desempenha dois papéis em relação ao desenvolvimento: aquele que permanece ao final do desenvolvimento, caminhando atrás dele, adaptando-se a ele, explorando-o, ou aquele que se adianta a ele.

O sentido da aprendizagem desenvolvimental, para Repkin (1997[2019f]), se explica pelo vínculo entre aprendizagem e desenvolvimento, assim como para Vigotsky. Repkin acredita que quando um adulto ajuda uma criança a aprender alguma coisa, de um jeito ou de outro, provocará sempre certo desenvolvimento. Para ele, cada aprendizagem implica em algum tipo de desenvolvimento na criança e “algumas mudanças ocorrerão em sua consciência, em sua personalidade e em suas habilidades” (REPKIN, 1997[2019f], p. 369). É possível perceber, para Repkin, que mesmo se a aprendizagem não for desenvolvimental, ainda assim pode ser que ocorra desenvolvimento, até considerável, mas sempre de maneira espontânea e sem previsão, sem que haja a intenção de provocá-la. Como explicou Repkin (1997[2019f], p. 369):

Como resultado, em qualquer tipo de aprendizagem se alcança progresso no desenvolvimento, mas eles são alcançados ou como um resultado, ou como um produto para o qual está encaminhando a aprendizagem, ou como uma

consequência secundária. A aprendizagem pode estar dirigida não ao desenvolvimento, mas sim para uma preparação funcional do indivíduo, o qual não questiona como se desenvolve a personalidade já que existe outro critério para sua avaliação no que se refere ao desempenho de determinadas funções. O objetivo dessa aprendizagem pressupõe a aquisição de certo nível dos conhecimentos, hábitos e habilidades.

A questão passa a ser, para Repkin, qual o desenvolvimento a escola pretende realizar em seus alunos e, portanto, qual deve ser a educação apta para isso. Certas perguntas têm que ser respondidas pela didática desenvolvimental: “o que é aprendizagem desenvolvimental e o que não é desenvolvimental? [...] como se relacionam entre si a educação e o desenvolvimento?” (REPKIN, 1997[2019f], p. 369). A aprendizagem, para Repkin, nesse sentido, deve ser planejada e controlada em vista de um desenvolvimento: “o desenvolvimento é o resultado da aprendizagem que se planeja” (REPKIN, 1997[2019f], 369). Assim sendo, a aprendizagem deixa de ser um fim em si mesmo, algo que a escola persegue como o seu objetivo próprio, e passa a ser meio, condição para que se alcance o fim educacional efetivo: o desenvolvimento da criança.

Para garantir o desenvolvimento, Repkin (1997[2019f]) afirma que se deve considerar, além das peculiaridades do processo de assimilação dos conhecimentos e as possibilidades presentes nele, também, e principalmente, a acessibilidade da criança àquela aprendizagem. Davidov (1998[2019e], p. 266) já havia notado que “[n]a aprendizagem desenvolvimental predomina a assimilação”, entendia, porém, que “o esforço dos professores está intencionalmente orientado para a organização desse processo”. Apesar de a assimilação necessariamente pressupor sua organização, Davidov (1998[2019e], p. 266) se lamenta do fato de esses aspectos terem sido sistematicamente separados “no percurso histórico do desenvolvimento das teorias da aprendizagem e do trabalho profissional do professor”. Repkin (1997[2019f]) entende que “o conteúdo e os métodos” devem ter como critério sua “acessibilidade” por parte da criança, o que é condição para, com sucesso, realizar “as particularidades do desenvolvimento”; e isso é um processo, pois, uma vez alcançado um certo nível do desenvolvimento, as condições e as possibilidades de acessibilidade da criança sofrem mudanças e se prepara “para o uso de diferentes métodos de aprendizagem e de realização das particularidades da assimilação dos conhecimentos, das habilidades e dos hábitos” (REPKIN, 1997[2019f], p. 368). Nestes termos, a aprendizagem desenvolvimental considera a criança como um indivíduo histórico, vivendo numa época, e intimamente dotada de condições ótimas de desenvolvimento, preparando-a para ser

“não somente [...] cumpridora de alguns determinados papéis na sociedade, mas [...] uma participante ativa das diferentes formas da vida da sociedade” (REPKN, 1997[2019f], p. 371).

Mas, o que Repkin (1997[2019f], p. 371) entende por “desenvolvimento”? Já antes dele esse era, para a psicologia, um problema complexo e ainda sem solução. Para responder a essa pergunta, ele retoma e reelabora as contradições presentes nos estudos de J. Piaget e Vigotsky sobre o desenvolvimento, o que está relacionada, intrinsecamente, ao lugar da aprendizagem no desenvolvimento. Se para Piaget o desenvolvimento precede a aprendizagem, ou seja, ela é um resultado do desenvolvimento, para Vigotsky, em contrapartida, a aprendizagem é uma condição necessária para o desenvolvimento, precedendo-a. Como notou Vigotsky, “A boa aprendizagem é a que precede o desenvolvimento e o guia” (REPKN, 1997[2019f], p. 373).

As discussões acerca do desenvolvimento produziram diversas explicações teóricas, porém, quase consensualmente, concordaram que “o desenvolvimento, é antes de tudo o desenvolvimento intelectual e, em geral, é o desenvolvimento da psique humana” (REPKN, 1997[2019f], p. 374). No entanto, como dissemos no decorrer deste texto, o que desenvolver e o modo como desenvolver ainda não foram devidamente definidos. Repkin vem até hoje discutindo essa questão. Ele acredita que existem duas esferas próprias do desenvolvimento: a psique e a personalidade. Sua concepção, nesse sentido, é mais ampla do que a tradicional. Para Repkin, “o desenvolvimento da personalidade não pode ser limitado ao desenvolvimento somente do intelecto”, pois é preciso dar conta, também, além da vida intelectual, de uma “outra parte da vida: qualidades morais, orientação em valores, necessidades e interesses [...] esfera da vida espiritual que abrange o conceito da personalidade” (REPKN, 1997[2019f], p. 374). Para ele, somente quando o homem se desenvolve como sujeito (fonte de atividade), “ele se desenvolve como personalidade” (REPKN, 1997[2019f], p. 374) e, a formação da personalidade é social, ou seja, uma atividade que acontece na relação ou com a participação de outras pessoas, durante toda a vida.

Portanto, aprendizagem desenvolvimental deve ocorrer na relação professor-aluno, sendo que a tarefa do professor passa a ser a de “ajudar o aluno a se ensinar a si mesmo” (REPKN, 1997[2019f], p. 377) atuando juntos na resolução do problema. Para isso, o professor deixa de ser aquele que ensina e passa a ser o que organiza todos os acontecimentos para que haja aprendizado e desenvolvimento em sentido amplo, ou seja, “o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem, que precisam pensar para resolver seus problemas” (REPKN;

REPKINA, 2019b, p. 35). Na aprendizagem desenvolvimental esta organização, feita pelo professor, acontece através do diálogo de estudo. “O diálogo, nesse caso, significa pensamento conjunto, como resultado do qual os sujeitos chegam a um entendimento comum dos objetivos e modos da ação futura” (REPkin; REPKINA, 2019b, p. 35).

Desta maneira, a aprendizagem desenvolvimental é vista como um sistema integral que inter-relaciona o conteúdo, os métodos e a personalidade. Para isso pressupõe “um tipo novo de Atividade de Estudo” (REPkin, 1997[2019f], p. 406) totalmente diferente das propostas pedagógicas do ensino tradicional que estamos acostumados, sobretudo no que se refere ao conteúdo pois, “em oposição à aprendizagem funcional, visa a assimilação não dos modos particulares de ação, das habilidades e dos hábitos, mas dos princípios de ação” (REPkin, 1997[2019f], p. 406).

SEÇÃO 2 - O SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV-REPkin: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE KHARKOV

2.1 O sistema Elkonin-Davidov-Repkin

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin surgiu, na metade do século passado, como alternativa a um modelo de educação que preparava os alunos para a repetição de tipos específicos de atividade. Esse modelo, típico da revolução industrial, atendia à necessidade de formar rapidamente trabalhadores aptos a operarem máquinas e desempenharem atividades repetitivas nas fábricas, com isso, a educação acontecia também de maneira mecânica: “através da veiculação de normas culturais que, por determinadas razões históricas, fixam-se de forma simbólica e, principalmente, técnica, realizando componentes de ações executivas dos sujeitos, ignorando seu lado semântico” (REPkin; REPkinA, 2019b, p. 27). Dessa forma, os alunos apenas reproduziam e a aprendizagem acontecia acidentalmente, sem planejamento e aleatoriamente.

Esse novo sistema de educação, nascido no início da década de 1960 na União Soviética, foi o resultado de uma elaborada composição teórica e prática, que se valeu, sobremaneira, de rigorosas pesquisas científicas e experimentais. Suas bases teóricas foram desenvolvidas, principalmente, a partir da integração das ideias de Vigotski e Leontiev, “excelentemente realizada, nos anos de 1960, por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, que permitiu aquele novo passo de qualidade no desenvolvimento da Psicologia Pedagógica das Idades, que resultou na concepção (e posteriormente no sistema) da aprendizagem desenvolvimental” (REPkin, 1997).

Como o próprio nome do sistema evidencia, os seus principais representantes foram D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, contudo, vale destacar que o nome do psicólogo, didata, metodólogo e filólogo ucraniano V. V. Repkin, “se deu no contexto brasileiro, a partir de 2017, em aulas e palestras toda vez que era necessário fazer referência a esse sistema”, isso se deu, não como um “confronto com o modo como o sistema foi nomeado até hoje”, mas sim, como “uma mudança que aponta na direção do futuro no Ocidente”, no sentido de “uma visão mais integral, contemporânea e dialética sobre o sujeito, a atividade de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento”. (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 222).

Participaram também da definição teórica desse sistema um grupo grande de cientistas e de professores das “cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin), entre outras” (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019, p. 314), assim como, um conjunto de pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas durante mais de cinquenta anos de trabalho. Essa comunhão de esforços deu como resultado o que hoje conhecemos como sistema de Aprendizagem Desenvolvimental. Segundo explicam Repkin e Repkina (2019b), para o caso específico de Kharkov, “[f]oi com a tentativa de criar tal teoria que teve início o desenvolvimento de um sistema alternativo [...] por um grupo de psicólogos liderados por D. B. Elkonin e V. V. Davidov”, o qual, “não poderia ser realizado pela generalização da experiência pedagógica avançada adquirida no âmbito da educação tradicional”, mas pela criação de um sistema fundamentalmente novo, cujo alicerce era a “compreensão da atividade criativa e transformadora como essência do homem como ser social” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 27), tal como estabeleciam a filosofia e psicologia modernas.

O grupo em torno de D. B. Elkonin e V. V. Davidov fixaria, a partir daí quatro premissas orientadoras básicas. A primeira e mais geral, estabelecia o “autodesenvolvimento contínuo” como uma condição necessária para “a própria existência do homem”. Em seguida, a atividade criativo-transformadora como fonte do autodesenvolvimento, pois “ao mudar o mundo, uma pessoa, assim, muda a si mesma”. Em terceiro lugar, viu que “a interação criativa de uma pessoa com o mundo se torna constantemente mais complexa, suas fronteiras se expandem”, o que amplia o espaço para a criatividade e a interação com outros sujeitos, e situa, por fim, o “estudo dialógico” como forma privilegiada da aprendizagem desenvolvimental. Finalmente, compreendeu-se que a educação em massa da criatividade e a transferência da experiência criativa, só seria possível a partir da “ideia da natureza cultural e histórica da psique humana” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 28).

A partir dessas premissas, oriundas das pesquisas de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019, p. 314), novos estudos, em prol de uma educação capaz de formar nos alunos o autodesenvolvimento, viriam ser implementados pelo grupo de Kharkov, liderado por V. V. Repkin, em parceria com a sua equipe e, em colaboração como os demais grupos de pesquisa espalhados no país, especialmente, com o grupo de Moscou.

2.2 A gênese e o trabalho realizado pelo grupo de Moscou

D. B. Elkonin foi o idealizador do sistema. Suas análises foram consideradas o ponta pé tanto da teoria da Atividade de Estudo como do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Sobre a importância de D. B. Elkonin para o sistema, afirma Repkin (1998, p. 4):

O início de sua história foi o ano de 1959, quando Elkonin assumiu o cargo de Diretor do Laboratório de Educação Infantil do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da República Soviética Federativa Russa e deu os primeiros passos para a pesquisa da atividade de estudo.

Tudo começou com as investigações preliminares de D. B. Elkonin sobre o desenvolvimento psíquico em crianças de idade pré-escolar. Na psicologia infantil e pedagógica, diagnosticava Elkonin (1961[2019c], p. 141), “não tem sido formulado o problema da formação da Atividade de Estudo. As investigações realizadas até este momento têm se referido a seus aspectos particulares, principalmente os relacionados com a motivação da aprendizagem”. Ele acreditava que:

Sem a análise do processo de formação da Atividade de Estudo e de seu nível, é impossível explicar as neoformações fundamentais que surgem na idade escolar. O estudo das regularidades da formação da Atividade de Estudo, é o problema central da psicologia das idades, quer dizer, da psicologia da idade escolar. (ELKONIN, 1961[2019c], p. 141)

Elkonin (2019) mostra que apesar de todos afirmarem que o estudo é a atividade principal da criança após o ingresso na vida escolar, ninguém ainda havia realizado uma pesquisa rigorosa sobre a formação e a estrutura da Atividade de Estudo. Seu estudo quanto a essa temática iniciou no “ano de 1959, quando Elkonin se uniu a V. V. Davidov e a um grupo de jovens recém-egressos da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, o trabalho tomou o caráter de uma sistemática pesquisa teórico-experimental [...]” (REPKIN, 1998, p. 2). Elkonin e Davidov saíram pelas escolas da região de Moscou e de outras cidades russas a fim de constatar, a partir da observação das boas práticas pedagógicas conduzidas por professores talentosos, as principais características da Atividade de Estudo. Porém, a única coisa que conseguiram verificar

foi que nessas salas de aula, consideradas as melhores, “[e]xistia tudo e qualquer coisa, menos Atividade de Estudo” (DAVIDOV, 1998[2019e], p. 250).

Os representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com a proposta de um ensino singular e com o intuito de resolver naquele momento problemas de natureza prática, abordaram seriamente as diferentes dimensões da educação: a curricular, a didática, a metodológica e a pedagógica. Para isso, fizeram uma análise dos planos de ensino, dos seus conteúdos, da metodologia utilizada pelos professores e do tempo dedicado ao estudo nas escolas. A partir dessas análises, perceberam que existia uma simplificação dos conteúdos escolares, que o ritmo de estudo era lento e com múltiplas repetições, que os conhecimentos teóricos eram superficiais e limitados. Ademais, observaram que o grau de desenvolvimento atingido pelos alunos submetidos aos métodos tradicionais de ensino não contribuía para o desenvolvimento intensivo dos escolares. Repkin (1997[2019f], p. 368) não via outro caminho para lidar com “a falta de eficácia da educação tradicional” a não ser pôr em prática “a aprendizagem humanista e desenvolvimental”. Segundo ele:

A realização das ideias da aprendizagem desenvolvimental nos conduz à necessidade: de explicação das relações encontradas na base do processo de aprendizagem; da análise da sua estrutura, de seu conteúdo, da gênese da Atividade de Estudo como uma forma particular da atividade humana. (REPKIN, 1997[2019f], p. 368)

Entre o final do ano de 1959 e o início de 1960, Elkonin e seu grupo iniciaram suas pesquisas em laboratório. O foco dos seus experimentos era o estudo da evolução psicológica da Atividade de Estudo em crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Tratava-se, para eles, de fazer uma verificação psicológica inicial com o propósito de, em seguida, sistematizar a estrutura da Atividade de Estudo. Sobre isso disse Elkonin (1960[2019a], p. 152):

O objetivo inicial desse trabalho 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 da sua formação e a relação com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais.

As primeiras noções descritas por Elkonin ajudou a pensar a estrutura da Atividade de Estudo como uma forma especial de atividade: um meio para dominar o conhecimento nas séries iniciais do nível fundamental e fortalecer o sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

As primeiras pesquisas sobre formação da Atividade de Estudo em alunos aconteceram no Laboratório de Psicologia da Criança na Infância e no Ensino Fundamental da URSS. Elkonin (1960[2019a], p. 152) e seu grupo tinham a intenção de estabelecer experimentalmente “a estrutura, o processo de formação e a relação dessa atividade com o desenvolvimento psicológico das crianças nas séries iniciais”. Com o progresso das pesquisas, um primeiro problema de metodologia e organização da pesquisa foi identificado. Segundo as palavras de Elkonin (1960[2019a], p. 152), “não poderíamos limitar a nossa pesquisa apenas a uma parte específica da aprendizagem, nem a uma disciplina particular”; tão logo os estudos foram iniciados “ficou claro que o principal método de pesquisa só poderia ser o método de formação ativa da Atividade de Estudo em alunos”. Além do que, a formação da Atividade de Estudo não acontece somente em uma disciplina, mas o processo de aprendizagem deve acontecer em sua totalidade.

Com o intuito de solucionar os problemas percebidos, no início do ano letivo (1959-1960), Elkonin (1960[2019a], p. 152-3), já com uma equipe de pesquisadores do laboratório, passou a aplicar seus experimentos formativos na escola especial de Moscou “nº 91”, de Moscou. Esse trabalho foi desenvolvido com crianças das primeiras séries do ensino fundamental e pesquisou a formação da Atividade de Estudo no processo de aprendizagem e de assimilação do conteúdo, bem como a sua eficácia. Os resultados da pesquisa mostraram, conforme relatou Elkonin, “que as consequências da reorganização radical da metodologia de aprendizagem é o aumento de sua eficácia e do volume do material que pode ser assimilado”, exatamente por isso, os dados obtidos por ele e seus colaboradores, “permitiram a representação da estrutura geral da Atividade de Estudo e definição de sua unidade principal”, delimitando os contornos de uma nova didática. Por um lado, surgiu assim, na cidade de Moscou, liderado por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o primeiro grupo do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que alcançou resultados relevantes para a estrutura da Atividade de Estudo e que criou as bases para uma série de progressos posteriores da teoria. Por outro lado, como observa Puentes (2017, p. 35), a “Escola nº 91”, pioneira nas pesquisas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, passava a ser considerada, pela Academia de Ciências Pedagógicas, a instituição de ensino experimental modelo de Moscou.

Essa proposta teórica que acumulava sucessos no campo didático e pedagógico chamou rapidamente a atenção, expandindo-se depressa para outras cidades da Rússia (Dushanbé, Tula, Ufá, Tomsk, Volgograd, Togliatti, Taganrog, Médnoe, Samara, etc.), Ucrânia (Kharkov, Kiev, Lugansk, etc.), Letônia (Riga), Bielorrússia (Minsk), Geórgia (Tbilisi), Armênia (Erevã), Vietnam, Estados Unidos de América (Nova York), Dinamarca (Copenhague), Alemanha (Leipzig e Siegen), Itália (Roma), Cuba (Havana), etc. (LONGAREZI, 2019a, 2020; PUENTES, 2017, 2020). Em Kharkov e em Kiev, na Ucrânia, deu forma a um grupo coeso com um número considerável de pesquisadores. Nas cidades de Dushambé (Tajiquistão), Ufa (Barquiria), Volgograd (Rússia) e na aldeia de Médnoe (Rússia) também tiveram escolas básicas transformadas em laboratórios, com um número de colaboradores, porém, menor do que aqueles da Ucrânia. A rápida e ampla expansão geográfica do sistema Elkonin-Davidov-Repkin dão mostras claras, pelo que parece, da grandiosidade do projeto desenvolvido pelos pesquisadores que atuaram no seu interior e do seu enorme sucesso pedagógico.

2.3 A gênese e o trabalho realizado pelo grupo de Kharkov

Em 1963, o grupo de Moscou “se uniu a um grupo de psicólogos de Kharkov” (REPKIN, 1998), constituindo o grupo de pesquisa da Atividade de Estudo de Kharkov, que, na opinião do próprio Repkin (2019e), desempenhou um importante papel na elaboração de um sistema de aprendizagem desenvolvimental. Havia em comum entre os grupos de Moscou e Kharkov, desde o início, o interesse por uma pesquisa sobre os problemas da aprendizagem desenvolvimental de caráter sistemático e integral, o que contribuiu para a parceria. Essa postura, bem diferente entre alguns dos pesquisadores das cidades de Tula, Duchanbé e Volgograd, que apesar de compartilharem das mesmas ideias de Elkonin e Davidov, de modo geral, cumpriam algumas tarefas específicas e ao cumpri-las se distanciavam desse trabalho ou ocupavam um lugar secundário (REPKINA, 2012).

É importante ressaltar que a história acadêmica de Kharkov remonta à década de 1930, quando foi fundada a Escola de Psicologia de Kharkov. Em 1960, P. I. Zinchenko já havia iniciado ali pesquisas experimentais sobre a correlação entre memória e atividade, como afirma Repkin (1998). De acordo com Zinchenko e Mesheriakov (2016, p. 134), “quando em 1959 D. B. Elkonin e V. V. Davidov começaram a pesquisa experimental baseada na teoria psicológica da

atividade, P. I. Zinchenko participou entusiasticamente desse trabalho e organizou um laboratório em uma das escolas de Kharkov”. A pesquisa realizada por Zinchenko sobre a memória involuntária teve seus méritos e foi considerada por muitos “um primeiro passo rumo ao estudo da memória em uma atividade real”, dando grande contribuição para que Kharkov se destacasse como um dos centros mais importantes no campo da ciência psicológica.

Repkin (1998, p. 4), lembra que com intuito de aprofundar suas pesquisas sobre o papel da memória involuntária na atividade real do indivíduo, ou melhor na Atividade de Estudo dos alunos, “P. I. Zinchenko nos convidou a mim e a minha esposa Galina Victorovna Repkina”. O casal passou então a fazer parte de sua equipe e foi através dessa parceria que Repkin conheceu Elkonin, que já realizava suas experiências na “Escola Nº 91” de Moscou.

Repkin, em maio 1963, em a parceria G. K. Sereda, F. G. Bodansky, G. V. Repkina, iniciou seus trabalhos experimentais na escola nº 62 (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019). Tudo começou com uma investigação “prática” para a realização do sistema de aprendizagem desenvolvimental. O experimento começou no início daquele ano letivo, apenas com a primeira série do ensino fundamental e contou com apoio da professora G. P. Grigorenko. Com um ano de trabalho, o experimento já acontecia nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. O experimento logo se expandiu e mais uma escola experimental, a Nº 17, começou a funcionar “dirigida por experientes pedagogos inovadores: V. I. Fedorenko e E. G. Jodova”, tornando-se a escola de referência “das séries finais de nível fundamental (REPKIN, 1998, p. 5). Participaram dessa equipe vários outros professores, dentre os quais destacamos: G. P. Grigorenko, P. F. Palchik, L. V. Yampolskaya, V. Z. Korosteleva, P. B. Skotarenko, M. Y. Levina, P. S. Schedek, N. I. Matveeva, A. S. Jeifits, I. M. Dmitrieva, entre outros.

Os frutos de todo esse trabalho foram apresentados em “conferências científicas municipais, regionais, republicanas e internacionais, também foram discutidos minuciosamente no endereço dos institutos do trabalho investigativo científico do país” (REPKIN, 1998, p. 6). Além disso, em 1969, o filme “Дважды два равно икс” ($2 \times 2 = x?$)³, cujas bases científicas haviam sido desenvolvidas por Davidov, Elkonin, Repkin e Bodanski, foi exibido na televisão central e em todas as repúblicas soviéticas: a primeira apresentação pública da aprendizagem desenvolvimental (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019).

³ O filme está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=OiYLBgJOkFI>.

No início da década de 1970, o grupo de Kharkov já contava com mais de quinze colaboradores ocupados com diversos trabalhos de pesquisa. Também nessa época, como explica Repkin, foram formadas duas frentes de pesquisa: uma “de linguística” que trabalhava com o próprio Repkin, e a outra “de matemática dirigida por F. G. Bodansky” (REPKIN, 1998, p. 6), um trabalho que se tornou reconhecido pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógica e, mais tarde, pelo Instituto de Idioma russo da Academia das Ciências de URSS. Repkin foi se tornando, cada vez mais, a principal referência do grupo de Kharkov. Em 1972, ele assumiu o cargo de Chefe do Laboratório de Atividades Educacionais na Escola nº 17 e fundou o Departamento de Psicologia na Universidade Estatal Máximo Gorki de Kharkov (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019), mas sem jamais romper a forte parceria com o grupo de Moscou, embora cada um com a sua frente particular de trabalho.

O avanço rápido das pesquisas em Kharkov teria ocorrido basicamente devido a quatro fatores, como explica Repkin (1998, p. 6):

Primeiro: pela rapidez na formação de uma comunidade investigativa, na qual graças ao esforço de P. I. Zinchenko se estabeleceu uma atmosfera muito favorável para a procura criativa. Segundo: no trabalho eles puderam incluir professores inovadores que alcançaram o domínio dos novos sistemas de ensino com muito entusiasmo e responsabilidade. Terceiro: Considero de grande importância a ajuda ativa da Educação Municipal (especialmente nas primeiras fases do trabalho). Mas o papel decisivo, sem dúvidas, considero ser a cooperação criativa com o laboratório de Moscou de D. B. Elkonin e V. V. Davidov.

A parceria e a cooperação entre os grupos de Moscou e Kharkov existiram de fato, sempre com base em uma clara divisão do trabalho. O grupo liderado por Elkonin e Davidov era encarregado de desenvolver uma teoria psicológica da Atividade de Estudo e, também, uma didática da matemática; enquanto o grupo de Kharkov se responsabilizou pela elaboração das condições didáticas para a introdução da Atividade de Estudo nas escolas (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019).

Em pouco mais de quinze anos de trabalho, os grupos, principalmente os de Moscou e Kharkov, tinham já uma grande produção teórica e prática, implicando na rápida expansão desse sistema inovador, “por isso que, na década de 70, o Ministério da Educação da URSS propôs a V. V. Davidov elaborar o sistema de ensino para as séries iniciais a partir de uma nova concepção teórica, nosso coletivo foi incluído como um dos cooperadores essenciais” (REPKIN, 1998, p.

13). Isso fez com que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin se tornasse o sistema “oficial da alternativa de currículo para as escolas na Rússia, Ucrânia e outras partes da União Soviética” (LAMPERT-SHEPEL, 2014 *apud* PUENTES, 2017, p. 24), começando uma nova fase na história do centro de aprendizagem desenvolvimental de Kharkov.

Nesse período, todos os envolvidos no programa de pesquisa das escolas experimentais se esforçaram para atender às exigências necessárias para a implementação do sistema nas escolas de massa. Dentre essas exigências estavam, explica Repkin (1998, p. 13):

[...] resolver vários problemas relacionados aos conteúdos, à didática, à metodologia e à organização pedagógica: especificar o conteúdo e a lógica do Programa do idioma russo e das matemáticas da educação inicial, preparar materiais correspondentes e elaborar a metodologia para seu estudo em diferentes fases.

Resolver esses problemas resultou em muito trabalho. Por mais que na primeira fase todos os grupos já haviam elaborado uma quantidade significativa de material, todo ele teve que ser revisado mais de uma vez, “assegurando juntamente com o programa e as orientações metodológicas, os planos de todas as classes de idioma russo e de matemática das 1^a, 2^a e 3^a séries” (REPKIN, 1998, p. 13). Nessa nova fase, o trabalho ficou mais uma vez dividido entre os grupos de Moscou e Kharkov: Davidov e Bodanzky responsáveis pela matemática e Repkin pelo idioma russo.

A elaboração do material didático foi fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem desenvolvimental. Segundo Repkin (1968[2019a], p. 303), “[n]o sistema escolar, onde predominam as condições externas, o material didático ocupa um lugar especial”. O grupo de Kharkov se ocupou com a elaboração de uma proposta pedagógica para as escolas de massa a partir dos resultados alcançados nas escolas experimentais. Tiveram como principal atividade a produção de livros didáticos, mas também trabalharam na elaboração de novos programas experimentais para a escola de nível primário, manuais metodológicos de idioma e literatura russa e um novo método de ensino que consistia na solução de um sistema de tarefas de estudo pelos alunos. Fez parte desse trabalho a preparação do kit pedagógico sobre a língua russa (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019), totalmente organizado por Repkin.

Figura 1 - Cartilha (Em 2 partes). Parte 2.



Foto. Cartilha (Em 2 partes). Parte 2. Autores: V. V. Repkin, E. V. Vostorgova, V. A. Levin. Fonte: Disponível em <<http://bit.ly/2ADSogm>> Acesso em 02 fev. 2020.

No início dos anos de 1980, a preparação dos materiais para o estudo do idioma russo e para o estudo da matemática – que incluía manuais com a função de ajudar os alunos na sistematização dos conhecimentos sobre ortografia e métodos de verificação desses conhecimentos, além de um conjunto de orientações metodológicas para professores – estava de um modo geral concluído e era então possível implementar o sistema Elkonin-Davidov-Repkin nas primeiras séries do ensino fundamental das escolas de Kharkov, entretanto, “nada disso aconteceu porque, inesperadamente e de forma arbitrária, o trabalho tanto do laboratório de Davidov em Moscou quanto o de Kharkov foi encerrado completamente” (REPKIN, 1998, p. 16 *apud* PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019, p. 322). Apesar de todos os esforços, os anos entre 1982 e 1986 acabou sendo um período marcado por perseguição, censura, dissolução e paralisação da implementação do sistema.

Nessa fase, Davidov sofreu fortes acusações políticas e chegou a ser expulso do Instituto de Psicologia e do Partido Comunista. Além disso, em outubro de 1984, perdeu o seu grande parceiro de trabalho Elkonin. Com a queda de Davidov e a morte de Elkonin, a implementação do sistema nas escolas de massa e os trabalhos experimentais foram interrompidos em Kharkov e noutras cidades que faziam parte do projeto. Sobre esse período catastrófico, comenta Repkin (1998, p. 15 *apud* PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019, p. 323):

O sonho de transformar o sistema Elkonin-Davidov em um programa alternativo de educação oficial, na União Soviética, parecia ter acabado. Restava a cada um dos membros do projeto, retomar suas atividades acadêmicas e investigativas, de maneira individual. [...] Davidov perdeu momentaneamente seu prestígio acadêmico e político, os diferentes grupos de pesquisa foram dissolvidos e a implementação nacional do sistema foi interrompida antes mesmo de acontecer, mas a maior parte dos membros continuou envolvida nas atividades de pesquisa e experimentação teórica, principalmente, nas cidades de Moscou e Kharkov, por sua própria responsabilidade e por seus próprios riscos, adaptando-se às condições e oportunidades dadas.

Repkin e alguns colaboradores do seu grupo não desistiram de continuar o trabalho com o foco no sistema de aprendizagem desenvolvimental e na teoria da Atividade de Estudo, mesmo sabendo dos riscos de continuá-lo. Mesmo que de maneira clandestina e isoladamente deram sequência em seus trabalhos de pesquisa. A quantidade de trabalhos acadêmicos publicados nesse período foi reduzida, mas a energia daqueles clandestinos e o seu entusiasmo pela teoria deram força e impulsionaram a universalização do sistema Elkonin-Davidov-Repkin entre os anos de 1986 e 1994, resultando, com isso, num aumento maior ainda das pesquisas sobre a Atividade de Estudo.

Em 1986, o Partido Comunista da União Soviética (PCUS) assumiu seu erro e resolveu a situação com Davidov, reintegrando-o ao partido e à direção do Instituto de Psicologia e levando-o, de novo, às pesquisas experimentais (LIBÂNEO; FREITAS, 2015; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019). Teve início assim uma nova etapa na história da implementação do sistema, que passou novamente a figurar como alternativa oficial do Ministério da Educação nos anos iniciais do nível fundamental.

Passaram-se exatamente dois anos até que a situação política no país se normalizasse e para que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin retomasse suas atividades. Os diferentes grupos de pesquisa e experimentação estavam, naquele momento, já desestruturados e alguns de seus membros importantes tinham abandonado as pesquisas do sistema. V. V. Repkin faz menção a esse momento no caso do seu grupo de Kharkov.

O forçado “tempo ocioso” durou cinco anos, e foi só em 1988, quando a situação geral do país havia mudado substancialmente, que um pequeno grupo de nossos antigos colaboradores (P. S. Zhedek, A. M. Zakhorova, L. I. Timechenko, T. V. Nekrasova, e alguns outros) aceitou a minha proposta para retomar nossa pesquisa coletiva interrompida. (REPKIN, 1998, p. 18)

V. V. Repkin retomou suas atividades e, como líder, reuniu alguns pesquisadores que antes faziam parte de seu grupo (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019). “Em 1989 um total de 20 professores das escolas do território de Krasnodar, Krai e Kharkov começaram a trabalhar com estudantes da primeira série baseados nos programas do ensino desenvolvimental” (REPKINA, 1998, p. 1). A equipe de V. V. Repkin foi a primeira a retomar os trabalhos nas escolas. Em três anos já havia centenas de escolas funcionando, não só nas cidades de Kharkov, Krasnodar, Krai, Moscou, como também em outras cidades das regiões da Ucrânia, Rússia, Cazaquistão e as Repúblicas Bálticas.

No ano de 1991, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e principalmente o grupo de Kharkov enfrentou mais um obstáculo: a desintegração da União Soviética. O grupo de Kharkov, por estar fora da República Federativa Russa, encarou mais um grave problema, pois perdeu o apoio do Instituto de Inovação Pedagógica da Rússia, o que significou, na prática, perder recursos materiais para dar continuidade aos seus trabalhos. Essa situação foi retratada por Repkin (1998, p. 18 *apud* PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019, p. 324):

Após os acontecimentos conhecidos de 1991, quando se tornou impossível para um laboratório situado na Ucrânia continuar a fazer parte da Academia Russa, nós, mais uma vez, tivemos que resolver o nosso destino. Depois de alguma reflexão, preferimos o status de um centro metodológico-científico independente (não estatal), e todo o nosso trabalho subsequente continuou neste âmbito.

Com o ocorrido do ano 1991, tornou-se impossível um laboratório localizado no território da Ucrânia fazer parte da Academia da República Federal da Rússia. Sendo assim, o grupo decidiu criar em Kharkov um novo centro de pesquisa, não estatal, chamado Centro de Pesquisa de Kharkov, sob a direção de A. M. Zakharova, uma das pesquisadoras mais antigas do grupo. Ela deu importantes contribuições no campo da teoria da Atividade de Estudo ao estabelecer as condições, viabilizar e consolidar os projetos experimentais que tinham sido realizados entre as décadas de 1960 e 1980 (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019).

V. V. Repkin, em 1993, assumiu o lugar de A. M. Zakharova, também alguns problemas a serem resolvidos: tinha que dar continuidade à implementação do sistema de aprendizagem desenvolvimental e da teoria da Atividade de Estudo nas escolas de massa de Kharkov, porém, agora, com pouco apoio financeiro, institucional e com menos integração entre os grupos. Mas o principal, mais grave e urgente dos problemas, era a formação de professores segundo as

diretrizes da teoria da aprendizagem desenvolvimental (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019). Para realizar esse trabalho, os pesquisadores de Kharkov perceberam que “com os métodos tradicionais seria impossível” e por isso outro caminho foi escolhido, o da “preparação incluída” (REPKIN, 1998, p. 16). Essa foi uma estratégia criativa: fazia uma formação inicial rápida e os professores logo começavam o trabalho prático em sala de aula segundo os programas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Longarezi e Silva (2018, p. 577) ressaltam em suas pesquisas que a formação de professores acontece diretamente nos “processos de produção dos sistemas” também “evidencia que a formação desses profissionais acontecia no próprio processo experimental da obutchénie”.

Após o trabalho em sala, os professores se reuniam sob a orientação de especialistas experientes em métodos de ensino para discutir coletivamente a aula ministrada, os problemas surgidos e as formas de resolvê-los, a partir disso elaboravam um programa de ações futuras. Sobre a formação de professores, afirmou Repkin (1998, p. 19):

A atualização dos professores foi realizada por membros da equipe do centro (P. S. Zhedek, L. I. Timchenko, T. V. Nekrasova, I. P. Staragina, I. M. Bondarenko, A. M. Zakharova, E. I. Aleksandrova, T. I. Feshchenko e E. I. Mel'nik), não só em nossa própria base em Kharkov, mas também em uma série de outras cidades (Perm, Togliatti, Taganrog, Riga, e assim por diante). Percebendo que a capacidade do centro a este respeito era muito limitada, nos esforçamos para facilitar a organização de centros científico-metodológicos similares em outras regiões. Com a nossa ajuda e participação direta, centros de ensino desenvolvimental foram estabelecidos em Tomsk, Samara, e Lugansk.

Da citação de Repkin pode ser extraídas algumas informações importantes em relação ao grupo de Kharkov: (1) a permanência da base fundamental do grupo com a presença dos pesquisadores mais antigos: V. V. Repkin, P. S. Zhedek, A. M. Zakharova e E. I. Aleksandrova; (2) o fortalecimento do grupo com a incorporação de novos membros: I. P. Staragina, I. M. Bondarenko, Y. I. Feshchenko e E. I. Mel'nik; (3) a ampliação do círculo de atuação e de influência do grupo para além das fronteiras de Kharkov e da Ucrânia com o estabelecimento de novas bases de formação nas cidades russas de Perm, Togliatti e Taganrog, bem como em Riga,⁴

⁴ Em 1987 se criou na cidade de Riga, capital da república soviética de Letônia, o Centro Pedagógico "Эксперимент" (Experimento), cujo objetivo fundamental era fortalecer o ensino, a pesquisa e a produção na perspectiva desenvolvimental nessa região do país. O Centro foi estabelecido a partir de um projeto científico intitulado "Новая школа" (A nova escola), desenvolvido entre 1987 e 1989 e que contou com a participação de especialistas em educação de Riga, Moscou, Krasnoyarsk e St. Petersburg. A sua criação contou com o apoio e

capital da Letônia e maior cidade dos países bálticos; (4) a criação de três novos centros de aprendizagem desenvolvimental nas cidades de Tomsk,⁵ Samara⁶ e Lugansk⁷.

Outro problema enfrentado pelo grupo de Kharkov foi elaborar os materiais instrucionais-metodológicos necessários para a implementação da teoria. Apesar de usar os materiais produzidos no início da década de 1980, “à medida que se adquiria mais experiência, aparecia a necessidade da correção dos materiais elaborados anteriormente e a criação de outros novos” (REPKIN, 1998, p. 17). Percebendo que esses materiais tinham falhas que precisavam ser corrigidas e que era ainda preciso terminá-lo, pois sob vários aspectos havia sido deixado incompleto, tornou-se necessário elaborar novos textos didáticos e novas orientações metodológicas para professores (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019). Essa foi também uma tarefa importante que exigiu muito esforço.

Repkin superou esses impasses e, sob sua direção, foram criados programas para a aprendizagem desenvolvimental do idioma russo para as séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, se debruçou no aprimoramento dos livros didáticos de russo e na elaboração de novos materiais. Para essa área da língua nativa, Repkin produziu um kit pedagógico composto de um programa didático com orientação para professores, de um livro didático do aluno (algumas vezes com mais de um volume), de um formulário eletrônico de teste para treinamento e diagnóstico. Foram elaborados, num primeiro momento, mais de 25 títulos entre programas, orientações metodológicas, livros didáticos, testes de treinamento e diagnóstico (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2019). Em pouco tempo, V. V. Repkin já contava com o material preparado para o ensino de língua russa também para as séries finais do ensino fundamental, chegando a aproximadamente quarenta títulos diferentes.

Esses estudos contribuíram para que a Atividade de Estudo fosse empregada no planejamento das aulas das diversas disciplinas, sendo assim, “[o] conteúdo dessas aulas representa um sistema complexo de materiais didáticos, que inclui a ementa da disciplina e as instruções metodológicas para os professores. Além disso, incluem-se os planos e livros usados para compor as aulas” (DAVIDOV, 1991[2019b], p. 235).

incentivo de V. V. Repkin.

⁵ Capital da província russa do mesmo nome situada na Sibéria. Ela se localiza nas margens do rio Tom. Tem uma população estimada de 512 mil habitantes.

⁶ Capital da província russa do mesmo nome. Se localiza na margem esquerda do rio Volga. Tem aproximadamente 1 milhão 200 mil habitantes. Foi fundada em 1586.

⁷ Cidade localizada na Ucrânia. Foi fundada em 1795 e tem uma população estimada de 500 mil habitantes.

V. V. Repkin continuou aperfeiçoando o material do programa de ensino do idioma russo, tanto quanto o do programa de matemática, que foi examinado e validado pelo Ministério da Educação da República Federal Russa e da Ucrânia, tornando-se parte do conjunto completo de manuais das escolas estatais das duas nações e permitindo assim que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin voltasse a ser o programa das escolas de massa. Sobre isso afirma Repkin (1998, p. 17):

Todos os cadernos do idioma russo sofreram melhorias muito sérias que foram incluídas pelo Ministério da Educação da República Federal da Rússia na lista de cadernos escolares. [...] Um fato muito importante foi a edição de um novo dicionário do idioma russo para os estudantes. Levando em consideração a continuidade do estudo, foram preparados os cadernos para estudar a língua russa da 5ª à 8ª série, baseados em sua concepção de Atividade de Estudo, realizado nos anos 70 junto com o Instituto do Idioma Russo da Academia das Ciências de URSS.

Foram os programas desenvolvidos no laboratório de Kharkov a base do desenvolvimento das séries iniciais do ensino fundamental que atualmente está sendo implementada nas escolas da Rússia e da Ucrânia. Vale notar, no entanto, que os estudos em Kharkov não se limitaram à solução dos problemas associados à determinação das especificidades dos conteúdos de desenvolvimento da educação e de seus métodos, mas tiveram um significado maior. Os resultados obtidos tiveram um papel significativo no esclarecimento das características gerais do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Em 1994, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin se consolidou e ao mesmo tempo ganhou visibilidade internacional, sem dúvida graças à intensa obra de Repkin e todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de Kharkov. Sobre essa visibilidade, diz Davidov (1991[2019b], p. 235):

Os cientistas de diversos países, como, por exemplo, ex-União Soviética, Alemanha, EUA, entre outros, estudaram a Atividade de Estudo dos alunos baseando-se na orientação de D. B. Elkonin e I. Lompsheer. O método utilizado é o experimento formativo. Ao longo da pesquisa, as colaborações mais produtivas foram entre os cientistas da Alemanha e ex-União Soviética. O resultado dessa colaboração foi a publicação e divulgação de um livro (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1982). Os dados coletados durante esta pesquisa foram usados para a criação da teoria psicopedagógica da Atividade de Estudo. Os resultados experimentais que fundamentam essa teoria foram publicados anteriormente (ELKONIN; DAVIDOV, 1966; DAVIDOV, 1972, 1983, 1986, 1990; YEREVAN, 1975; MAKSIMOV, 1988; PONOMAREV, 1967; REPKIN,

1976, 1977; RUBTSOV, 1975, 1987; DAVIDOV; MÁRKOVA, 1982; HO NGOK DAI, 1976; ELKONIN, 1989; LOMPSCHER, 1989).

É possível perceber que todo o trabalho desenvolvido no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin resultou numa produção teórica e prática incomparável à produção de outros sistemas de aprendizagem desenvolvimental. A produção teórica e prática do sistema Elkonin-Davidov-Repkin levou a uma análise mais profunda da formação e estrutura da Atividade de Estudo e à avaliação do seu grau de desenvolvimento. O que pode ser confirmado nas seguintes palavras de Davidov (1998[2019e], p. 251): “[a]s pesquisas deram início. Elas têm, hoje, mais de 35 anos e fui responsável por muito tempo pelo principal laboratório. E, sou sincero com vocês ao afirmar que aprendemos muito sobre o que é a Atividade de Estudo, como é construída e o que é seu conteúdo”.

Pode-se perceber que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin consolidou-se com magnificência principalmente por causa do empenho de seus representantes ao buscarem desenvolver e implementar a aprendizagem desenvolvimental e a Atividade de Estudo tanto nas escolas experimentais quanto nas escolas de massa.

O sistema fundou inúmeros grupos de pesquisa da Atividade de Estudo, cujo propósito, pode-se dizer, é promover o autodesenvolvimento do sujeito, “aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos” (ELKONIN, 1989[2019b], p. 162). Fica claro, também, a magnitude do trabalho desenvolvido por Repkin, de criação, fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, pois, foi responsável por grande parte das atividades intelectual, acadêmica e de formação de professores, podendo ser considerado “um dos coautores da teoria psicológica da atividade de estudo” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 228).

SEÇÃO 3 - CONTRIBUIÇÕES DE V. V. REPKIN PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

3.1 A gênese da teoria da Atividade de Estudo

Na sessão anterior foi possível perceber que aprendizagem desenvolvimental, apesar da eficácia efetiva conquistada desde a sua implementação nas escolas da Ucrânia e de outros países da Comunidade dos Estados Independentes, mostrou também estar repleta de impasses, obstáculos, resultantes, em grande medida, da complexidade de suas premissas. Repkin, o único pensador vivo do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que muito dedicou a desenvolver e implementar a aprendizagem desenvolvimental nas escolas experimentais e nas escolas de massa de Kharkov, afirma, ao lado de sua filha e discipula da teoria da Atividade de Estudo, que essa teoria ainda permanece incompleta e que “[a] tarefa mais urgente no estágio atual da formação da AD, em nossa opinião, é terminar o que foi iniciado por V. V. Davidov (1996) e chegar a uma conclusão lógica, por meio da construção de um modelo teórico coerente e consistente” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 28). De fato, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin desenvolveu várias teorias psicológicas no campo da aprendizagem, mas, como mostram as pesquisas mais recentes, “[a] Atividade de Estudo é a teoria central desse sistema” (PUENTES, 2019a, p. 85). Corroborando o mesmo entendimento de Elkonin e de Davidov, Repkin (1997[2019f], p. 368) destaca que uma resolução rigorosa dos problemas da aprendizagem desenvolvimental, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático (do trabalho do professor), exige a compressão científica da Atividade de Estudo.

O termo Atividade de Estudo começou a ser usado na psicologia soviética no final da década de 1950, associado ao conceito de atividade utilizado na análise do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência. Considera-se A. N. Leontiev (1944, 1947) a principal referência desse estágio do desenvolvimento do termo Atividade de Estudo, porém, são também dignos de nota os trabalhos de outros psicólogos soviéticos, tais como S. L. Rubinstein (1946), L. I. Bozhovich, N. G. Morozova e L. S. Slavina (1951). Nos artigos intitulados *К вопросу о сознательности учения (Os problemas da aprendizagem consciente)*, de 1944, e *Вопросу о сознательности учения (Problemas da aprendizagem consciente)*, de

1947⁸, Leontiev menciona a “Atividade de Estudo” diversas vezes, mas não define ali o seu conceito, o seu conteúdo e nem a sua estrutura objetiva. É consenso, entretanto, que o principal passo dado na direção dessas definições foi o conceito de “atividade principal” do próprio Leontiev.

Em suas pesquisas sobre o brincar na pré-escola, Leontiev descobriu que o desenvolvimento mental da criança podia ser conscientemente regulado pelo controle da sua relação dominante com a realidade, isto é, pelo controle de sua atividade principal, o brinquedo no caso. Segundo ele, atividade principal é

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2010, p. 122)

Ele identificou, também, os tipos particulares de “atividade principal” que correspondiam a cada um dos períodos do desenvolvimento humano: na idade pré-escolar, o brincar, e nas séries iniciais do ensino fundamental, a Atividade de Estudo (PUENTES, 2019c, p. 131). Apesar de Leontiev considerá-la a “atividade principal” das crianças entre 7 e 10 anos, não desenvolveu, no entanto, uma pesquisa psicológica específica sobre a Atividade de Estudo.

S. L. Rubinstein, em *Сознание человека (Consciência humana)*, de 1946, também empregou inúmeras vezes o termo Atividade de Estudo em seus artigos, até mais frequentemente do que Leontiev. Como Leontiev, Rubinstein também observou que por meio do jogo era possível investigar os aspectos da vida psíquica da personalidade, pois, no jogo, a personalidade infantil amplia-se e enriquece-se. Chegou assim à conclusão de que no brincar, de modos diferentes, estão presentes “as características necessárias para a aprendizagem na escola e nas quais se origina a disposição para o estudo” (RUBINSTEIN, 1973b, p. 122). Para ele, a função social do estudo é preparar o indivíduo para o trabalho, atividade que, por não ser espontânea, precisa ser produzida pelo processo educativo e, surpreendentemente, o brincar revelava mecanismos esclarecedores nesse sentido. Rubinstein até compreendeu que era por meio do estudo que tem lugar o processo de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades e se formam a percepção, a memória, a atenção e o pensamento da pessoa; discutiu assim em seus trabalhos e com detalhes aspectos do estudo tais como as tarefas, as ações, as operações e os motivos, porém,

⁸ Trata-se, na verdade, de uma versão ampliada do mesmo artigo de 1944.

não chegou a especificá-los como componentes próprios da Atividade de Estudo. Sintoma disso, por exemplo, como nota Davidov (1986[2019a], p. 222), é a falta de uma distinção clara, em Rubinstein, entre os conceitos de tarefa de estudo e de problema de estudo, utilizados, em alguns casos, como sinônimos, noutros a tarefa é considerada só o problema formulado verbalmente.

Por fim, L. I. Bozhovich, N. G. Morosova, L. S. Slavina em *Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности (Análise psicológica da importância da nota como motivo da atividade de estudo)*, de 1951, abordaram, como bem o próprio título do artigo anuncia, o papel motivador da nota na Atividade de Estudo. O texto analisou os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes no início da adolescência, entre o 5º e 6º ano do ensino fundamental. Observou-se como a incapacidade de encontrar seu lugar no grupo determina uma aspiração muito característica nos adolescentes: a de conseguir por todos os meios possíveis boas notas, independentemente do aprendizado. Segundo Bozhovich (1972, p. 35),

[...] a nota como motivo da aprendizagem pode representar a necessidade da aprovação do professor, a necessidade de estar ao nível da sua própria autovalorização, o desejo de conquistar a autoridade dos colegas, o de facilitar o ingresso à universidade, ou, enfim, muitas outras necessidades mais.

Essa aspiração foi chamada pelas autoras de “persecução das notas” e isso coloca de manifesto a enorme importância que adquire nessa idade a posição de “bom aluno; nem antes e nem depois, a nota adquire para os jovens tal caráter de fetiche. Chegou-se assim à conclusão de que a ação se origina da necessidade e que a sua satisfação determina o caráter e a orientação da atividade. Os objetos externos são capazes, portanto, de “estimular a atividade do indivíduo [...] porque respondem a uma necessidade que ele já tem, ou porque são capazes de atualizar aquela que ele já tinha satisfeito na sua experiência anterior” (BOZHOVIC, 1972, p. 35).

Considerado o pai da teoria da Atividade de Estudo, Elkonin acompanhou esses primeiros estudos realizados nesse campo, desde as pesquisas sobre os motivos da Atividade de Estudo e sobre sua avaliação conduzidas por Bozhovich, Morozova e Slavina (1951) até as investigações de Leontiev sobre os problemas da aprendizagem consciente. Segundo Elkonin, esses estudos possibilitaram a compreensão de alguns aspectos específicos importantes da Atividade de Estudo, entretanto, acreditava que “essas pesquisas não exploraram a estrutura da atividade de estudo, o processo de sua formação, nem seu papel de liderança no desenvolvimento psíquico dos alunos menores”, portanto, que “[a] atividade de estudo como um todo, sua estrutura objetiva e as leis de

seu desenvolvimento têm sido quase totalmente negligenciadas pelos psicólogos na pesquisa” (ELKONIN, 1965, [1989] *apud* PUENTES, 2019c, p. 87). Também é digna de menção, neste contexto, a teoria de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina sobre a formação das ações mentais e conceitos intelectuais por etapas, cujo conteúdo central “básico e primordial” era a atividade. Apesar de contribuir muito para a teoria da Atividade de Estudo, como bem reconheceram Elkonin e Davidov, aos olhos de Repkin, Galperin e Talízina, ainda assim, deixaram em aberto e sem solução os problemas mais objetivos da teoria, pois as suas pesquisas enfocaram sobremaneira as ações mentais. Desse modo, explicavam bem a gênese dos conceitos na ação e as condições de assimilação de uma tarefa dada, porém, nada diziam sobre como obter as ações propriamente ditas e nem os mecanismos de surgimento das tarefas (PUENTES, 2019c).

O termo já vinha sendo usado nesses primeiros trabalhos, entretanto, como mostraria a geração seguinte dos psicólogos soviéticos, faltava-lhes ainda a construção completa do “modelo teórico” da Atividade de Estudo, portanto, a formulação do *conceito*, do *conteúdo* e da *estrutura* da Atividade de Estudo. A “atividade”, no sentido mais amplo que esse termo adquiriu entre os psicólogos soviéticos, manifestou nas entrelinhas “o princípio da unidade da psique e da atividade” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 193) de inspiração dialético-materialista.

Partindo, principalmente, das pesquisas de A. N. Leontiev (DAVIDOV, 1997[2019c]), diversos representantes⁹ do sistema Elkonin-Davidov-Repkin se propuseram a investigar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo, seu conteúdo e estrutura e suas condições para a sua formação no processo escolar. Porém, “[n]os trabalhos de vários especialistas importantes, é ainda possível observar a falta de compreensão em relação ao problema da Atividade de Estudo e seu intento de pesquisa” (REPKIN, 1997, p. 2). Muitas vezes, a atividade do aluno é conduzida de determinada maneira em que a Atividade de Estudo passa a ser superficial, isso porque, frequentemente, “ela é substituída pelo conceito de ensino” (ESIPOVA, 1967; KRUTETSKII, 1972). Nesse contexto a aprendizagem é vista apenas como um mecanismo biológico e fisiológico que acontece através de estímulos e respostas, sem levar em conta as diferentes formações das personalidades.

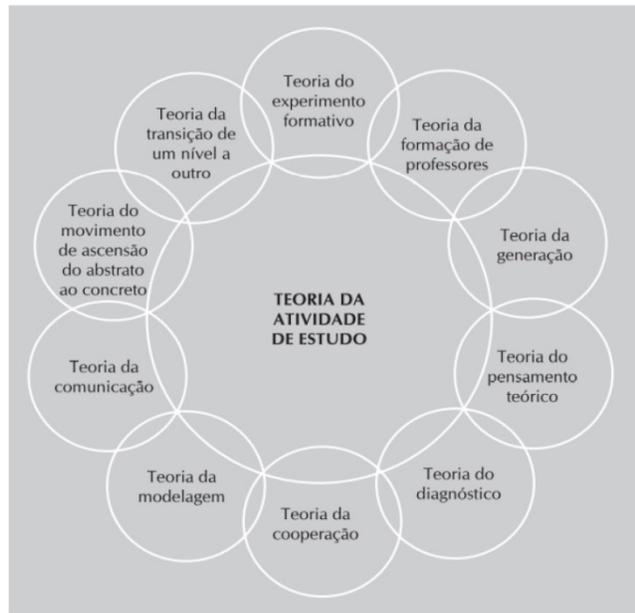
A teoria da Atividade de Estudo vem se desenvolvendo até os dias de hoje como um amadurecimento, fruto maduro de várias pesquisas conceituais e experimentais, que se iniciaram

⁹ D. B. Elkonin, V. V. Repkin, V. V. Davidov, A. M. Márkova, P. S. Zhedek, M. Ya. Levina, L. E. Shagalova, G. A. Zuckerman, K. K. Mikulina, F. G. Bodansky, V. V. Rubtsov, A. Z. Zak, entre outros.

na segunda metade do século passado, com base nos avanços metodológicos e descobertas científicas das ciências psicológico-pedagógica e didática. Essa é uma teoria que não se encontra pronta e acabada, pelo contrário, seus princípios estão sempre sendo reformulados, questionados, superados, criticados, não só por representantes de outras concepções teóricas, mas principalmente pelos seus próprios representantes. Longarezi e Puentes (2017a), num estudo sobre o estado atual das pesquisas acerca da Atividade de Estudo no Brasil, perceberam que as variações da tradução do termo russo “учебной деятельности” têm ajudado a disseminar e a consolidar no Brasil duas diferentes concepções de atividade que lhes parecem problemáticas porque remetem a aspectos diametralmente opostos do processo didático-pedagógico: por um lado, ao estudo e à aprendizagem, pondo o foco, assim, na atividade do aluno, por outro lado, ao ensino e à docência, focando, desta vez, na atividade do professor. Entretanto, “учебной деятельности”, do modo como foi definida no interior da psicologia cultural-histórica, longe de fazer referência a um dos polos específicos do processo que analisa, faz alusão à totalidade de suas dimensões, isto é, tanto à organização, ao estudo e à aprendizagem, quanto ao aluno-grupo e ao professor.

Seguindo uma periodização geral (PUENTES, 2019c, 2019e), os primeiros trabalhos sobre a formação da Atividade de Estudo como atividade principal foram realizados, sob a liderança de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, com estudantes das séries iniciais do ensino fundamental de Moscou. Esse experimento, explica Puentes (2019d, p. 133), “comprovou que já no primeiro ano do nível fundamental os alunos eram capazes de deduzir de forma independente as tarefas de estudo para dominar as operações necessárias no local de trabalho”. Apesar de não terem alcançado, ainda, a definição clara dos problemas, dos métodos e das formas de pesquisa do desenvolvimento da Atividade de Estudo, os resultados obtidos pela equipe impulsionaram os métodos de aprendizagem. Todo o esforço dos participantes do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, envolvidos nas pesquisas da aprendizagem desenvolvimental, não seria em vão. O trabalho iniciado por eles se prolongou por mais de seis décadas e deu origem a uma produção teórica e prática de alta qualidade e relevância, principalmente porque esse grupo “esforçou-se com a maior exatidão para seguir todos os pontos essenciais da hipótese de L. S. Vigotski”, o que “exigiu o desenvolvimento de várias teorias ‘auxiliares’, que concretizaram e aprofundaram os principais pontos da hipótese” (DAVIDOV, 1995, p. 5). Longarezi (2019b, p. 167) destaca essas principais teorias auxiliares a partir de um bem detalhado organograma:

Figura 2 – Organograma: Teoria da Atividade de Estudo na relação com as Teorias Auxiliares como sistema de teorias



Fonte: LONGAREZI, 2019, p. 167.

Essas teorias auxiliares inspiradas no problema de Vygotsky surgiram da teoria central do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, objeto desta dissertação: a teoria da Atividade de Estudo, ressaltando a contribuição de V. V Repkin. Esse destaca alguns aspectos importantes dessa teoria relacionados aos problemas estritamente psicológicos do ensino. Em pesquisa realizada com um grupo de colaboradores, “desenvolveu uma singular capacidade para estudar, simultaneamente, as bases teóricas da Atividade de Estudo e criar sistemas de formação da concepção teórica na forma de um projeto real” (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018, p. 773). Esse grupo de estudiosos tinha como foco as pesquisas sobre os problemas psicológicos do ensino, enquanto o ponto central do grupo de Moscou, liderado por Elkonin e Davidov, era a elaboração e avaliação experimental das proposições estritamente teóricas de uma concepção psicológica.

3.2 O desenvolvimento do conceito da Atividade de Estudo

Com o objetivo de mostrar que a escola não tem a simples função de transmitir conhecimentos, mas, em vez disso, de ensinar o aluno “a obter conhecimento por conta própria, por meio da autoeducação”, um grupo de psicólogos e pedagogos da escola pedagógica da União

Soviética foi encarregado de realizar um grande trabalho: “sistematizar os modos de ação e as capacidades escolares que os alunos devem adquirir ao final do ano letivo” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 191). Para que tivessem o sucesso pretendido, um grande esforço foi feito no sentido de estabelecer “indicadores de formação de aspectos particulares da Atividade de Estudo”, além disso, considerou-se também as “alterações intelectuais, pessoais e morais pelas quais passam os alunos das séries iniciais do nível fundamental” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 192). Neste contexto, estabeleceram ainda os fundamentos teóricos e as etapas de desenvolvimento do conceito da teoria da Atividade de Estudo.

A base filosófica do conceito de Atividade de Estudo é a tese marxista acerca da condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança, amplamente explorada nos trabalhos de L. S. Vigotsky, e de onde a psicologia soviética, a partir de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, extraiu um dos seus princípios mais fundamentais, o da unidade dialética da psique e da atividade. Outras contribuições importantes para a formação desse conceito foram a teoria psicológica da atividade de Leontiev e a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem de Galperin, Talizina e outros. Mas, como observou Davidov (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 194), “[a] peculiaridade do conceito de Atividade de Estudo consiste no desejo de abordar a análise da transição da atividade para seu ‘produto subjetivo’”, ou seja, “na análise de novas formações, mudanças qualitativas na psique da criança, seu desenvolvimento intelectual e moral”.

Já que o conceito da Atividade de Estudo desenvolveu-se a partir do princípio metodológico geral da unidade da psique e da atividade, não se opondo assim às outras teorias soviéticas da aprendizagem, deve ser, por isso, considerado um enriquecimento dessa tradição psicológica-pedagógica e mais um trabalho de síntese das conquistas da psicologia soviética em prol da prática da educação pública.

Davidov e Márkova (1981[2019], p. 194-196) apresentaram uma sequência das principais etapas, hipóteses e fatos determinantes do conceito da aprendizagem no contexto da Atividade de Estudo, que sintetizamos a seguir.

O ponto de partida da pesquisa foi a constatação, no final dos anos de 1950, da estagnação cognitiva dos alunos devida às falhas do sistema existente (tradicional) nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo assim, “os pesquisadores estiveram preocupados em investigar a formação dos conceitos científicos, os modos de ação e o desenvolvimento do pensamento

teórico no sentido geral” (CARDOSO, 2020, p.84). Para compreender essas falhas e vislumbrar um novo sistema capaz de evitá-las foi elaborado um experimento no campo da psicologia das idades e do desenvolvimento que se baseou na elaboração de um ciclo de programas escolares composto de várias disciplinas. Isso permitiu a obtenção de novos conhecimentos sobre a capacidade cognitiva e sobre os mecanismos da formação do pensamento teórico dos estudantes das séries iniciais, o que viabilizaria, dez anos depois, em 1960, “a formulação dos princípios de organização das escolas experimentais” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 195).

Esses novos conhecimentos também levariam a pesquisa a um outro nível: ao da formulação da hipótese acerca de “um tipo especial de atividade dos alunos”, segunda a qual eles próprios assumem e formulam de maneira autônoma as tarefas de estudo. Para além dos modos de ação das crianças com o material didático, estava posto no primeiro plano dos interesses da pesquisa compreender “as mudanças internas que ocorrem na criança no transcurso da Atividade de Estudo” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 195), garantindo as condições experimentais para que se conhecesse, mais de perto, a evolução psicológica destes alunos. Com base nos resultados, novas hipóteses viriam a ser propostas. Tratava-se agora de conceber, por exemplo, uma Atividade de Estudo que se orientasse também para o desenvolvimento intelectual e moral do estudante. Mas o principal resultado de todo este estudo foi a ampliação do conhecimento dos processos de subjetivação da atividade. Ao entender melhor o modo como se dá “a transformação da atividade para a forma subjetiva”, foi possível descobrir novos dados e enxergar com um novo olhar “as particularidades do pensamento teórico [...], a reflexão, o caráter voluntário e o plano interno das ações”, mas também “a mudança no caráter das diferenças individuais dos alunos, em relação ao aumento do grau de dificuldade da esfera motivacional do processo de aprendizagem” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 195).

A partir de 1970, as conclusões caminharam todas na direção do reconhecimento da irredutibilidade do indivíduo e da sua experiência pessoal na Atividade de Estudo. O conceito de Atividade de Estudo não impede, por sua vez, que o psicólogo se depare com o fenômeno do reducionismo, já que “o indivíduo não pode ‘diluir-se’ na atividade” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 195). Tornou-se assim muito clara a importância de se criar as condições para que a lógica de formação da Atividade de Estudo adquira sentido pessoal e corresponda ao desenvolvimento psíquico da criança, propiciando “o autodesenvolvimento do indivíduo, a

evolução multifacetária de sua personalidade e sua inclusão na prática social” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 196).

Na opinião de Davidov, essas etapas e hipóteses levaram à percepção de que a criança se constitui em sujeito e aprende a se posicionar no mundo ao seu redor, mas também naquele íntimo e social no curso da sua atividade objetiva. A principal aspiração da Atividade de Estudo, desde então, passou a ser a busca por “todas as possibilidades de influenciar o processo de formação da personalidade por meio da atividade [...] o controle da evolução psíquica por meio da atividade” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 196). Assim, para evitar os riscos do reducionismo e respeitar a forma subjetiva da atividade, Davidov e Márkova (1981[2019], p. 196) alertam que “não é a atividade ‘pronta’, ‘acabada’, a fonte do desenvolvimento psíquico da criança, mas só aquela atividade que se desenvolve e renova permanentemente”.

Alguns fundamentos do conceito da Atividade de Estudo foram aprimorados e esclarecidos a partir da correlação teórico-experimental dos conceitos de assimilação, desenvolvimento e aprendizagem. Nas condições da aprendizagem desenvolvimental a assimilação e o desenvolvimento não são abordados como processos opostos, mas fixam uma relação harmoniosa. A assimilação não é, como notaram Davidov e Márkova (1981[2019], p. 197-198), “uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social”, mas, em vez disso, “o resultado da atividade do indivíduo por dominar os modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetivo”. O quer dizer que, se entendemos o desenvolvimento – também como Davidov e Márkova (1981[2019], p. 197) – “caracterizado principalmente por mudanças qualitativas no nível e na forma dos modos de ação, os tipos de atividades etc., de que se apropria o indivíduo”, o desenvolvimento não se dará independentemente da assimilação e nem há assimilação livre, paralela ou em substituição ao desenvolvimento. A atividade geral humana determina-se na experiência socialmente histórica e para assimilá-la “é necessária uma atividade especial do estudante, adequada, mas não idêntica a essa atividade genérica” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 198).

Assim como a aprendizagem desenvolvimental organiza a assimilação das condições históricas de uma sociedade, para Davidov e Márkova (1981[2019], p. 198), “a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada é realizada na Atividade de Estudo”. Vale notar que, apesar de existir essa relação entre a assimilação e a Atividade de Estudo, os seus conteúdos não são correspondentes, pois a assimilação daquilo que se aprende no convívio social

não se dá apenas na Atividade de Estudo, podendo acontecer por meio de outros tipos de atividade, como as brincadeiras, o trabalho, a comunicação etc. Contudo, nesses casos, a assimilação é apenas uma consequência secundária, enquanto na Atividade de Estudo, essa assimilação é um objetivo especial que se pretende alcançar didaticamente. Um exemplo clássico entre os psicólogos soviéticos de alteração de processos de assimilação durante o desenvolvimento da criança é o aprendizado da fala. Não há dúvidas, segundo Elkonin (1960[2019a], p. 149), “de que a aprendizagem do idioma acontece na forma de assimilação” e que o convívio doméstico com os adultos “determina tanto o conteúdo das formas de assimilação do idioma, como o processo de assimilação”. Entretanto, o ingresso na escola “dá início a uma mudança radical no processo de assimilação. A assimilação assume o novo formato de Atividade de Estudo” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 149).

3.3 O conteúdo da Atividade de Estudo

A partir de Elkonin passou-se a entender mais claramente que o conteúdo da Atividade de Estudo engloba tanto “a assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos”, quanto “as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981[2019], p. 199), intimamente implicados.

Considerando que a Atividade de Estudo, nas suas formas evoluídas, “é uma atividade orientada, tendo por conteúdo o domínio de modos generalizados de ações na esfera dos conceitos científicos” (ELKONIN, 1974, p. 46), não se pode formá-la somente em uma ou outra disciplina particular. À luz dessa conclusão, fez parte das pesquisas realizadas na escola 91 de Moscou, o estudo do “processo de assimilação do conteúdo pelas crianças e sua eficácia” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 152). Durante os primeiros experimentos, puderam definir a unidade principal, o componente mais importante da Atividade de Estudo, a tarefa. Com isso, perceberam também que o problema do conteúdo da Atividade de Estudo residia na diferença entre a realização de uma tarefa prática e de uma tarefa de estudo.

O estudante poderia realizar esses dois tipos de tarefa, mas “durante a execução de uma tarefa prática”, ele, “como sujeito, consegue modificar o objeto de sua atividade” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 153), ao final dela, porém, apenas modificou parcialmente o objeto. Assim, pode-se perceber que a principal característica da tarefa prática é que, durante sua realização, o

estudante, sem que haja mudança expressiva no seu modo de assimilação, transforma e interage com os elementos que a compõem. Na resolução da tarefa de estudo, por outro lado, “o aluno também modifica o objeto, mas o resultado da modificação é a alteração do próprio sujeito da ação” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 153). Só é possível considerar a tarefa de estudo plenamente resolvida quando ela provoca alguma modificação no sujeito, jamais “fora do contexto da alteração da realidade objetiva por si própria” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 153). Na resolução da tarefa de estudo, “os elementos particulares com os quais o sujeito interage, e que estão sendo modificados por ele, não são objetos da sua ação” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 153). O que está sendo modificado ali, pelo estudante, não são os objetos de assimilação e sim os próprios modos de assimilação: “os próprios modos de assimilação se tornam o objeto da Atividade de Estudo” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 153). O objetivo da tarefa de estudo é, assim, “formar nos alunos modos de ação” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 154), uma habilidade ou um conjunto de delas interligadas que se relacionam com um dado material. Considera-se, portanto, que a criança faz uso inadequado do material didático quando lida com ele como se fosse objeto de interação, deixando de percebê-lo como meio de aprender modos de ação e confundindo, assim, tarefa de estudo e tarefa prática – uma confusão, infelizmente, comum nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para Elkonin e Davidov (1966), a ideia de Vigotsky de que a aprendizagem, por meio da assimilação do conhecimento, influencia o desenvolvimento intelectual da criança, era a base do caráter desenvolvimental da Atividade de Estudo e da compreensão de que o seu conteúdo é essencialmente teórico. Ao ensinar modos de ação, a Atividade de Estudo, com efeito, fabrica modos teóricos de compreensão do mundo, empreendendo formas de agir e transformá-lo. Para Davidov (1986[2019a]), essa conexão interna entre a Atividade de Estudo e o conhecimento teórico pressupunha, em sua origem, dois fatos. O primeiro, as consequências da educação de massa. Em seguida, a ideia segundo a qual os objetos a serem assimilados pelo indivíduo são as formas superiores da consciência social, tal como, por exemplo, se observa na assimilação do conhecimento científico, onde, de regra, o objeto da assimilação é sempre um objeto mediado pela ciência, ou seja, realçado pelos aspectos teóricos e abstratos do pensamento científico.

Reconhecendo, na esteira de Marx e Engels, que o método de exposição é formalmente distinto do método de pesquisa, Davidov propôs um modelo de construção da Atividade de Estudo. Segundo ele (1986[2019a]), o método de pesquisa característico do cientista envolve o

conhecimento detalhado e em profundidade do material estudado, a análise das formas do seu desenvolvimento e suas conexões internas, a partir dos quais são formuladas as generalizações e são obtidos os conceitos teóricos. “A pesquisa se inicia com o exame da diversidade sensorial concreta dos tipos particulares do movimento do objeto e, em seguida, passa a para demonstração da base interna universal” (DAVIDOV, 1986[2019a], p. 216). Em seguida, dá-se a apresentação do conhecimento assim formulado, de onde Davidov retirou a inspiração para sua didática filosófica. O método de exposição é um procedimento de ascensão do abstrato ao concreto ao qual as abstrações e generalizações se aplicam: “a apresentação dos resultados da pesquisa [...] começa a desprender dessa base universal, já encontrada, para a reprodução mental dos seus casos particulares” (DAVIDOV, 1986[2019a], p. 216). Davidov vê similaridade metodológica entre a Atividade de Estudo empreendida pelas crianças e o método de exposição do conhecimento científico, para ele, portanto, a aprendizagem acontece na ascensão do abstrato para o concreto. Além disso, supõe que essa didática se aplica também aos conhecimentos das formas superiores de consciência social, o conhecimento artístico, moral e jurídico.

De fato, durante a Atividade de Estudo, os alunos desenvolvem o pensamento de maneira parecida aos cientistas, mas, apesar da semelhança, os alunos não criam os conceitos, os valores e as normas sociais, exclusivamente os assimilam no processo. A riqueza desse processo, no entanto, é que os alunos, durante sua execução, empreendem “ações mentais adequadas àquelas por meio das quais esses produtos da cultura espiritual foram desenvolvidos no processo histórico” (DAVIDOV, 1986[2019a], p. 217).

Quando o aluno das séries iniciais do ensino fundamental cursa uma disciplina, a primeira coisa que faz é examinar o conteúdo do material didático. Ajudado pelo professor, ele estabelece, por meio de signos, as relações gerais iniciais e abstrai o conteúdo da disciplina. Simultaneamente, percebe as diferentes manifestações desse conhecimento inicial, isto é, que essas relações gerais se expressam nas relações particulares do material dado e obtém, assim, “a generalização substancial do objeto” (DAVIDOV, 1986[2019a], p. 217). Isso prepara a criança para, em seguida, deduzir novas abstrações específicas, que vão se somando, em sequência, na representação do objeto concreto, integral, estudado na disciplina. Nesse processo, as estruturas mentais convertem-se em conceitos e fixam o que Davidov chamou de “célula” da disciplina, “princípio geral para os alunos se orientarem em toda a diversidade do material didático que

devem assimilar em forma conceitual, por via da ascensão do abstrato ao concreto” (DAVIDOV, 1986[2019a], p. 218).

Por isso mesmo, para Repkin (1968[2019a]), considerado o didata do grupo composto também por Elkonin e Davidov, o material didático merece um destaque especial na Atividade de Estudo e, por conseguinte, na teoria da aprendizagem desenvolvimental. O sistema escolar, dentro do qual o material didático ocupa um lugar de destaque, reúne as condições externas e uma parte importante dos requisitos psicológicos para que a Atividade de Estudo seja bem-sucedida, razão pela qual Repkin vislumbrou a possibilidade de transformar o material didático num programa de atividades.

3.4 A estrutura da Atividade de Estudo

As primeiras descobertas que levaram à proposição da teoria da Atividade de Estudo como uma forma especial de atividade datam do final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Sabemos que a ideia de desenvolver a teoria da Atividade de Estudo pertence a D. B. Elkonin (1989), a quem coube, também, elaborar sua primeira estrutura geral voltada para o desenvolvimento psíquico de alunos das séries iniciais do nível fundamental. Só que a estrutura da Atividade de Estudo de Elkonin apresentava uma série de fragilidades, destacadas por V.V. Davidov (1991[2019b]). Segundo ele, apesar de estruturá-la, Elkonin não especificou a tarefa de estudo, não descreveu suas ações específicas e nem tratou da conexão entre a teoria da Atividade de Estudo e o processo de elaboração do conteúdo das disciplinas, só para citar alguns problemas da primeira proposta de estruturação Atividade de Estudo.

O conceito de estrutura da Atividade de Estudo foi especificado e esclarecido por Davidov ainda na década de 70, quando, junto com Elkonin, investigou os tipos de generalização do pensamento teórico nas séries iniciais do nível fundamental. Essas contribuições constituem um componente essencial, importante até hoje, da atual teoria da Atividade de Estudo (REPKIN; REPKINA, 2007[2019a]). Em todo caso, é consenso entre os autores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin a importância de entender de que modo se estrutura a Atividade de Estudo, pois “[o] sucesso da aprendizagem desenvolvimental depende [...] da medida em que o professor conseguirá organizar a Atividade de Estudo dos alunos, o que é [...] determinado pela disponibilidade de ideias [...] claras e específicas sobre a estrutura dessa atividade” (REPKIN;

REPKINA, 2007[2019a], p. 423). Por causa da sua importância, implicada no sucesso da aprendizagem desenvolvimental, essa estrutura é estudada até a atualidade e vem sendo repensada por pelos principais pesquisadores deste sistema. Vale notar, além disso, que “[a] estrutura geral da atividade foi muito bem descrita nos trabalhos de Rubinstein e Leontiev” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 291), portanto, que a gênese da estrutura da Atividade de Estudo remonta, na sua origem, à teoria da atividade.

Elkonin foi o primeiro a apresentar os componentes elementares da Atividade de Estudo, definindo-a “composta por: 1) motivos de estudo-cognitivos, 2) tarefas de estudo e ações de estudo, 3) controle e 4) avaliação” (ELKONIN, 1989[2019b], p. 166). A tarefa de estudo e o seu conteúdo operacional estariam no centro das atenções, seriam, segundo ele, os componentes principais da estrutura, enquanto os demais seriam apenas complementares.

O principal objetivo das primeiras séries do ensino fundamental é formar e desenvolver a Atividade de Estudo nas crianças, porém, o ingresso na vida escolar não substitui imediatamente o processo de aquisição do conhecimento da vida, “não se pode imaginar que logo depois de começar a vida escolar, a Atividade de Estudo ocupará o lugar principal na vida da criança” (ELKONIN, 2019b, p. 160). Nesse sentido, os motivos da atividade relativos ao conteúdo do estudo, indispensáveis ao processo de desenvolvimento da Atividade de Estudo no aluno, não se formam imediatamente nas crianças após o seu ingresso nas séries iniciais. Sobre isso, afirma Elkonin (1989[2019b], p. 162):

A Atividade de Estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos. Consequentemente, essa atividade deve ter uma motivação adequada. O motivo pode servir como necessidade para adquirir um modo generalizado de ação ou motivo de autodesenvolvimento. O sucesso da formação desses motivos serve como fonte para a motivação mais gerais de atividades socialmente importantes. Apenas dessa forma, os motivos gerais são completados com o conteúdo diretamente relacionado com a atividade exercida pelo aluno.

A formação desse primeiro elemento da estrutura da Atividade de Estudo, os motivos, é considerado por Elkonin a tarefa principal das primeiras séries do ensino fundamental, do qual depende o sucesso futuro da educação. Tratam-se, nesse caso, como observa Elkonin (1989[2019b], p. 163), de motivos especificamente educativo-cognitivos, que se diferenciam dos interesses pelo conhecimento em geral, porque visam não a simples aquisição de informações,

mas a “assimilação do modo generalizado de ação”. A tarefa de estudo é outro componente vital da estrutura da Atividade de Estudo. Ela não pode ser considerada uma tarefa qualquer realizada pelo aluno, pois compõe e atua no interior de um sistema complexo, ou seja, “[a] resolução de um sistema de tarefas provoca a formação de modos generalizados de resolução de outras tarefas da área estudada” (ELKONIN, 1989[2019b], p. 163).

Nas primeiras séries do ensino, o professor tem um importante papel na Atividade de Estudo. É ele quem “define a tarefa de estudo e sua composição operacional, elabora exemplos de execução de cada operação e a sua sequência, efetua o controle sobre a execução de cada ação, elabora o processo de avaliação do desempenho do aluno na realização da tarefa” (ELKONIN, 1989[2019b], p. 167). Mas, aos poucos, o professor transfere a aplicação de algumas operações para o aluno, de modo que esse, paulatinamente, consiga agir autonomamente. Essa autonomia acontece a partir do momento em que a criança, através das ações de estudo, assimila o modo de ação. Essa assimilação “acontece da melhor maneira quando existe a discriminação completa das ações que o constituem” (ELKONIN, 1989[2019b], p. 165). Apesar disso, o próprio Elkonin entendeu que o desenvolvimento da Atividade de Estudo nos alunos, a questão do seu hábito de autocontrole, por exemplo, era um problema ainda a ser resolvido pela teoria (ELKONIN, 1989[2019b]).

Outro elemento a ser considerado são as ações de estudo, que definem o conteúdo operacional do modo de ação. A discriminação das ações permite que o professor tenha controle tanto da execução quanto do desenvolvimento de cada ação de estudo, pois só é recomendável que se passe a uma nova ação quando a anterior já tenha sido corretamente realizada. Nesse sentido, a discriminação das ações proporciona ao professor controle. Segundo Elkonin (1989[2019b], p. 166), “[o] controle é um componente muito importante da Atividade de Estudo”, pois “consiste no acompanhamento da coerência da execução das ações”. A questão não é aqui a do controle apenas do resultado final, como acontece na prática em geral, mas controle sim do processo e da coerência das ações, que devem se tornar um hábito da Atividade de Estudo. Hábito esse apto a contribuir para a assimilação do material didático e a formação das habilidades de concentração nos alunos.

O último componente da estrutura da Atividade de Estudo descrito por Elkonin é a avaliação. Nela, literalmente se avalia se o aluno de fato assimilou o modo de ação e se, então, está preparado para seguir para o próximo nível de estudo. Nesse sentido, a elaboração das provas

não deve visar exclusivamente o conteúdo das disciplinas, mas devem avaliar “o grau de assimilação dos novos modos de ação” (ELKONIN, 1989[2019b], p. 166). Ainda que compreendesse bem sua importância, Elkonin admitia a falta de uma elaboração clara das formas de avaliação, bem como o tipo de participação do aluno nela, delegando aos professores essa tarefa (ELKONIN, 1989[2019b]).

Fica claro assim que o desenvolvimento da Atividade de Estudo só se dá a partir da articulação de uma gama de aspectos. Portanto, não é um trabalho simples e que não ocorre de uma hora para a outra. Além disso, Elkonin, no estudo aqui analisado, deu diversas mostras de que, para ele, partes da estrutura da Atividade de Estudo mereciam futuros aprofundamentos, novas pesquisas e descobertas.

O próprio Davidov, que concordava com a estrutura em geral da Atividade de Estudo apresentada por Elkonin, reconheceu algumas falhas e a necessidade de um estudo pormenorizado de certos componentes dessa estrutura. A partir daí foram realizadas diversas pesquisas e seus resultados permitiram detalhar, ainda mais, a teoria da Atividade de Estudo.

No final da década de 1990, Davidov (1997[2019c]), fundamentado na estrutura da atividade desenvolvida por Leontiev – composta de necessidades, tarefas, ações e operações –, enunciava que a estrutura da Atividade de Estudo, por se tratar de uma teoria multidisciplinar, precisava acrescentar a ela mais um componente. Com isso, ele instituiu o desejo como componente da estrutura da Atividade de Estudo, considerando-o elemento importante. Ele caracterizou as funções das emoções como sendo de natureza humana, social, e não do animal em geral, que não realiza nenhuma atividade, e que é por meio delas que as tarefas da vida humana são definidas. Para Davidov, portanto, o desejo se encontra no campo mesmo das necessidades tal como as considerou Leontiev: “entendemos que as emoções e as necessidades não podem ser consideradas por separado, pois as necessidades se mostram por meio de manifestações emocionais”, assim, “[o] termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das necessidades” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 292-293). Sendo assim, a estrutura da Atividade de Estudo de Davidov avançava trazendo os seguintes componentes: “desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) – todos se referindo aos processos cognitivos e também à vontade” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 294).

Para chegar a essa estrutura, Davidov se baseou nas teorias de vários pesquisadores. Como Leontiev e Rubinstein, Davidov concorda que a tarefa é um componente relevante dessa estrutura. Porém, ele reelabora a tese de Leontiev “que afirma a existência de motivos e necessidades por trás de cada ação”, estabelecendo que “a necessidade, por sua vez, baseia-se em desejos” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 293). As ações que um indivíduo realiza em vista da resolução de uma tarefa – explica Davidov – supõem, na sua origem, uma série de motivos preexistentes, motivos estes que, por sua vez, correspondem às necessidades reais desse indivíduo: “uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e realiza ações para resolvê-la” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 293). Davidov notou a importância de se examinar a questão do sujeito a fim de compreender melhor as necessidades e motivos por detrás das ações de estudo (PUENTES, 2019b). Uma ação não se realiza jamais sem que haja “meios materiais ou signos e símbolos”, bem como é preciso que exista, antes de tudo isso, uma “vontade”, responsável pelo “caminho escolhido para se alcançar as metas (os objetivos)” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 293-294). Também à luz do conceito de “vontade”, Davidov revisitou a estrutura da atividade de P. Ia. Galperin, que subdividiu a ação em orientação, execução e controle. Galperin considerava o controle basicamente como atenção, mas, para Davidov, antes dela está a vontade. “A vontade é o controle da atenção” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 294), portanto, o controle é a própria vontade.

Para Davidov, é através dos processos cognitivos que o indivíduo resolve a tarefa. Só é possível encontrar as ações do pensamento, por exemplo, quando temos que resolver tarefas de pensamento. Para que isso aconteça são necessários os motivos que geram essas ações, mas, bem mais importante do que os motivos, são os desejos e as necessidades da pessoa. Para Davidov (1997[2019c], p. 296), “[a] necessidade, o desejo e a emoção são fundamentos da atividade integral”. Nessa perspectiva, “as emoções são mais importantes do que o pensamento; elas são a base para todas as diferentes tarefas que homem estabelece para si mesmo, inclusive as tarefas do pensar” (DAVIDOV, 1997[2019c], p. 296). Apesar de o próprio Davidov insistir na importância e prioridade do desejo, afirmou, porém, que ainda se sabe pouco, ou quase nada, sobre as emoções, introduzindo assim na estrutura da Atividade de Estudo apenas mais um elemento carente de aprofundamento e pesquisa.

3.5 Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo (1963 – 2019)

O filólogo, filósofo, psicólogo e didata ucraniano V. V. Repkin (1927 -) é considerado a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, apesar de no Ocidente, até um tempo atrás, ser um autor praticamente desconhecido. Isso se deu, segundo Puentes e Longarezi (2020), devido a alguns fatores; primeiro, em razão de sua maior produção se concentrar em livros didáticos para a aprendizagem de língua russa com orientações metodológicas para seu uso e dicionários; segundo, pelo motivo de sua produção intelectual e acadêmica ser publicada, principalmente, na antiga União Soviética e nas últimas décadas em Kharkov com pouquíssimo vínculo com a América Latina. Um exemplo disso, segundo Puentes, Amorim e Cardoso (2017, 2018, 2019), é a retirada de citações e referências relacionadas à Repkin em textos importantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin nas versões em espanhol.

Porém, sua contribuição foi significativa no campo da teoria e da prática da aprendizagem desenvolvimental, assim como, para o fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi líder durante décadas (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018, 2019). Além disso, estabeleceu novos grupos e laboratórios em outras repúblicas soviéticas, bem como na fundação da Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental, da qual chegou a ser vice-presidente (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

A prática da Aprendizagem Desenvolvimental e, conseqüentemente, da Atividade de Estudo teve autorização para ser aplicada nas escolas da Ucrânia e de outros países vizinhos há mais de vinte anos. Foi vivendo essa realidade que Repkin e seus colaboradores puderam fazer algumas confirmações sobre o sistema, tanto em relação a sua eficácia quanto às dificuldades associadas à sua implementação. Essas dificuldades estavam relacionadas com “várias versões de livros didáticos de aprendizagem desenvolvimental [...] cada uma das quais alegou ter sua própria interpretação especial do sistema” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 27). Repkin considera que essas diferentes interpretações da teoria e da prática da Aprendizagem Desenvolvimental agravaram o avanço principalmente de sua prática. Assim, propõe em suas pesquisas terminar o que foi iniciado, sobretudo, por Davidov “e chegar a uma conclusão lógica, por meio da construção de um modelo teórico coerente e consistente” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 27).

3.6 O objetivo da Atividade de Estudo na perspectiva de V. V. Repkin

Uma particularidade da Atividade de Estudo é o seu objetivo, isso porque, quando se trata de aprendizagem, o foco da Atividade de Estudo é transformar o indivíduo em sujeito da ação, “introduzir modificações preestabelecidas no próprio sujeito” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 153), e não a transformação do objeto manipulado por ele, ou seja, dominar determinados modos de ação, e não a mudança dos objetos com os quais o sujeito atua. Porém, Matveeva, Repkin e Skotarenko (1975[2019], p. 331) acrescenta “a isto que a necessidade da formulação e solução de tais tarefas surge perante o sujeito somente se lhe é necessário dominar tais modos de ação, em cuja base estão generalizações de cunho teórico”. Repkin e Repkina, com base nos estudos de Elkonin e Davidov sobre a Atividade de Estudo, aprofundaram a análise dos objetivos da aprendizagem, destacando o grupo de Kharkov no âmbito das pesquisas sobre esse tipo de atividade. Para eles, o verdadeiro resultado da aprendizagem é a formação de um indivíduo apto a desempenhar formas de atividade humanas e entendem que, para tanto, faz-se necessário distinguir duas dimensões da aprendizagem: “o *psicológico*, que implica que o indivíduo tem o desejo de participar desse tipo de atividade, e o *objetivo-tecnológico*, que pressupõe a presença de conhecimentos e habilidades necessários para participar dessa atividade” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 33).

O aspecto *objetivo-tecnológico* foi o mais enfatizado pelos sistemas de ensino. Seu objetivo geral era o domínio bem-sucedido das profissões, meta facilmente alcançada através da transmissão de conhecimentos elementares, passados inclusive, sem dificuldade, de pai para filho. Com a expansão da gama de profissões e a ampliação de suas complexidades, tornou-se praticamente impossível determinar, numa síntese, os conhecimentos por detrás do bom desempenho das atividades profissionais. A implicação disto foi que “os objetivos do ensino perderam sua conexão significativa com sua função, isto é, tornaram-se cada vez mais formais” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 33), formalização cujo ápice foi atingido na primeira metade do século XX afundando o modelo tradicional e profissional de educação numa profunda crise.

Repkin e Repkina não desconsideram as atividades de produção reprodutivas em suas reflexões, porém, compreendem que o aspecto psicológico da Atividade de Estudo melhor se evidencia e é mais facilmente apreendidos naquelas atividades criativas não reprodutivas. A criatividade, eles observam, é mais um produto das habilidades e necessidades do indivíduo, do

que de certos conhecimentos elementares. Levando em conta que o principal objetivo da Atividade de Estudo, tal como concebido pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin, é “preparar os alunos para a participação em atividades criativas” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 34), o aspecto psicológico deve ser o foco. O objetivo da Atividade de Estudo é, então, desenvolver nos alunos suas próprias necessidades e habilidades, de modo que a aprendizagem nunca acontece descolada do desenvolvimento. Para a psicologia e a pedagogia tradicionais a aprendizagem e o desenvolvimento eram considerados “processos diferentes, embora intimamente relacionados” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 34). Porém, segundo Repkin e Repkina (2019b), o processo de aprendizagem se funde com o do desenvolvimento, quando a experiência cultural e histórica, em vez de ser simplesmente transmitida, é recriada pelo aluno em parceria com o professor, assim como se observa na aprendizagem que prepara para a atividade criativa. Além disso, Repkin (1977[2019d], p. 350) salienta “que a Atividade de Estudo surge apenas no âmbito de um tipo especial de troca de atividades que se desenvolve como uma solução conjunta de tarefas recebidas pelo aluno com base nas generalizações conceituais feitas pelo professor”.

A grande questão estava “no que e em como deve ser desenvolvido o processo de aprendizagem” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 34) e a resposta para ela vinha sendo formulada desde o início das pesquisas soviéticas sobre o objetivo da Atividade de Estudo.

Os primeiros experimentos de D. B. Elkonin e V. V. Davidov buscaram enfrentar os problemas causados pelo ensino tradicional no desenvolvimento dos modos de ação dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, particularmente no caso do pensamento teórico. Para Elkonin (1989[2019b], p. 162), “[a] Atividade de Estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos”. O resultado correto da Atividade de Estudo estava na formação do modo generalizado de ação, assim, o aluno deve manter seu foco na realização certa do modo generalizado, do conceito geral, e não no resultado em si. Repkin (1977[2019d], p. 346) notou que a “característica do conteúdo objetivo da Atividade de Estudo carece de uma precisão que consiste em que a meta da Atividade de Estudo” seja “a assimilação não dos modos generalizados de ação, mas apenas daquelas que foram generalizadas na forma de conhecimento científico, em particular, na forma de **conceito**”. Diferentemente de outros modos de atividade, como a produtiva, por exemplo, Davidov concordava com Elkonin, porém, o mais importante era, para ele, formar no estudante o pensamento teórico. Sendo assim, foi realizada um experimento com crianças das séries iniciais do nível fundamental com a intensão de

desenvolver esse tipo particular de pensamento com base na ideia de A. N. Leontiev, que nivelava o desenvolvimento com assimilação.

Porém, segundo Repkin e Repkina (2019b), a assimilação dos conceitos teóricos, propostos no experimento, não levaram os alunos a desenvolverem formas elementares do pensamento teórico. Segundo eles, a razão disso não acontecer está na ineficácia no desenvolvimento desses conceitos para crianças das séries iniciais do nível fundamental. Nas palavras de Repkin e Repkina (2019b, p. 35):

Sem dificuldade, e mesmo com interesse óbvio, analisando a estrutura da palavra ou inventando maneiras engenhosas de medir valores, os alunos foram forçados a usar as regras empíricas usuais de escrita quando escreviam as mesmas palavras, e quando adicionavam ou subtraíam números acabavam confiando nos resultados da conta e não nos resultados da medição. Em outras palavras, fatos muito interessantes da teoria se revelaram desnecessários para eles como sujeitos da ação prática e, portanto, foram rejeitados.

Ficou claro para Repkin que o objetivo da Atividade de Estudo era desenvolver o pensamento, mas que deveria levar em consideração a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem. Com base nisso e sob o comando de Repkin, as pesquisas do grupo de Kharkov, sobre como preparar os alunos para da atividade criativa, chegaram ao acordo que o principal objetivo da Atividade de Estudo, além do “desenvolvimento do pensamento em si” é também “o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 35).

Como se pode notar, a interpretação sobre o objetivo da Atividade de Estudo, feita por Repkin e a sua equipe de Kharkov, difere-se um pouco do grupo de Moscou liderado por Davidov. Davidov (1996) concordava que o objetivo principal da Atividade de Estudo era o desenvolvimento do aluno como sujeito da atividade, porém para ele o foco estava no desenvolvimento do pensamento teórico, já para Repkin o objetivo principal era tornar o aluno sujeito “da ação transformadora” dessa forma o “seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo, realizado principalmente fora da escola” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 39).

3.7 O conceito de Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin

A análise da Atividade de Estudo nasce no contexto do problema da aprendizagem desenvolvimental. Segundo explica Repkin (1997[2019f], p. 368):

A realização das ideias da aprendizagem desenvolvimental nos conduz à necessidade: de explicação das relações encontradas na base do processo de aprendizagem; da análise da sua estrutura, de seu conteúdo, da gênese da Atividade de Estudo como uma forma particular da atividade humana. Cada um desses problemas é independente e, ainda assim, estão todos interligados entre si.

A investigação desses problemas superaria a falta de eficácia do ensino tradicional. Era preciso dar resposta a alguns questionamentos: como os alunos estudam? Qual o procedimento desse estudo? Existem nesse processo um lado que ainda não foi explorado? Essas eram algumas das problemáticas levantadas pela Aprendizagem Desenvolvimental e foi através desses questionamentos que a teoria da Atividade de Estudo se tornou central dentro da Aprendizagem Desenvolvimental. Sendo assim, é preciso entender de que modo a compreensão científica da Atividade de Estudo pode solucionar certos problemas da Aprendizagem Desenvolvimental, tanto do ponto de vista teórico como do trabalho prático do professor.

Vimos que, de acordo com Davidov e Márkova (1981[2019]), o conceito da Atividade de Estudo tem como princípios a unidade dialético-materialista da psique e da atividade (Rubinstein, Leontiev), a teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e outros). Seguindo essa linha, Repkin reconstrói os passos dados na direção do conceito da teoria da Atividade de Estudo, permitindo-lhe avançar na elaboração de uma posição própria. Em seu artigo *O conceito de Atividade de Estudo*, publicado pela primeira vez em 1976 na revista *Vestik* da Universidade de Kharkov, ele apresenta o seguinte problema da Atividade de Estudo: “[n]a maioria das vezes, ela é substituída pelo conceito de ensino” (REPKIN, 1976[2019b], p. 313).

Segundo ele, a aprendizagem vinha sendo considerada apenas como “um tipo de atividade” da pessoa, isto é, como uma forma de desempenho comparável às outras formas de desempenho individuais típicas, podendo ser explicada a partir simplesmente das leis da formação dos reflexos condicionados, ou como um processo psíquico com seus mecanismos nervosos correspondentes. Repkin observa que, assim entendido, o mecanismo da aprendizagem

nivelaria a atividade da pessoa àquela do animal. Na condição de um tipo de desempenho qualquer, a aprendizagem se resumiria ao rebaixamento do estado de incerteza do sujeito e à elaboração de programas comportamentais de tomada de decisão. Deste modo, ainda que a ideia de aprendizagem continuasse a valer no contexto escolar e educacional, em se tratando do indivíduo, o que na prática ocorre é a pura e simples “assimilação” (REPKIN, 1976[2019b], p. 314).

Repkin entendia a aprendizagem como uma forma de atividade “específica”, distinta das demais formas de desempenho do indivíduo. O mecanismo por detrás da aprendizagem propriamente dita estaria muito além daquele do condicionamento a partir de reflexos. Para ele, em vez disso, a aprendizagem era uma atividade, principalmente, de “assimilação da experiência histórico-social” (REPKIN, 1976[2019b], p. 314). Esse é o aspecto que levou a teoria da Atividade de Estudo a um outro nível do seu desenvolvimento destacando-a das demais teorias do sistema. Para Repkin, era preciso repensar o lugar do conceito de assimilação no interior da teoria:

Difícilmente pode-se duvidar que o processo de assimilação dos conhecimentos, das habilidades e dos hábitos é a característica mais importante da Atividade de Estudo. Contudo, é tão certo que a análise dessa atividade como *uma forma especial de desempenho social do sujeito* não pode ser exaurida mesmo pela mais minuciosa análise do processo de assimilação, que é um componente e um resultado de qualquer atividade da pessoa. Ademais, a construção de uma teoria psicológica da assimilação pressupõe em última instância uma análise da atividade em cujo âmbito ela é posta em prática. A identificação do conceito de Atividade de Estudo com conceito de assimilação é, assim, não tanto a solução de um problema teórico complexo, quanto uma tentativa peculiar de contornar esse problema. (REPKIN, 1976[2019b], p. 314-315)

O principal desafio para o desenvolvimento psicológico da Atividade de Estudo é “compreendê-la como uma forma especial de desempenho social do sujeito” (REPKIN, 1976[2019b], p. 315). Deve-se começar esclarecendo qual é a sua “função social específica” da Atividade de Estudo, dando precedência à análise sociológica em relação àquela psicológica. Quais são as demandas sociais que esse tipo de atividade visa satisfazer? Segundo Repkin, a Atividade de Estudo não pode ser resumida na forma da transmissão para as novas gerações dos conhecimentos e das habilidades necessárias à participação no trabalho, pois entende que isso pode se dar na própria atividade produtiva, ainda quando se considera o processo histórico de complexificação crescente do trabalho. Os conhecimentos e habilidades não estão ali separados

da própria ação prática. A resposta àquela pergunta exige que se considere a evolução histórica do processo cognitivo humano, isto é, o fato de o conhecimento assumir, ao longo do tempo, um caráter universal, “adquirindo uma forma de existência relativamente autônoma, isto é, transformando-se em conhecimento científico” (REPkin, 1976[2019b], p. 316) e, assim, revelando-se só parcialmente nas ações práticas específicas.

Os conhecimentos científicos, com efeito, emergem na época moderna, da revolução técnico-científico, inclusive como premissas universais das ações produtivas, contudo, não podem ser, enquanto tais, transmitidos e assimilados no interior da própria atividade produtiva, daí a natural separação da Atividade de Estudo em relação à Atividade de Trabalho. Com a intenção de responder àquele questionamento, disse Repkin (1976[2019b], p. 316):

[...] a necessidade social a qual se busca satisfazer com a Atividade de Estudo, consiste não na transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos em geral para as novas gerações, e sim em provê-las com os *conhecimentos científicos* como premissa universal para se dominar os diferentes modos de atividade de trabalho.

Com isso, podemos diferenciar a Atividade de Estudo tanto da Atividade de Trabalho quanto da Atividade Cognitiva. Enquanto por meio do trabalho produzimos as nossas condições materiais de vida e na cognição (ou atividade teórica) produzimos os conhecimentos científicos, na Atividade de Estudo, por sua vez, produzimos os modos de aquisição dos conhecimentos científicos e dominamos os diferentes modos de trabalho. Exatamente por isso, a Atividade de Estudo tem uma natureza dinâmica e historicamente determinada, pois ela sempre se transforma em sintonia com a ciência e o trabalho: “[o] rumo e o caráter do desenvolvimento da Atividade de Estudo são determinados [...] pelo desenvolvimento da ciência e [...] pelas demandas da sociedade na transmissão dos conhecimentos científicos para as novas gerações” (REPkin, 1976[2019b], p. 316). Em vez de apenas assegurar a assimilação de conhecimentos, a Atividade de Estudo, nesse sentido, como notou Leontiev (1972), desenvolve nos alunos aquelas capacidades humanas cristalizadas numa determinada cultura e fase da história, que visam, portanto, a reprodução da estrutura social.

A Atividade de Estudo insere assim a criança em uma forma de atividade expressamente coletiva, promovendo a sociabilidade das novas gerações, que, durante a trajetória dos seus

estudos, desenvolvem também os valores morais e as normas sociais. Como explica Repkin (1976[2019b], p. 318):

[...] a Atividade de Estudo é o primeiro tipo de atividade socialmente padronizada com que se defronta a criança. A sociedade define oficialmente as exigências sobre o conteúdo da Atividade de Estudo, sua intensidade, sobre seu “produto” final; ela cria as condições (econômicas, jurídicas e outras) necessárias para sua realização; sanciona e estima seus resultados. Em outras palavras, a Atividade de Estudo não é um assunto particular do indivíduo, ela desde o início intervém como uma das suas funções sociais mais importantes.

É esse caráter social e coletivo da Atividade de Estudo que essencialmente a diferencia da brincadeira e a aproxima, por outro lado, do trabalho.

Nessa abertura da criança à sociabilidade, o adulto desempenha um papel fundamental. São os adultos que primeiro materializam, com as suas exigências, as normas sociais, que serão reproduzidas mais tarde, também, no ambiente escolar. Repkin vê nas normas sociais a determinação dos objetivos da Atividade de Estudo e a base para o seu controle e avaliação, e porque são dadas às crianças por meio das exigências dos adultos, serão eles, inicialmente, os orientadores efetivos da Atividade de Estudo. Trata-se essa, portanto, de uma atividade partilhada entre o aluno e o professor, entre a criança e o adulto, que dividem funções e cooperam em vista de uma meta comum, não podendo ser, por isso mesmo, compreendida apenas como um dinamismo do indivíduo. Os modos dessa partilha se alteram no curso da Atividade de Estudo, porém, segundo Repkin, a divisão das tarefas entre aluno e professor está sempre presente e constitui sua principal característica. Isso significa, portanto, “que 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)).

É importante ressaltar que essa conduta do adulto, apesar de constitutiva da Atividade de Estudo, não é permanente, mas apenas o ponto de partida para a sua realização. No final das séries finais do ensino fundamental, espera-se que o aluno seja já capaz de atuar como professor de si mesmo. Puentes (2019a) observa que o conteúdo principal da Atividade de Estudo é a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, base da aprendizagem dos conceitos científicos e das ações mentais. O esperado é que no início do quinto ano seja dado o passo na direção da aprendizagem desenvolvimental autônoma e os alunos, da

solução de tarefas propostas pelo professor, comecem a formular suas tarefas independentemente com base nos materiais e livros. Como explica Puentes (2019a, p. 45), “já no começo do nível médio, o estudante é capaz de abandonar a posição de aluno e se transformar num parceiro do professor. [...] deixa de ser escravo dos acontecimentos e torna-se criador de sua própria vida”.

3.8 O conteúdo da Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin

Repkin amplia a pesquisa da Atividade de Estudo ao evidenciar que é necessário compreender o conteúdo específico e os “os **modos** historicamente formados de realização das ações práticas e teóricas, isto é a meta do sujeito, que resolve a tarefa de estudo” (REPKIN, 1977[2019d], p. 346). Isso, segundo ele, cria as premissas para a análise psicológica, “cuja tarefa é entendê-la como uma forma específica de dinamismo da personalidade, como uma atividade do indivíduo, durante a qual ele gera motivos e metas vitais específicos” (REPKIN, 1976[2019b], p. 319). Nesse estudo, Repkin parte de Leontiev (1972), que ressalta que a objetividade é a principal característica da atividade psicológica, visto que toda atividade da pessoa é movida por uma necessidade e toda a necessidade busca algo e pressupõe necessariamente um objeto que é almejado. O que diferencia as diferentes atividades, segundo Leontiev (1972, p. 104), “é a distinção de seus objetos”. O objeto da atividade não é posto, porém, de forma imediata, mas se constitui em motivo para o sujeito, em objetivo a ser atingido, em uma necessidade que precisa ser realizada, e é isso que põe o sujeito em movimento. Na perspectiva da Atividade de Estudo, particularmente, definir o objeto da atividade “significa determinar a especificidade das tarefas para cuja solução ela está orientada” (REPKIN, 1976[2019b], p. 319). Como definir o objeto da Atividade de Estudo? Por meio da tarefa de estudo, responde Repkin. O objeto não é aqui o resultado em si da atividade, mas o domínio do modo: “ampliar e enriquecer suas possibilidades como sujeito da atividade prática e cognitiva” (REPKIN, 1976[2019b], p. 319).

Normalmente, avaliamos a atividade com base em suas características visíveis, como por exemplo, quando um indivíduo realiza a leitura de um caderno. Se esse indivíduo for uma criança, pode fingir que está lendo ou brincando. Se for um professor, pode estar preparando a sua aula. Se for um escritor, pode lê-lo para corrigir erros. Enfim, aparentemente estão todos realizando a mesma atividade, mas, na verdade, cada uma delas é diferente da outra. Com efeito, diferem pelo objetivo e pela tarefa que estão solucionando. Segundo Repkin (1997[2019f], p.

375), “[a] tarefa é o que diferencia uma atividade da outra, pois cada uma tem suas tarefas específicas”. Como já vimos, a particularidade da Atividade de Estudo é que seu objetivo e o seu resultado não têm como foco a transformação do objeto do estudo, mas a mudança do indivíduo como sujeito da ação. Por isso mesmo, se distingue das atividades cujo propósito é obter resultados externos, em vez disso, “deve ser entendida como uma atividade para a autotransformação do sujeito [...] a mudança de si mesmo como sujeito da atividade” (REPKIN, 1997[2019f], p. 376).

A compreensão do conteúdo objetivo da Atividade de Estudo exige que essa atividade seja considerada, primeiro, pelo ponto de vista da assimilação dos modos generalizados de ação e, em seguida, pelo prisma da aquisição dos conhecimentos científicos, que dão a base para a assimilação daqueles modos de ação. Para que o aluno consiga se orientar de maneira autônoma “nas propriedades do conteúdo, só é possível quando essas são destacadas como as ‘unidades’ estruturais do próprio conteúdo e sua aprendizagem se aproxima o máximo possível do conhecimento científico atual” (REPKIN, 1968[2019a], p. 303). Sobre esse aspecto, Repkin concorda com Davidov (1972, p. 73), para quem o objeto da Atividade de Estudo são “os conceitos científicos, as leis da ciência e os modos generalizados sustentados nessas”. Repkin considera a existência de diversos dinamismos atuantes no processo de estudo, contudo, orientando-se conforme Zankov (1968), o dinamismo que se impõe como Atividade de Estudo é a refração subjetiva da tarefa de estudo.

Ignorar isso, como fizeram outros didatas, representaria adotar uma perspectiva antipsicológica, incapaz de assimilar o fenômeno complexo da aprendizagem ao deixar em segundo plano, como desimportante, as questões relativas ao sujeito da Atividade de Estudo: “como seu conteúdo objetivamente dado se transforma em motivos e objetivos específicos do sujeito”; o problema do “entendimento dos meios e modos pelos quais esse sujeito realiza suas intenções”; como o sujeito “concretiza os objetivos e tarefas de estudo sancionados pela sociedade”; e o que se perde com isso principalmente é a capacidade de compreender o “estudo como um processo de formação da personalidade do homem” (REPKIN, 1976[2019b], p. 320).

Uma investigação psicológica da Atividade de Estudo é assim fundamental, mas, como afirma Davidov (1977[2019d], p. 281), “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”. Isso ficou ainda mais claro quando Elkonin e Davidov (1966) realizaram uma pesquisa com as séries iniciais do ensino fundamental, cujo objetivo era o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Ao final do experimento esse desenvolvimento não se verificou, levando à conclusão de que “desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem é simplesmente impossível” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 35).

Repkin considera que a autotransformação da pessoa característica da Atividade de Estudo não se dá sem que se tenha formado antes o sujeito da atividade. A história do desenvolvimento do sujeito, “o processo de maturação no sujeito dos diferentes tipos e formas da atividade”, antecede a atividade de autotransformação e outras atividades da pessoa, revelando-se, também por isso, uma condição necessária para o desenvolvimento do intelecto, “que está incluído na atividade e assegura a sua execução” (REPKIN, 1997[2019f], p. 376). A ideia do sujeito está, portanto, intimamente ligada à ideia de atividade. Repkin (1997[2019f], p. 377) definiu o sujeito como sendo “fonte de atividade, [...] modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe”. Viu, portanto, o sujeito como a forma material da existência potencial da atividade. Nessa perspectiva, o professor sai do lugar de transmissor do conhecimento e assume a tarefa de ajudar o aluno a ser um professor de si mesmo.

Na escola podemos confirmar que todos os alunos estão estudando, porém, não é possível afirmar que todos estão realizando a Atividade de Estudo. Ela, como insistimos, só acontece quando o aluno está na condição de sujeito da atividade, isto é, quando “atua conscientemente e com responsabilidade, [...] livremente, quando [...] faz algo não porque o professor ordenou, mas porque é necessário para ele” (REPKIN, 1997[2019f], p. 378).

Isso deixa claro aqui que a Atividade de Estudo não é meramente “estudar”. Repkin (1997[2019f]) sustentou essa diferença enunciando distintos níveis de estudo, que vão desde o nível das operações até aos mais complexos. Sempre que o estudo é executado no nível das operações, o aluno apenas faz o que o professor ordena. Nesse caso, a aprendizagem é programada. Nela, o conteúdo é fragmentado em pequenas partes de modo a auxiliar o estudante a não cometer erros durante a realização da atividade. Além disso, quando ocorre algum equívoco, o professor se prontifica a ajudá-lo fracionando ainda mais o conteúdo. A participação da criança nesse nível de estudo está condicionada ao comando do professor; ele se limita, assim, à mera repetição da resolução, comportando-se à semelhança de um animal domesticado.

Segundo Repkin (1997[2019f], p. 379), está ausente ali “o indicador mais importante da Atividade de Estudo – a criatividade”, componente que, para ele, define o nível mais elevado e complexo da atividade, que só ocorre sob o pressuposto do aluno enquanto sujeito ativo.

O caráter “inventivo” e “criativo” da atividade humana emerge justamente quando a criança descobre por si só os meios para satisfazer suas necessidades. Repkin elaborou uma periodização das leis do desenvolvimento do sujeito a partir da lógica das suas necessidades. O recém-nascido humano depende de um adulto para satisfazer as suas necessidades. Nessa relação de dependência, o primeiro sinal da subjetividade acontece quando por meio da comunicação o adulto satisfaz a necessidade do bebê, por exemplo, quando a criança chora e só de a mãe chegar perto e curvar-se ela se acalma. Logo depois a criança começa a ampliar essa comunicação, interagindo também com os objetos, formando assim o triângulo “criança-adulto-objeto”. Esse novo período do desenvolvimento influencia fortemente a criança, que se torna, enfim, “sujeito em relação aos objetos que a rodeia, pois eles exigem operações” (REPKIN, 1997[2019f], p. 379-380).

O próximo período do desenvolvimento do sujeito acontece entre o segundo e o terceiro ano de vida e é marcado pelo que chamamos de egocentrismo. É nessa fase que a criança sente, de fato, a necessidade de ser um sujeito, pois ela se vê ali, pela primeira vez, como tal. Daí em diante, e com a expansão do campo de ação da subjetividade, a criança chega à fase da brincadeira, em que ele realiza mais do que a simples manipulação dos objetos, permitindo-lhe “o domínio das relações humanas de forma operacional condicionada” (REPKIN, 1997[2019f], p. 380). Também para Repkin a brincadeira é considerada uma etapa essencial do desenvolvimento, porque nela a criança aumenta “poderosamente a subjetividade”. Por isso, um erro das escolas de educação infantil, ainda hoje, é acreditar poder desenvolver o intelecto das crianças ensinando-as a ler. Ignoram, assim, a particularidade da brincadeira, sua vocação para desenvolver a criatividade nas crianças dessa idade, pois, ao brincar, elas assumem papéis e aceitam as regras próprias da brincadeira, executando-as imaginariamente.

É na fase da pré-escola que o desenvolvimento das necessidades se intensifica e a criança se autorrealiza, sentindo-se sujeito. Surge, então, a maior preocupação da aprendizagem desenvolvimental: como realizar o ingresso da criança nas séries iniciais do ensino fundamental. Como conservar o desenvolvimento da subjetividade sem interrupção? Quais padrões culturais deverão ser desenvolvidos agora nas crianças? Para responder a isso, o processo de aprendizagem

deve ser organizado com a participação da criança, de modo que a assimilação tenha caráter de atividade (REPKIN, 1997[2019f]).

O conteúdo da Atividade de Estudo pode assim variar significativamente. Davidov considerava o conteúdo principal da Atividade de Estudo a introdução dos conceitos teóricos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico. Por meio do conceito de “modo generalizado da ação”, que refletia uma ideia precisa do papel do conhecimento teórico no desenvolvimento da psique, Davidov pretendia justificar o uso dos conceitos teóricos desde o início da escolaridade. Repkin e Repkina (2019b) discordavam, em parte, da posição de Davidov. Consideravam ser mais correto falar sobre generalização como um modo de ação, no qual a base objetiva de todo um gênero de modos de um mesmo tipo é generalizada no conceito. Para eles, “nem todo conceito científico resume as bases substantivas das ações” e, assim, “a função mais importante dos conceitos científicos é fixar a essência de um sistema particular e as leis de seu funcionamento, desenvolvimento e mudança” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 43). Isso foi observado nos primeiros experimentos implementados nos programas de “língua russa, matemática, física, leitura, os quais no decorrer de mais de 10 anos vêm sendo praticados nas classes iniciais da escola n. 17 da cidade de Kharkov” (REPKIN, 1978[2019e], p. 354).

Nesses programas, o conteúdo foi desenvolvido a partir de complicações próprias do russo e das matemáticas, como, por exemplo, a dificuldade de escolher uma letra russa para denotar um som de vogal. Para enfrentá-las, primeiro os alunos dominaram o conceito, podendo começar “com uma conversa introdutória, durante a qual foram explicados, aos alunos, além do conteúdo da tarefa, os requisitos para sua solução e o sistema de codificação” (REPKIN, 1968[2019a], p. 305). Depois, definiram os modos generalizados de ação, isso foi percebido em um experimento em que aquelas “tarefas estabelecias na fase teórica motivaram as atividades dos sujeitos, dando-lhes uma orientação cognitiva [...]. O resultado dessa etapa foi a identificação total da base orientadora do sistema de ações que garantem a solução da tarefa original e a formação [...] de todos os componentes desse sistema” (REPKIN, 1968[2019a], p. 305). A aprendizagem foi construída, em seguida, com base na definição concreta desse modo generalizado. No caso do ensino das matemáticas, foi proposto aos alunos, de início, o conceito de número, relacionando tamanho e medida. Com base nesse conceito, os alunos dominaram o sistema numérico. A noção de número define o modo generalizado das operações matemáticas. A aprendizagem se deu, depois, com a definição concreta desse modo generalizado aplicado a cada

uma das quatro operações. O cumprimento dessas ações, segundo Repkin e Repkina (2019b, p. 45):

[...] garante o desenvolvimento dos alunos como sujeitos de ação prática e, ao mesmo tempo, muda o significado pessoal das operações mentais que eles realizam no processo de execução de tais ações. Se, no início, essas operações forneciam o modo necessário de ação, então, à medida que as dominavam, os alunos ficavam cada vez mais convencidos de que haviam ampliado suas possibilidades de ação independente como sujeitos, o que significou uma mudança fundamental na motivação das ações de aprendizagem. Nesse momento, elas estavam começando a ser realizadas pelo aluno não para obter resultados práticos, mas para expandir suas capacidades como sujeitos.

Deste modo, os alunos conseguem realizar a atividade voltada para o que Repkin chama de autotransformação do sujeito. Além disso, fica claro que, para ele, somente a necessidade cognitiva não garante a atividade, ou seja, não leva o aluno a estudar gramática ou matemática. É necessário, também, a mudança nos motivos da aprendizagem para que ocorra a transição dos alunos de um estágio de desenvolvimento para outro. Segundo Repkin (1997[2019f], p. 381) “os motivos cumprem uma dupla função”, sendo elas, “de estímulo” ou “a função de formação de sentido que aporta à atividade do homem um sentido pessoal, individual”. Cabe ressaltar que, neste processo, a interação do professor com os alunos deve ser alinhada, pois, “o professor é o responsável por cuidar da necessidade de os alunos realizarem uma situação de dificuldade para que, posteriormente, ela se torne uma situação-problema” (MARCO; LOPES; CEDRO, 2019, p. 464), passando “da cooperação de ações no processo de solução de tarefas específicas, [...] se transforma em atividade geral, em uma comunicação ‘por motivo’ da aprendizagem” (REPKIN, 1978[2019e], p. 360).

3.9 Estrutura da Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin

Para Repkin, a construção da Atividade de Estudo se inicia com a definição do objeto de forma mais geral e abstrata, definição que mostra, segundo ele, a essência do objeto, o modo como ele se constrói e se organiza. Outro elemento que estrutura a Atividade de Estudo é a ação, o processo. Entretanto, Repkin alerta que mais importante do que expor os elementos estruturantes um a um é estabelecer a unidade simples desse todo, o seu princípio, isto é, a atividade, a partir da qual se pode melhor representar o sistema de relações desses elementos.

Baseado nos princípios de Leontiev, Repkin compreendeu a atividade como um “sistema de ações”, não como se fosse uma ação isolada. Neste sentido, como lhe ensinou Leontiev, uma atividade pressupõe sempre a realização de uma série de objetivos interligados entre si, isto é, um conjunto de “metas parciais” que, enquanto tais, mobilizam ações igualmente parciais. Mas essas “metas parciais” são distinguidas por Leontiev da “meta global” da atividade que para Repkin (1977[2019d], p. 350) “determina os modos de solução de todas as tarefas parciais em relação a esse sistema”. A característica principal dessa “meta global” é o fato de estabelecer um “motivo consciente” e pôr em curso, assim, uma ação consciente, sendo então definida como o “motivo-meta”. A atividade pensada a partir do seu motivo-meta é o que define, para Repkin, a unidade estrutural da atividade: “Justamente esse ato da atividade, esse sistema de ações, por meio do qual se realiza o ‘motivo-meta’ [...] é a sua autêntica unidade estrutural em cujo âmbito podem ser postos em evidência seus elementos-componentes e estabelecidas as relações entre eles” (REPKIN, 1976[2019c], p. 324).

Questão fundamental da Atividade de Estudo é, portanto, o da definição das metas da atividade, segundo Matveeva, Repkin e Skotarenko (1975[2019], p. 332) a tarefa de estudo “significa, antes de tudo, a definição da meta da atividade que virá a seguir, isto é, uma percepção exata daquele conteúdo que deve ser assimilado”. Leontiev já havia notado que tais metas não podem ser inventadas muito menos arbitrariamente propostas aos alunos, pois elas nascem das circunstâncias objetivas da vida e não são tornadas conscientes automaticamente e de uma hora para outra. O problema, segundo Repkin, é que na Atividade de Estudo necessariamente o aluno recebe a meta da sua atividade de fora, pronta, do professor e do livro didático, mas, apesar disso, ecoando Leontiev, não pode ser percebida pelo sujeito apenas como exigência externa. “Para atuar na função de meta real da atividade, essa exigência deve ser *aceita* pelos alunos” (REPKIN, 1976[2019c], p. 324). Nesse sentido, a definição das metas da Atividade de Estudo precisa lidar, primeiro, com o problema da sua aceitação pelo sujeito. Dadas essas circunstâncias, Repkin, em pesquisas realizadas com Dorokhina (1973), observou nas escolas a frequência, em 40, 50% dos casos, do inconveniente da “redefinição” ou “desvio” das metas. Por exemplo, “ao invés da assimilação do modo de demonstração de um teorema geométrico, o aluno não raramente vê sua meta na reprodução de um formato concreto [...] ignorando a compreensão do conteúdo do conceito” (REPKIN, 1976[2019c], p. 324). Deste modo, a atividade até se realiza, mas não uma Atividade de Estudo. Para ser uma aprendizagem voltada para o autodesenvolvimento ela deve

ter como foco desenvolver no aluno “o interesse pelo conteúdo dos conhecimentos assimilados” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 1975[2019], p. 332).

Para enfrentar esse difícil problema Repkin estabelece duas condições necessárias para a aceitação da meta pelo aluno. Em primeiro lugar, o “objeto deve existir para o sujeito” (REPKIN, 1976[2019c], p. 325), isto é, deve ser colocado em evidência, como um objeto à parte, conhecido distintamente pelo sujeito. O conceito de rio, por exemplo, como algo dotado de nascente, água corrente e margens, enquanto tal, o distingue do mar, das represas etc. Segundo Repkin (1976[2019c], p. 325), “[n]o que diz respeito à Atividade de Estudo isso quer dizer que a sua meta específica não pode ser definida (aceita) adequadamente se para ela não existem conceitos teóricos como uma forma especial de generalização dos modos de atividade cognitiva e prática”.

Outra condição para a aceitação do motivo-meta é que aquele conteúdo teórico se vincule às necessidades presentes no sujeito, ou seja, ele precisa, de algum modo, já ter formulado para si a necessidade daquele tipo específico de objeto. Levando-se em conta que o objeto próprio da Atividade de Estudo é o conhecimento teórico, “a aceitação da meta de estudo, pelo sujeito, pode ser levada a cabo somente se este tiver uma necessidade [...] de conhecimentos teóricos, necessidade esta que se revela na forma de interesses teórico-cognitivos” (REPKIN, 1976[2019c], p. 325), o que só se verifica nas etapas superiores do desenvolvimento.

O encontro do “interesse teórico-cognitivo” com o “objeto a ele correspondente”, isto é, a objetivação do interesse, indica para Repkin (1976[2019c], p. 325) “o momento de partida, o elo inicial no ato global da Atividade de Estudo”. Como explicou Puentes (2019b, p. 70) é o interesse provocado pelo conteúdo o que determina o motivo e leva a criança a atuar no estudo como um sujeito.

Resolvida a questão da aceitação da meta, o passo seguinte é compreender o “sistema de ações” que asseguram a sua real obtenção. Cabe a ele correlacionar as ações a serem executadas e orientar o ato global da Atividade de Estudo em vista do seu motivo-meta final, que é “a assimilação de um conceito (ou de um modo de ação)” (REPKIN, 1976[2019c], p. 326). Nesse sentido, a meta de estudo é a assimilação dos modos de obtenção dos conceitos, ou das condições e leis da origem dos conceitos, o que requer o desmembramento da tarefa de estudo em uma série de tarefas auxiliares que pressupõem os modos de alcançar todo um sistema de metas intermediárias.

No processo de assimilação do conteúdo do conceito ou do modo de ação, o objeto estudado passa por uma *transformação*, tornando-se, primeiro, um conjunto de relações teóricas, “fundamento geral da solução de uma série de tarefas cognitivas e práticas” (REPKIN, 1976[2019c], p. 326). A partir daí o próximo passo é a construção do “modelo material”, de uma espécie de sinalizador que demarca uma relação específica, permitindo o estudo das propriedades e a descoberta das condições e formas de solução de uma certa tarefa cognitiva. Esse modo de ação, por fim, é concretizado nos vários tipos de tarefa do mesmo gênero. Repkin (1997[2019f], p. 389) exemplifica:

[...] na aula de língua russa, os alunos estão determinando as partes da oração “Eu não conheço a criança desenhando”. Os alunos realizam facilmente a tarefa: pronome, verbo, gerúndio, substantivo. O professor muda a frase “Eu não conheço a criança que foi desenhada”. As crianças imediatamente compreendem a diferença entre “desenhado e foi desenhado”. Qual é a parte da oração? Se a criança estava apenas orientada para a pergunta, então, não há contradição, mas se se orientou para o significado gramatical, então é um problema. As crianças, geralmente, respondem que é uma nova parte da oração (por exemplo, um adjetivo verbal).

Como mostra o exemplo, as crianças trabalham com os seus próprios modelos e, com eles, reconhecem as partes da oração segundo as características gramaticais. Com a concretização desse modo de ação, conseguem responder, naquele caso, a questão sobre as partes da oração: “surge uma tarefa de estudo” (REPKIN, 1997[2019f], p. 389).

Algumas ações do processo de assimilação do conceito são responsáveis pela realização bem-sucedida da atividade de estudo, como é o caso da ação de controle, que, por isso, não se realiza na qualidade de ação independente (REPKIN; REPKINA, 2007[2019a]). Essa é uma ação que vai além da simples atenção, pois exige um nível alto de desenvolvimento, uma tomada de consciência completa dos modos de suas ações pelo sujeito. Assim, o foco do controle não deve estar apenas no resultado, mas nos modos de sua obtenção, portanto, “o controle é realizado sobretudo com base nos resultados *presumíveis* das ações de estudo, executadas apenas no plano mental, isto é, adquire um caráter de controle de preferência” (REPKIN, 1976[2019c], p. 327).

Associada à ação de controle está a de avaliação, que, segundo Repkin, tem a função de despertar no aluno o interesse pelo resultado do seu motivo-meta final, se o produto da Atividade de Estudo foi conforme ou não ao motivo-meta. Repkin (1976[2019c], p. 327) ressalta, porém, que não se trata ali de “uma constatação formal”, mas sim de “uma análise substancial,

qualitativa dos resultados da Atividade de Estudo e a confrontação com a sua meta”. Se o resultado e a meta coincidirem, será um sinal de que a tarefa de estudo de fato se concluiu, deixando o aluno pronto para uma nova tarefa, mas, se isso não aconteceu, sentirá estimulado a voltar às ações de estudo e seu controle. Segundo Repkin e Repkina (2007[2019a], p. 429):

A ação de avaliação, geralmente, é considerada a etapa final do ato de execução da Atividade de Estudo, relacionada com a avaliação dos resultados de resolução da tarefa de estudo [...]. Na realidade, a avaliação não é apenas o momento final, mas também o momento inicial de abertura do ato de execução do estudo. Na verdade, até que o aluno não tenha avaliado seus conhecimentos, aprendizagens e habilidades como insuficientes, não tem o quê e nem o para quê aprender.

Fica claro, assim, a influência das pesquisas de Elkonin e Davidov sobre Repkin, pois o didata de Kharkov repetiu os componentes gerais da estrutura da Atividade de Estudo propostos por eles. Porém, Repkin contribuiu significativamente com o desenvolvimento dessa estrutura, introduzindo nela mais dois componentes: o primeiro, “o interesse cognitivo-teórico presente”, prévio ao motivo, e o outro, o “sistema de metas intermediárias”, após dividir o motivo em motivo-meta final de estudo. Sem pretender com isso reduzir os fatos concretos da Atividade de Estudo, Repkin (1976[2019c], p. 327) sintetizou assim sua proposta de estrutura:

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[2019c]), com esse elenco de etapas sucessivas, designou somente um modelo abstrato da Atividade de Estudo, incapaz, portanto, de expressar os fatos concretos. Na prática, a Atividade de Estudo se constrói a partir de uma estrutura dinâmica e não linear de ações. As etapas, concebidas nessa sequência, se dão, também, nos diferentes estágios da tarefa de estudo, da sua resolução e avaliação, de maneiras distintas e complementares umas às outras: “uma mesma ação de estudo se executa nos diversos estágios do ato da Atividade de Estudo, interagindo com outras e alterando seu conteúdo e funções” (REPKIN; REPKINA, 2007[2019a], p. 428). Segundo pai e filha, por exemplo, as ações de avaliação diferem de acordo com o seu

objeto e modos de realização, também se alteram consideravelmente no curso da Atividade de Estudo as particularidades da ação de estudo e a modelagem. A ação de controle é o melhor exemplo do dinamismo mencionado por Repkin, já que nunca ocorre na qualidade de ação independente, ou é um modo de realização da ação de avaliação, ou está incluído na estrutura de ações transformadoras do objeto e nas ações de modelagem (REPKIN; REPKINA, 2007[2019a]).

3.10 Concepção de sujeito da Atividade de Estudo para Repkin

No interior do sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin sempre houve uma preocupação com o sujeito (PUENTES, 2019d). Apesar disso, surgiu no interior do próprio sistema, no decorrer do seu desenvolvimento, diferentes concepções de sujeito, na maior parte das vezes fragmentadas, de viés cognitivo e determinista. Puentes em seu artigo *A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação à Teoria da Subjetividade* destacou cinco concepções de sujeitos e três etapas evolutivas diferentes:

a) Etapa I: sujeito da cognição (1961-1970); Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”; sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019). [...]

A concepção de ser humano como sujeito da cognição se foca na capacidade operacional da criança; das necessidades e motivos, na tese de que o desenvolvimento psíquico é sempre um processo motivado; das emoções, na ideia davidoviana de que os desejos são fundamentais porque agem como força propulsora das necessidades e motivos (a unidade do cognitivo e o emocional); o sujeito como fonte na convicção repkiniana de que a criança é produtora da atividade e de si mesma. (PUENTES, 2019d, p. 82)

Nos estudos realizados em Kharkov sobre o desenvolvimento da atividade criativa nos alunos, os pesquisadores chegaram à conclusão de que para alcançá-la como principal objetivo, não adiantaria focar apenas no desenvolvimento do pensamento em si, mas teria de promover o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem. Apesar do ponto central da psicologia da atividade ser a transformação de uma pessoa, o tema do sujeito como princípio dessa atividade não havia sido devidamente aprofundado, considerando-o somente pelo ponto de vista da personalidade. Com isso, Repkin, em parceria com outros pesquisadores de Kharkov, compreendeu que para atingir o principal objetivo da aprendizagem desenvolvimental era necessário esclarecer o conceito de sujeito. Além disso, reconheceu, também, que Davidov e sua

equipe deram o pontapé inicial dessa pesquisa quando investigaram “uma solução para o problema da tarefa de estudo como um tipo de quase pesquisa”, porém, segundo ele, “a solução mais completa e consistente para o problema do sujeito foi encontrada durante as atividades de pesquisa realizadas pelo grupo de Kharkov” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 36).

As pesquisas do grupo de Kharkov descobriram que a Atividade de Estudo estava toda alicerçada na “formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 36). Repkin havia notado que o aluno desempenhava na Atividade de Estudo um papel bem mais amplo do que a simples resolução da tarefa de estudo, feito com ou sem a ajuda do professor, atuando, em vez disso, com fonte e causa de uma atividade autotransformadora. Apesar do caráter genuinamente escolar da Atividade de Estudo e da sua dependência de fatores externos tais como a tarefa, o professor e o material didático, o seu verdadeiro agente era o aluno e o seu motor, como já havia notado os outros teóricos da Atividade de Estudo, era a autotransformação da pessoa por meio da atividade. A teoria sofria assim uma evolução relevante:

um esclarecimento significativo foi feito para entender o objetivo da AD, que começou a ser visto não como o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas como o desenvolvimento deste como sujeito da Atividade de Estudo, isto é, como um indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-las [...]. Com essa compreensão do propósito de aprender, a ideia do desenvolvimento do aluno durante o curso da aprendizagem também foi significativamente alterada. (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 36)

Repkin nota que também Zuckerman e Venguer (2010) conceberam o aluno como sujeito da aprendizagem, que aprende de forma autônoma. A condição para isso, no entanto, era que o estudante dominasse a habilidade de aprender. Chegar a esse domínio levaria, de fato, algum tempo e só seria desenvolvido na escola, no âmbito da ação conjunta com outros alunos. A formação desse sujeito começaria somente nos últimos anos das séries iniciais do nível fundamental e de forma coletiva, isto é, a turma toda se desenvolveria junta como sujeito da aprendizagem. Para Zuckerman e Venguer (2010), essa capacidade coletiva de aprender se internalizaria ao final da adolescência, quando o sujeito da aprendizagem é individualizado. Mas essas pesquisas, na opinião de Repkin, não deixaram claro se todos ou só uma parte dos alunos de

fato se tornariam sujeitos e não foram suficientemente explícitas em relação aos mecanismos envolvidos na internalização do desejo de aprender (REPKIN; REPKINA, 2019b).

Repkin defendeu que o desenvolvimento do aprendiz como sujeito da aprendizagem, ponto de partida para o desenvolvimento da personalidade, dá-se num processo, ao contrário do que presumiram Zuckerman e Venguer, “estritamente individual e não coletivo” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 37). O desenvolvimento do sujeito começa já nos primeiros meses de vida e sofre um enriquecimento notável após o ingresso na escola, com a ampliação da experiência comunicativa e com a experiência das primeiras ações de autotransformação, apesar de suas ações como sujeito ainda encontrarem-se baseadas ali na sua própria experiência individual. De fato, o processo de escolarização envolverá a criança em ações que requererão dela algo além da sua experiência individual.

Repkin verificou que o desenvolvimento escolar do aluno como sujeito da atividade acontece em dois estágios. Num primeiro momento, a criança é levada a tomar parte de ações práticas que se encontram regidas pelas normas culturais, da escrita, da leitura, das matemáticas. Nessa fase, como explica Repkin e Repkina (2019b, p. 37),

[...] há um desenvolvimento intensivo da consciência cultural [...], dos métodos de estabelecimento das bases objetivas dos modos de execução das ações, inicialmente na forma de percepções sensoriais e, em seguida, na forma de conceitos e da análise significativa dos componentes do modo de ação.

Em seguida, uma vez inserido no universo perceptivo e conceitual escolar e após ter adquirido um certo número de modos de ação, o foco do aluno sofre um redirecionamento: do simples domínio de novos modos de ação, ele alcança a compreensão de si mesmo como sujeito que, por um lado, compreende a “essência de uma variedade de sistemas naturais e sociais” e, por outro, as “possibilidades da atividade” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 38). O aluno amplia, assim, sua autonomia e concluiu essa etapa em condição de testar as suas capacidades de realização de diferentes tipos de atividade criativa, determinando as perspectivas do seu desenvolvimento como pessoa criativa.

Repkin acha importante distinguir esse tipo específico de desenvolvimento, do sujeito, daquele da personalidade. Acompanhando Davidov, para Repkin e Repkina (2019b, p. 38), a personalidade deve ser pensada pelo prisma do “sujeito da criatividade”. Entende-se, nessa perspectiva, que só há trabalho criativo quando o indivíduo já possui uma compreensão sua,

individual, sobre o significado do mundo ou dos seus fragmentos. A personalidade se forma, portanto, no contexto de uma certa compreensão da realidade e a pressupõe. Deve-se observar, primeiro, que esse mundo com sentido corresponde ao mais alto nível do desenvolvimento do sujeito e, por isso, é o produto de todas as atividades anteriores do sujeito. Ademais, Repkin destaca que um interesse motivador e semântico importante da criatividade é a avaliação pelo sujeito da conformidade da sua compreensão de mundo com as normas da moralidade, o que só é possível quando os resultados da sua atividade já se tornaram socialmente significativos.

Fica claro que a personalidade se desenvolve durante e a partir da realização de atividades que a pessoa já domina. Portanto, “o desenvolvimento do sujeito e o desenvolvimento da personalidade são dois processos intimamente relacionados, mas não idênticos” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 38). Se admitimos, como Repkin, que uma condição necessária para a realização da atividade é a atuação de um sujeito, a personalidade, por sua vez, será uma consequência lógica, o resultado final do desenvolvimento do sujeito. Dito isso, o desenvolvimento da personalidade, que acontece principalmente fora da escola, é uma continuação do processo de formação do sujeito e pode, por isso mesmo, se beneficiar da Atividade de Estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para avaliar as contribuições de Repkin à Atividade de Estudo foi necessário realizar uma pesquisa compreensiva do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, da aprendizagem desenvolvimental e da teoria da atividade. Pois, como foi possível observar, a teoria da Atividade de Estudo ocupa uma posição central dentre as demais teorias auxiliares da aprendizagem desenvolvimental, cuja gênese baseia-se no conceito de atividade, derivado da dialética materialista e convertido em conceito psicológico fundamental por Vigotsky, Luria, Rubinstein e Leontiev.

A teoria da aprendizagem desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética no final da década de 1950. Ela foi o resultado de diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de aprendizagem e de educação pública daquele país. As bases dessa teoria foram estabelecidas por diversos grupos, sobretudo, pelos de Elkonin, Davidov e Repkin. Mas devido às diferentes maneiras de interpretar os princípios teóricos das obras de Rubinstein, Leontiev e, sobretudo, de Vigotsky, emergiram distintos sistemas didáticos no interior da aprendizagem desenvolvimental, com focos de análise próprios, como o sistema Zankoviano, o sistema Galperin-Talízina e o Elkonin-Davidov-Repkin (LONGAREZI; PUENTES, 2017a, 2020; PUENTES, 2017, 2018a, 2018b; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2017).

O principal objetivo da aprendizagem desenvolvimental foi promover uma educação apta a impulsionar ao máximo o desenvolvimento dos estudantes, pondo em prática a premissa de que “a única boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2010, p. 114). A aprendizagem, para Repkin, nesse sentido, deve ser planejada e controlada em vista de um desenvolvimento: “o desenvolvimento é o resultado da aprendizagem que se planeja” (REPKIN, 1997[2019f], p. 369). Assim sendo, a aprendizagem deixa de ser um fim em si mesmo, algo que a escola persegue como o seu objetivo próprio, e passa a ser meio, condição para que se alcance o fim educacional efetivo: o desenvolvimento da criança. Para isso, a participação e a forma como os professores intencionalmente dão à criança acesso a aprendizagem deve estar orientados para esse processo. Deste modo, a aprendizagem desenvolvimental deve ocorrer na relação professor-aluno, sendo tarefa do professor “ajudar o aluno a se ensinar a si mesmo” (REPKIN, 1997[2019f], p. 377).

A aprendizagem desenvolvimental é vista então como um sistema integral que inter-relaciona o conteúdo, os métodos, a personalidade e, portanto, pressupõe “um tipo novo de Atividade de Estudo” (REPKIN, 1997[2019f], p. 406), totalmente diferente das propostas pedagógicas do ensino tradicional, sobretudo no que se refere ao conteúdo, pois, “em oposição à aprendizagem funcional, visa a assimilação não dos modos particulares de ação, das habilidades e dos hábitos, mas dos princípios de ação” (REPKIN, 1997[2019f], p. 406).

Neste contexto surgiu o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, responsável por uma parte significativa das contribuições no campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental a partir de um conjunto de pesquisas teórico-experimentais do grupo de cientistas e de professores liderados, primeiro, por Elkonin e Davidov e, mais tarde, em parceria com Repkin. Elkonin foi o idealizador desse sistema, com as seguintes premissas: a) que o autodesenvolvimento contínuo é condição necessária para a existência do homem, b) que a atividade criativo-transformadora é a fonte do autodesenvolvimento e c) que a ampliação do espaço para a criatividade, a interação com outros sujeitos e o estudo dialógico é um meio indispensável desse processo.

Dentro do sistema Elkonin-Davidov-Repkin destacam-se dois grupos “principalmente em duas escolas-laboratórios, a nº 91, em Moscou, e a nº 17, em Kharkov” (MARCO; LOPES; CEDRO, 2019, p. 458), sendo o primeiro, liderado por Elkonin e Davidov, cujo ponto central da pesquisa foi a elaboração e avaliação experimental das proposições estritamente teóricas de uma concepção psicológica; e o grupo de Kharkov, sob a liderança de Repkin que, em a parceria G. K. Sereda, F. G. Bodansky, G. V. Repkina, iniciou os trabalhos experimentais na escola nº 62. Em 1972, Repkin assumiu o cargo de Chefe do Laboratório de Atividades Educacionais na Escola nº 17 e fundou o Departamento de Psicologia na Universidade Estatal Máximo Gorki de Kharkov. Esse grupo de estudiosos tinha como foco as pesquisas sobre os problemas psicológicos do ensino.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin tornou-se, na década de 1970, o sistema oficial do currículo escolar na Rússia, Ucrânia e outras partes da União Soviética e deu início a uma nova fase na história do centro de aprendizagem desenvolvimental de Kharkov. Esses dois grupos enfrentaram grandes obstáculos, principalmente em relação aos trabalhos realizados em laboratórios e nas escolas de massa. Com a desintegração da União Soviética, em 1991 o grupo de Kharkov enfrentou, talvez, o seu maior obstáculo, mas também foi graças a esse momento que o grupo criou um novo centro de pesquisa em Kharkov, não estatal, chamado Centro de Pesquisa

de Kharkov, sob a direção de A. M. Zakharova, que em 1993 foi assumido por Repkin. Nessa fase Repkin enfrentou alguns problemas, dentre eles, a formação de professores segundo as diretrizes da teoria da aprendizagem desenvolvimental e a elaboração, ou melhor, a correção dos materiais elaborados na década de 80.

Em 1994, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin se consolidou e, ao mesmo tempo, ganhou visibilidade internacional, sem dúvida graças à intensa obra de Repkin e todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de Kharkov. Esse grupo teve um papel significativo no esclarecimento das características gerais do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem e, como vimos, Repkin foi essencial na criação, fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, sendo considerado um dos coautores da teoria psicológica da atividade de estudo.

O termo Atividade de Estudo começou a ser usado na psicologia soviética no final da década de 1950, associado ao conceito de atividade utilizado na análise do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência. Elkonin é considerado o pai da teoria da Atividade de Estudo, pois definiu seu conceito, conteúdo e estrutura. Porém essa vem se desenvolvendo até os dias de hoje como um amadurecimento. O termo “учебной деятельности”, empregado em russo, tem sido traduzido de diferentes formas em todo o mundo, e isso fez com que, no Brasil, se consolidasse duas concepções de atividade, que ora remetem à aprendizagem (foco na atividade do aluno), ora ao ensino (foco na atividade do professor).

A partir de Elkonin passou-se a entender mais claramente que o conteúdo da Atividade de Estudo engloba, intimamente implicados, tanto a assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos, quanto as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança. Davidov também contribuiu muito para o desenvolvimento do conceito, conteúdo e estrutura da teoria da Atividade de Estudo. Investigou a formação dos conceitos científicos, os modos de ação e o desenvolvimento do pensamento teórico em sentido geral. Destaca-se, também, o seu estudo acerca das emoções, fundamentado na estrutura da atividade desenvolvida por Leontiev, que enunciava que a estrutura da Atividade de Estudo, por ser multidisciplinar, precisava acrescentar mais um componente: o desejo. Porém, Davidov mesmo afirmaria que ainda se sabe pouco, ou quase nada, sobre as emoções.

Repkin e Repkina, com base nos estudos de Elkonin e Davidov sobre a Atividade de Estudo, aprofundaram a análise dos objetivos da aprendizagem, do seu conceito, conteúdo e estrutura, sempre tentando trazer um olhar diferente para o sujeito da Atividade de Estudo. Para

eles, o verdadeiro resultado da aprendizagem é a formação de um indivíduo apto a desempenhar formas de atividade humanas e, para tanto, fazia-se necessário distinguir duas dimensões da aprendizagem: o *psicológico*, que implica que o indivíduo tem o desejo de participar desse tipo de atividade, e o *objetivo-tecnológico*, que pressupõe a presença de conhecimentos e habilidades necessários para participar dessa atividade. Assim, o principal objetivo da Atividade de Estudo, além do desenvolvimento do pensamento em si era também o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas.

Para Repkin, aprendizagem estudo era uma atividade, principalmente de assimilação da experiência histórico-social, sendo necessário compreendê-la como uma forma especial de desempenho social do sujeito. Assim, torna-se indispensável identificar o conceito de Atividade de Estudo com o conceito de assimilação, pois a Atividade de Estudo desenvolve nos alunos as capacidades humanas cristalizadas numa determinada cultura e fase da história, que visam, portanto, a reprodução da estrutura social, inserindo a criança em uma forma de atividade expressamente coletiva. Mas a Atividade de Estudo do aluno foi analisada por Repkin sob dois aspectos inter-relacionados: o coletivo-participativo e a atividade individual do aprendiz. Está justamente na transição de um nível para o outro a importância do desenvolvimento da Atividade de Estudo integralmente.

Ficou claro nesta dissertação que Repkin é considerado a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Sua contribuição foi significativa tanto no campo da teoria, como no da prática da aprendizagem desenvolvimental, assim como para o fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi líder durante décadas. O que mais se destacou nas pesquisas realizadas em Kharkov e principalmente por Repkin, foi o estudo sobre o desenvolvimento da atividade criativa nos alunos, cujo foco não era apenas o desenvolvimento do pensamento em si, mas a promoção do desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem. Esse tema chegou a ser estudado apenas do ponto de vista da personalidade, sem esclarecer o conceito de sujeito. Percebemos que para Repkin, o desenvolvimento da personalidade acontece principalmente fora da escola, é uma continuação do processo de formação do sujeito e pode, por isso mesmo, se beneficiar da Atividade de Estudo.

Como já foi dito no início e no decorrer deste trabalho, a Atividade de Estudo é uma teoria aberta e em desenvolvimento, requerendo ainda um aprofundamento teórico e, principalmente, o desenvolvimento de sua prática. Um aspecto desta teoria tem chamado a

atenção das pesquisas atuais, no Brasil inclusive, através dos estudos de Gonzalez Rey, no campo da psicologia, e de Puentes, no campo da didática, que é o lugar do sujeito na aprendizagem desenvolvimental e a possibilidade de se praticar em sala de aula uma didática da subjetividade. Fica aqui como intenção para os nossos próximos trabalhos a implementação desta teoria em nossas salas de aulas e, inspirados em Repkin, desenvolver um material didático para alunos com as orientações para os professores.

REFERÊNCIAS

BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera de las motivaciones del niño. *In:* BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (eds.). **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes**. La Habana: Pueblo y Educación, 1972. p. 5-62.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I.; MOROSOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности (**Análise psicológica da importância da nota como motivo de atividade de estudo**). Notícias da ACP da URSS, Moscou, ed. 36, 1951.

CARDOSO, C. G. C. **Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>. Acesso em: 06 set. 2020.

DAVIDOV, V. V. (org.). **Психологические проблемы учебной деятельности школьника**. Москва: Sovetskai Russia, Сб, 1977.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental (1998). *In:* PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019e. p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa (1991). *In:* PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 235-248.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo dos escolares (1986). *In:* PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 215-233.

DAVIDOV, V. V. O problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. **Questões de Psicologia**, Moscou, n. 4, p. 6-20, 1971.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. *In:* DAVIDOV, V. V. **Teoria da aprendizagem desenvolvimental**. Moscou: Intor, 1996.

DAVIDOV, V. V. Problemas de Pesquisa da Atividade de Estudo (1977). *In:* PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019d. p. 267-287.

DAVIDOV, V. V. Psicologia da aprendizagem nos estudantes das séries iniciais do nível fundamental. **Pedagogia e Psicologia**, Moscou, n. 10, p. 64, 1974.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalização na aprendizagem**. Moscou: Pedagogia, 1972.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo da estrutura da Atividade (1997). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 289-300.

DAVIDOV, V. V. О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental). **Pedagogika**, Moscou, n. 1, 1995.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de Atividade de Estudo dos escolares nas series iniciais do nível fundamental (1981). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-213.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação (1989). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 159-168.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo (1960). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 149-158.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nos anos iniciais da idade escolar (1961). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 141-143.

ELKONIN, D. B. О структуре учебной деятельности (Estrutura da atividade de estudo). *In*: ELKONIN, D. B. **Избранные психологические труды** (obras psicológicas selecionadas). М.: Педагогика, 1989.

ELKONIN, D. B. Учебная деятельность — ее структура и формирование (Atividade de Estudo: sua estrutura e formação). *In*: ELKONIN, D. B. **Психология обучения младшего школьника** (Psicologia da aprendizagem da criança em idade escolar). Moscou: Editora Znanie, 1974.

ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (orgs.). **Possibilidades de aprendizagem da idade**: Classes escolares menores. Moscou: Iluminação, 1966.

ESIPOVA, B. P. **Fundamentos da didática**. Moscou: Iluminação, 1967.

GONZÁLEZ REY, F. **O pensamento de Vigotsky: contradições desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia, método.** Campinas: Alínea, 2017.

GUSEVA, L. K. D. Ushinski: vida, pensamento e obra. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.* 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 265-282.

KRUTETSKII, V. A. **Fundamentos da psicologia pedagógica.** Moscou: Prosveshdenie, 1972.

LEONTIEV, A. N. Вопросы о сознательности учения (Problemas da aprendizagem consciente). *In: LEONTIEV, A. N. Психологические вопросы сознательности учения (Problemas psicológicos da aprendizagem consciente).* Moscou: Известия. АПН РСФСР, 1947, Вып. 7. p. 16-38.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo intelectual del niño. **Psicología Soviética.** La Habana: Universitaria, 1965.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *In: SHUARES, M.; DAVIDOV, V. V. (orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS.* Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. O problema da atividade na psicologia. **Problemas de Filosofia,** Moscou, n. 9, 1972, p. 95-108.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. (orgs.). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Problemas do desenvolvimento da psique.** 3. ed. Moscou: Izd-vo Mn-ta, 1972.

LEONTIEV, A. N. **К вопросу о сознательности учения (Os problemas da aprendizagem consciente).** 1944.

LEONTIEV, A. N. К теории развития психики ребенка (Teoria psicológica do desenvolvimento infantil). «Советская педагогика», 1945, № 4. *In: LEONTIEV, A. N. Проблема развития психики (Problema do desenvolvimento psíquico).* Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1959. p. 286-302.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 327-362.

LONGAREZI, A. M. Prefácio. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 19-28.

LONGAREZI, A. M. Teoria do Experimento Formativo no Sistema Elkonin-Davídov-Repkin. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.) **Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 161-212.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 79-122.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro I. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017b. v. 5. p. 7-15.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LONGAREZI, A. M.; SOUSA, W. D. D. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 453-474, 2018.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

MARCO, F. F.; LOPES, A. R. L.V.; CEDRO, W. L. A formação de professores no sistema Elkonin-Davidov: o contexto russo. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 451-475.

MATVEEVA, N. I.; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de Domínio das Formas Autônomas da Atividade de Estudo (1975). *In*: PUENTES, R. V., AMORIM, P. A. P., CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 331-342.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 57-78.

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção de Aprendizagem Desenvolvimental: uma abordagem à luz da Teoria da Subjetividade. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 58-87, abr. 2019d. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50575>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015). *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2019f. p. 25-52.

PUENTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 55-81.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da teoria da atividade de estudo – TAE (1959-2018). *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019e. p. 123-159.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 83-137.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 31-53.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas (online)**, Brasília, v. 24, p. 342-366, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20106>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica a perspectiva da Teoria da Subjetividade. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. 3, p. 748-771, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/45941>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro III. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: EDUFU, 2019. v. 6. p. 287-325.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019b.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017a. p. 187-223.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, jun. 2017b. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>. Acesso em: 06 jul. 2018.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro III. Campinas: Paco Editora; Uberlândia: EDUFU, 2019a.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop_224.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-242, abr.

2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 278-283, nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.23823>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23823/21492>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PUNTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2019.

REPkin, V. V. A formação da Atividade de Estudo como um Problema Psicológico (1977). *In*: PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019d. p. 343-352.

REPkin, V. V. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo (1997). *In*: PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019f. p. 365-406.

REPkin, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 12 ago. 2020.

REPkin, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo (1976). *In*: PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 323-330.

REPkin, V. V. Formação da Atividade de Estudo como um problema psicológico. **Вестник**. Boletim da Universidade de Kharkov, 10, n. 155, p. 32-38, 1977.

REPkin, V. V. Formação da Atividade de Estudo nos Estudantes (1978). *In*: PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019e. p. 353-364.

REPkin, V. V. O Conceito da Atividade de Estudo (1976). *In*: PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 313-322.

REPkin, V. V. Organização Psicológica do Conteúdo e da Estrutura da Atividade de Estudo (1968). *In*: PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da**

Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 303-312.

РЕРКИН, В. В. Из истории исследования проблем развивающего обучения в Харькове (História da pesquisa dos problemas de aprendizagem desenvolvimental em Kharkov). **Вестник**, № 4, 1998. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_bibl_repkin2.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

РЕРКИН, В. В. **Развивающее обучение и учебная деятельность** (Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo). Centro de Estudos Experimento. Riga, 1997. Disponível em: http://experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/repkin_ro_ud.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

РЕРКИН, В. В.; ДОРОХИНА, В. Т. O processo de aceitação da tarefa na atividade de estudo. *In:* РЕРКИН, В. В.; ДОРОХИНА, В. Т. **Teoria dos problemas e métodos para sua solução**. Psicologia: Radians'ka Escola, 1973. p. 9-16.

РЕРКИН, В. В.; РЕРКИНА, Н. В. A Questão da Estructura da Estructura da Atividade de Estudo (2007). *In:* PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 423-431.

РЕРКИН, В. В.; РЕРКИНА, Н. В. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. *In:* PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental:** Sistema Elkonin–Davidov–Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 27-75.

РЕРКИНА, Н. В. Análise comparativa do desenvolvimento dos estudantes pequenos nas condições de diferentes sistemas de ensino. **Вестник**, Kharkov, n. 4, 1998. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_nl_repkina.htm. Acesso em: 30 out. 2020.

РЕРКИНА, Н. В. A Escola Psicológica de Kharkov e o sistema de ensino desenvolvimental dos escolares. **Тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука»**. KhNPU, Kharkiv, 2012. p. 207–208.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología:** Principios e métodos. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1979.

RUBINSTEIN, S. L. **O ser e a consciência**. Lisboa: Santa Maria de Lamas: 1968.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral:** A actuação. A actividade. Lisboa: Estampa, 1973b. v. 6.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral:** Sensação e Percepção. Lisboa: Estampa, 1973a. v. 3.

RUBINSTEIN, S. L. **Основы общей психологии** (Fundamentos da Psicologia geral). Moscou: [s. n.], 1946.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

ZAIKA, E. V.; REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque Estrutural dos Níveis de Diagnóstico e de Formação da Atividade de Estudo. *In:* PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 407-422.

ZANKOV, L. V. **Didática e Vida**. Moscou: Enlightenment, 1968.

ZINCHENKO, V. P.; MESHERIAKOV, B. G. Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969): sua vida e obra. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro II. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 127-164.

ZUCKERMAN, G. A.; VENGUER, A. L. **O desenvolvimento da independência de estudo**. Moscou: Instituto Aberto “Educação para o Desenvolvimento”, 2010.