



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

TESE

Atividade. Sujeito. Personalidade.

Estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin.

Documento apresentado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, conforme art.3º da Portaria MEC nº982, de 03/19/2013 e a Resolução UFU/CONDIR n. 3, de 03/2017 e Republicada conforme RESOLUÇÃO SEI nº 05/2018/CONDIR de 22/08/2018, de 22 de agosto de 2018, do Conselho Diretor (CONDIR) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

Banca de Exame de Titularidade

Membro Titular Interno

(Presidente da Comissão)

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membros Titulares Externos

Prof. Dr. José Zilberstein Toruncha
Neuuni Universidad, San Luis Potosí, México

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil

Membro Suplente Externo

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil

Membro Suplente Interno

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

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

L849a Longarezi, Andréa Maturano, 1969-
2024 Atividade. Sujeito. Personalidade. [recurso eletrônico] : estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin / Andréa Maturano Longarezi. - 2024.

Tese (Promoção para classe E - Professor Titular) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5058>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Teoria da personalidade. 3. Sujeito. 4. Atividade de estudo. 5. O. K. Dusavytskyi. 6. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 7. Grupo de Moscou. 8. Grupo de Kharkiv. I. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU: 159.923.2

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

Dedicatória

Aos meus pais, Maria José Maturano e Antonio Montagnini Longarezi, que concederam meu bem mais precioso: a vida, em suas condições materiais e imateriais.

À minha família que, pelo exemplo, me deu sempre a direção do bem comum e da solidariedade.

Ao meu marido, Marcel Mano, e aos meus filhos, Tainá Longarezi Mano e Caê Longarezi Mano, que amorosamente estiveram ao meu lado e fizeram desse caminho um percurso (com)partilhado.

.

AGRADECIMENTOS

Às escolas públicas e a todos os professores que passaram pela minha vida e fizeram parte dessa trajetória.

Às instituições públicas e privadas que me permitiram trilhar esse caminho profissional. Aos alunos que sempre foram minha maior fonte de desenvolvimento e o motivo do trabalho que me acompanha desde a juventude.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi - UFU) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (Gepape - USP), pelas parcerias, projetos e pesquisas que temos desenvolvido a quase duas décadas.

Aos grupos de pesquisa parceiros de diferentes instituições nacionais e internacionais que têm trabalhado conosco em um projeto de educação humanizadora pela via da produção científica e da educação escolar.

Aos colegas professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros que têm participado ativamente das diferentes frentes de trabalho que temos realizado. Sem essas parcerias e ações colaborativas não teríamos avançado.

Às agências de fomento Capes, CNPq, Fapesp e Fapemig que vêm financiando ações de pesquisa, difusão científica e publicações; fundamentais para o fortalecimento da pesquisa e da ciência no Brasil.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, à Faculdade de Educação, à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação e à Universidade Federal de Uberlândia que nos dão o suporte institucional para o trabalho acadêmico que realizamos.

Aos secretários da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial, à Ana Rafaella Ferreira Ramos, James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi que sempre nos apoiaram com muita competência e empatia. À ex-secretária da Faculdade de Educação, Rosane Cristina de Oliveira Santos, pelo trabalho de apoio às nossas atividades acadêmicas e profissionais.

Ao Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, com quem compartilho a liderança do Gepedi e de todos os projetos a ele vinculados; pelas interlocuções teóricas, pela parceira

profissional e pela amizade que tem se consolidado ao longo de dezesseis anos de trabalho na Universidade Federal de Uberlândia.

À Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, com quem iniciei os primeiros trabalhos sobre o tema, pelas preocupações comuns e pelas ações colaborativas em torno dessa problemática investigativa. À doutoranda Natália Cristina Souza Pereira que, com disposição para o estudo, aceitou incorporar à sua pesquisa a investigação sobre o conceito de aprendizagem e personalidade na obra de O. K. Dusvytskyi, pela parceria na pesquisa e por intermediar os primeiros contatos com a pesquisadora ucraniana, ex-orientanda de O. K. Dusvytskyi, Maryna Rosen.

Às psicólogas ucranianas Profas. Dras. Maryna Rosen e Natália V. Repkina pelos materiais bibliográficos disponibilizados e pelos diálogos e interlocuções acadêmicas que temos realizado.

RESUMO

A presente tese, defendida como requisito parcial para promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, é desenvolvida no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi). O trabalho analisa, pela primeira vez no Brasil, a gênese e os fundamentos conceituais da teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi (1928-2012), como expressão da integração de duas variantes do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin que se desenvolvem de maneira independente em Moscou e Kharkiv. A tese nasce da necessidade de entender a que se dirige o processo de aprendizagem coletiva organizado para impulsionar e promover o desenvolvimento, tal como expressa o núcleo da teoria de L. S. Vigotski. Em tal sentido, assume como objetivos: (1) analisar a gênese e o desenvolvimento dos grupos de Moscou e Kharkiv, tendo em vista compreender a trama de relações históricas e epistemológicas que, na teoria da personalidade, conjuga elementos das duas variantes; (2) investigar as aproximações e distanciamentos entre os dois enfoques, tendo em vista delimitar os pontos de convergências e divergências entre as concepções de atividade de estudo, sujeito e personalidade dos dois grupos; e (3) analisar a relação que O. K. Dusavytskyi estabelece entre atividade de estudo, sujeito e personalidade como elemento integrador das variantes de Moscou e Kharkiv. O trabalho é resultado de pesquisa teórica realizada a partir de fontes documentais, que incluem quase setenta anos de produção na área (1956 a 2023), publicadas em suas línguas originais (russo e ucraniano) e em traduções (português e espanhol); bem como de fontes orais (com depoimentos das ucranianas Natalya V. Repkina e Maryna Rosen). Foram utilizados recursos de tradução exploratória e tradução comparada. O critério de análise das traduções foi o próprio corpo teórico em estudo, cujo domínio conceitual se constitui fundamental para uma interpretação, o mais fiel possível, do pensamento do autor. Os conceitos de sujeito e atividade (coletivas e individuais), de V. V. Davidov; e a concepção de autotransformação do aluno em sujeito da atividade de estudo, de V. V. Repkin, são os dois principais elementos que O. K. Dusavytskyi integra das abordagens de ambos os grupos. Seguiram analisados aspectos históricos, teóricos e conceituais, a partir dos quais apresenta-se, como resultado, a tese de que a teoria da personalidade elaborada pelo psicólogo ucraniano O. K. Dusavytskyi integra as concepções de aprendizagem desenvolvimental e de atividade de estudo de duas variantes do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin que estavam se consolidando de maneira parcialmente separada em Moscou e Kharkiv. Na consecução deste trabalho, apresentamos, ainda como resultados: (1) a elaboração de uma periodização que cruza os desenvolvimentos psíquico e da personalidade para D. B. Elkonin e V.V. Davidov, respectivamente; (2) a proposição de uma periodização do desenvolvimento da personalidade para O. K. Dusavytskyi, construída na interface com a periodização do desenvolvimento do sujeito de V. V. Repkin; e (3) a delimitação do conteúdo, objetivo e estrutura da personalidade. O estudo nos permite concluir que a teoria da personalidade expressa o esforço e o mérito do autor, que, se não o único, foi o primeiro a integrar essas duas variantes e propor que o desenvolvimento da personalidade se constitua a finalidade da aprendizagem desenvolvimental. Esta tese intenciona contribuir com uma educação escolar desenvolvedora do humano, uma vez que a escola, como espaço de humanização, mais do que trabalhar conhecimentos escolares, precisa formar sujeitos de suas próprias atividades; o que implica um tipo especial de atividade de estudo que se constitui atividade de personalidade.

Palavras-Chave: Teoria da personalidade. Sujeito. Atividade de estudo. O. K. Dusavytskyi. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Grupo de Moscou. Grupo de Kharkiv.

ABSTRACT

This thesis, defended as a partial requirement for promotion from the Associate Professor IV Class to the Full Professor Class in the Higher Education Career, is developed in the context of the Study and Research Group on Developmental Didactics and Teacher Professionalization (Gepedi). The work analyzes, for the first time in Brazil, the genesis and conceptual foundations of the theory of personality developed by O. K. Dusavytskyi (1928-2012), as an expression of two variants of the Elkonin-Davidov-Repkin didactic system that developed independently in Moscow and Kharkiv. The thesis arises from the need to understand what the learning process organized to drive and promote development is directed towards, as expressed in the core of L. S. Vygotsky's theory. In this sense, it assumes the following objectives: (1) to analyze the genesis and development of the Moscow and Kharkiv groups, with a view to understanding the web of historical and epistemological relations that, in the theory of personality, combines elements of both variants; (2) to investigate the similarities and differences between the two approaches, with a view to delimiting the points of convergence and divergence between the conceptions of study activity, subject and personality of the two groups; and (3) to analyze the relationship that O. K. Dusavytskyi establishes between study activity, subject and personality as an integrating element of the Moscow and Kharkiv variants. The work is the result of theoretical research carried out based on documentary sources, which include almost seventy years of production in the area (1956 to 2023), published in their original languages (Russian and Ukrainian) and in translations (Portuguese and Spanish); as well as oral sources (with testimonies from Ukrainians Natalya V. Repkina and Maryna Rosen). Exploratory translation and comparative translation resources were used. The criterion for analyzing the translations was the theoretical body under study itself, whose conceptual domain is fundamental for an interpretation, as faithful as possible, of the author's thought. The concepts of subject and activity (collective and individual), by V. V. Davidov; and the concept of self-transformation of the student into a subject of the study activity, by V. V. Repkin, are the two main elements that O. K. Dusavytskyi integrates from the approaches of both groups. Historical, theoretical and conceptual aspects were analyzed, from which the thesis is presented that the theory of personality developed by the Ukrainian psychologist O. K. Dusavytskyi integrates the concepts of developmental learning and study activity of two variants of the system that were consolidating separately in Moscow and Kharkiv. In carrying out this work, we also present as results: (1) the elaboration of a periodization that crosses the psychic and personality developments for D. B. Elkonin and V. V. Davidov, respectively; (2) the proposition of a periodization of personality development for O. K. Dusavytskyi, built in the interface with the periodization of the subject development of V. V. Repkin; and (3) the delimitation of the content, objective and structure of personality. The study allows us to conclude that the theory of personality expresses the effort and merit of the author, who, if not the only one, was the first to integrate these two variants and propose that the development of personality constitutes the purpose of developmental learning. This thesis intends to contribute to a school education that develops the human being, since the school, as a space for humanization, more than working on school knowledge, needs to form subjects of their own activities, which implies a special type of study activity that constitutes personality activity.

Keywords: Personality theory. Subject. Study activity. O. K. Dusavytskyi. Elkonin-Davidov-Repkin system. Moscow group. Kharkiv group.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – O. K. Dusavytskyi p. 19
- Figura 2** – D. B. Elkonin e seus alunos de 1º ano p. 37
- Figura 3** – Escola nº 91 de Moscou p. 38
- Figura 4** – Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar, do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica, da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR ... p. 39
- Figura 5** - Escola nº 11 de Tula p. 41
- Figura 6** – Psicólogos de Kharkiv. Final dos anos de 1940. Da esquerda para direita: P. I. Zinchenko, O. M. Kontsevaya, E. V. Gordon, V. I. Asnin, D. M. Dubovis-Aranovskaia p. 46
- Figura 7** – Escola nº 17 de Kharkiv p. 52
- Figura 8** – Escola nº 04 de Kharkiv p. 52
- Figura 9** – A família Repkin. Na linha inferior estão G. V. Repkina e V. V. Repkin. Na linha superior, da direita para a esquerda, N. V. Repkina p. 53
- Figura 10** – Psicólogos de Kharkiv. Década de 1960. Da esquerda para a direita: P.I. Zinchenko, G.V. Repkina, G.P. Grigorenko (primeira professora da turma experimental), V.V. Repkin, F.G. Bodansky e R.V. Skotarenko (professora de aulas experimentais) p. 54
- Figura 11** – Premiação internacional para professores do Centro de Experimentação, Moscou, dezembro de 2008. Da esquerda para a direita A. E. Ivanovna (autora de um livro didático de matemática), M. Lvovna e o Prof. O. K. Dusavytskyi p. 58
- Figura 12** – G. K. Sereda p. 60
- Figura 13** – O. K. Dusavytskyi p. 60
- Figura 14** – Outdoor elaborado pelos alunos de pós-graduação de O. K. Dusavytskyi em homenagem ao seu 80º aniversário em maio de 2008. São fotos dele e de seus alunos. Ao final há uma moldura em branco com os dizeres: "Aqui pode estar sua foto" p. 61
- Figura 15** – O. K. Dusavytskyi p. 63
- Figura 16** – Dimensões do EU do indivíduo estruturantes dos tipos de personalidade p. 66
- Figura 17** – Psicologia da personalidade e aprendizagem desenvolvimental p. 67
- Figura 18** – Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo p. 68

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Tipos, fases, níveis e variantes da aprendizagem p. 23
- Quadro 2** - O papel da escola na filosofia, psicologia e teoria da aprendizagem desenvolvimental materialistas histórico-dialéticas p. 26
- Quadro 3** - Ascensão do objetivo da Atividade de Estudo no grupo de Moscou com foco para as contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1960-1998) p. 84
- Quadro 4** - Ascensão do conteúdo da Atividade de Estudo no grupo de Moscou com foco para as contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1961-1998) p. 85
- Quadro 5** - Ascensão da estrutura da Atividade de Estudo no grupo de Moscou com foco para as contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1960-1997) p. 87
- Quadro 6** - Periodização, tipologia, estágios e caracterização do conceito e do desenvolvimento do sujeito p. 98
- Quadro 7** – Concepções de sujeito p. 100
- Quadro 8** - Estágios de desenvolvimento do sujeito com base em classificações estabelecidas por V. V. Repkin p. 101
- Quadro 9** - Concepções de personalidade no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental p. 116
- Quadro 10** – Caracterização dos componentes da estrutura da personalidade p. 119
- Quadro 11** - Desenvolvimento do interesse, ideal e caráter p. 127
- Quadro 12** - Periodização do desenvolvimento psíquico e da personalidade para D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1956-1996) p. 131
- Quadro 13** - Periodização do desenvolvimento da personalidade para O. K. Dusavytskyi, na interface com a periodização do desenvolvimento do sujeito de V. V. Repkin p. 138

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FACED	Faculdade de Educação
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
RSFSR	República Socialista Federativa Soviética da Rússia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
RSFSR	República Socialista Federativa Soviética Transcaucasiana
THC	Teoria Histórico-cultural
PHC	Psicologia Histórico-cultural
TAD	Teoria da Aprendizagem Desenvolvidora
AD	Aprendizagem Desenvolvidora
AE	Atividade de Estudo

LISTA DE TERMOS RUSSOS UTILIZADOS

Обучение - obutchénie

Aprendizagem [coletiva]

Учение - utchénie

Aprendizagem [individual]

SUMÁRIO

Apresentação	17
Introdução	19
Parte 1: Gênese do enfoque histórico-cultural, da aprendizagem desenvolvimental e da teoria da personalidade (1920-2024)	30
Capítulo 1. O contexto de emergência da teoria histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental (1920-2024)	32
Capítulo 2. Moscou no processo de edificação do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin (1958-1998)	37
Capítulo 3. Kharkiv no circuito da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental (1931 a 2024)	43
3.1 Escola de Psicologia de Kharkiv (1931-1941)	43
3.2 Grupo de Kharkiv (1963-2024)	51
3.2.1 Periodização da teoria da personalidade de O. K. Dusavytskyi (1971-2024)	62
Parte 2: Atividade de estudo, sujeito e personalidade na perspectiva dos grupos de Moscou e Kharkiv	79
Capítulo 4. Teoria da atividade de estudo no contexto dos grupos de Moscou e Kharkiv	81
4.1 Atividade de estudo e pensamento teórico: contribuições do grupo de Moscou	81
4.2 Atividade de Estudo, sujeito e personalidade: contribuições do grupo de Kharkiv	88
Capítulo 5. Concepção e desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo	95
5.1 Sujeito coletivo e individual	102
5.2 Sujeito como fonte	109

Capítulo 6. Personalidade no enfoque histórico-cultural e na abordagem do sistema Elkonin-Davidov-Repkin	113
6.1 Estrutura da personalidade na perspectiva de O. K. Dusavytskyi	119
6.1.1 Interesse	120
6.1.2 Ideal	122
6.1.3 Caráter	125
6.2 Periodização do desenvolvimento psíquico, do sujeito e da personalidade no sistema Elkonin-Davidov-Repkin	127
6.3 Personalidade e atividade de estudo na abordagem de O. K. Dusavytskyi	141
Conclusões	147
Referências	152

Em fevereiro, colegas da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil se dirigiram a mim. Eu não sabia que desde 2008 existia um poderoso grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente - Gepedi/UFU.

Este grupo tem conduzido pesquisas intensivas no contexto da abordagem histórico-cultural e da aprendizagem desenvolvimental. Acontece que a Profa. Andréa Maturano Longarezi presta atenção especial ao campo da didática desenvolvimental com foco no sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. Além disso, sua aluna de pós-graduação Natália Cristina estuda, em particular, o trabalho de Oleksandr Kostyantynovych Dusavytskyi, professor do Departamento de Psicologia da Universidade Kharkiv Karazin. Colegas traduziram e publicaram um de seus artigos. Desde fevereiro, fui enviando aos colegas todos os livros e artigos de O. K. Dusavytskyi que tenho.

E como foi agradável a minha surpresa quando, em abril, foi publicado o artigo de Andréa Maturano Longarezi e Flávia da Silva Ferreira Asbahr, no qual as autoras enfatizam a existência de dois ramos que têm raízes na teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski, mas que são diferentes.

E um destes ramos é a aprendizagem desenvolvimental de V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi, ou seja, do grupo de Kharkiv. Ainda mais agradável foi que, escrevendo sobre o trabalho de O. K. Dusavytskyi e V. V. Repkin, as colegas fizeram uma conclusão sobre as diferenças entre os grupos de Kharkiv e Moscou.

E a diferença é muito "simples": está na personalidade.

Um dos principais objetivos do desenvolvimento da atividade de estudo no grupo de Moscou era formar o pensamento teórico dos estudantes. Há muitas menções sobre D. B. Elkonin e V. V. Davidov. No entanto, após décadas de atividades experimentais, os representantes da escola de Moscou reconhecem que o importante não é apenas a formação do pensamento teórico, mas também os motivos que impulsionam o pensamento teórico. Desde 1996, reconhece-se que o propósito da atividade de estudo poderia ser o desenvolvimento do estudante como um sujeito da atividade de estudo.

Pesquisadores de Kharkiv seguiram em frente. Pensamento teórico, motivos e outras características das atividades de estudo são muito importantes. Mas uma criança não é um monte de qualidades e características, embora importantes.

Uma criança é uma personalidade.

Não estática, mas em processo de desenvolvimento. Isto é, representantes da escola de Kharkiv acreditavam que o propósito da aprendizagem desenvolvimental é o sujeito. No artigo, as autoras apresentam como o tema da personalidade em sua relação com a atividade de estudo foi desenvolvido ao longo da construção da teoria da atividade de estudo e ganharam importância central na pesquisa de O. K. Dusavitskyi.

O que posso dizer?

Obrigada colegas brasileiras pelo colossal trabalho árduo e resposta assertiva. É ótimo que vocês vejam e enfatizem a diferença que sempre foi e está entre as escolas de psicologia científica de Moscou e Kharkiv.

A personalidade em si é uma construção que tem limites. E as fronteiras devem ser expandidas por meios culturais, civilizados; principalmente porque as fronteiras precisam ser defendidas, protegidas e devolvidas.

Isto é importante e não apenas do ponto de vista científico.

De minha parte, considero a teoria da personalidade, desenvolvida por O. K. Dusavitskyi genial.

Não me refiro às construções centrais da personalidade, o Interesse, o Ideal e o Caráter, que ele conseguiu descrever em 1996.

Refiro-me à teoria da personalidade que ele desenvolveu sobre os princípios da aprendizagem desenvolvimental que não está pronta. Aparentemente, esta é uma das principais razões pelas quais ele não conseguiu publicá-la durante a sua vida. Mas, acredito que é possível. E hoje, no 95º aniversário do nosso O. K. Dusavitskyi, desejo que a teoria da personalidade do psicólogo ucraniano ocupe um lugar digno no tesouro mundial das teorias psicológicas. Porque ela vale a pena. Feliz aniversário, professor.

Maryna Rosen, Ucrânia/Suécia
05 de maio de 2023

Apresentação

A tese *Atividade. Sujeito. Personalidade. Estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin* é produzida no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), com base na trajetória de mais de 30 anos de pesquisas produzidas na área de Didática; e de 16 anos de investigações científicas desenvolvidas no Gepedi.

Os dois principais objetos de estudo que têm acompanhado o trabalho de investigação científica do grupo de pesquisa consistem nos:

- (1) conceitos de aprendizagem e desenvolvimento no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental; e
- (2) conceitos de sujeito, personalidade, desenvolvimento do sujeito e da personalidade e o lugar que ambos ocupam no processo de aprendizagem-desenvolvimento.

Cada um por si e os dois simultaneamente têm permitido a realização de vários projetos de pesquisa (Longarezi; Puentes, 2017; Puentes; Longarezi, 2021; Puentes, 2024; Longarezi, 2019a). Ambos têm sido investigados e sistematizados por Puentes (2019c; 2023a; 2024) e Longarezi (2019a; 2024a; Asbahr; Longarezi, 2022), em alguns casos individualmente e outros em parceria.

Esta tese dedica especial atenção ao segundo deles; com foco para o conceito de personalidade e os processos de seu desenvolvimento no escopo do trabalho alcançado por dois diferentes grupos (Moscou e Kharkiv) do sistema didático alternativo desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes; Longarezi, 2020).

Este trabalho, situado no interior do projeto de pesquisa *Didática Desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L.S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A.N. Leontiev, L. I. Bozhovich e outros representantes da psicologia e didática soviéticas* (Longarezi, 2019a), coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, conta com a interlocução científica estabelecida com vários outros projetos que vêm sendo desenvolvidos por toda a equipe; alguns sob sua coordenação, outros sob a coordenação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

O diálogo de estudo e a produção científica construída entre os líderes do grupo de pesquisa tem possibilitado a produção de novas interpretações no campo teórico onde se situa a presente tese. No que se refere, particularmente, a este trabalho podemos afirmar

que foi realizado em diálogo com o trabalho de pesquisa recém-defendido por Puentes (2024).

Os avanços teóricos produzidos no âmbito dessas pesquisas/teses trazem novas interpretações para o campo da psicologia pedagógica histórico-cultural e da didática desenvolvimental soviéticas, em relação aos dois objetos de pesquisa que têm fomentado o trabalho investigativo do grupo. Isso representa um novo ponto de partida para tantas outras investigações que nascem deste trabalho integrado e colaborativo.

Hoje temos plena clareza de que os avanços alcançados no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) só serão melhor compreendidos, analisados, criticados e superados se ambos os objetos de estudo estiverem devida e adequadamente tratados. Esse é, portanto, apenas o ponto de partida para muitas outras indagações científicas que nascem da tese.

Introdução

Como ponto de partida abrimos este trabalho apresentando a tese que segue desenvolvida a partir de argumentos fundamentados histórica, epistemológica e teoricamente: a teoria da personalidade elaborada pelo psicólogo ucraniano O. K. Dusavytskyi (1928-2012) integra as concepções de aprendizagem desenvolvimental e de atividade de estudo de duas variantes do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin que estavam se consolidando de maneira parcialmente separada em Moscou e Kharkiv. Sua importante contribuição expressa o esforço do autor que foi o único a produzir uma teoria da personalidade na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental.

Figura 1: O. K. Dusavytskyi



Fonte: <https://flowofchildhood.podia.com/625fe16e-b589-49ce-b5ff-a85c5cfbf2cc>

O. K. Dusavytskyi¹ desenvolve uma teoria da personalidade diferente de outras que foram elaboradas no contexto da psicologia geral e da própria psicologia pedagógica soviética. Seu grande mérito está em tê-la produzido a partir dessa integração que, até o momento, ainda não se tinha realizado. Suas bases estão fortemente ancoradas na abordagem da atividade de estudo conduzida pelo grupo de V.V. Repkin², em Kharkiv,

¹ Oleksandr Kostyantynovych Dusavytskyi nasceu em 5 de maio de 1928 e faleceu em 24 de outubro de 2012, na cidade de Kharkiv/Ucrânia. Sua primeira formação, em 1950, foi em Engenharia Industrial e Civil pelo Instituto de Engenharia Civil de Kharkiv. Durante 20 anos (de 1950 a 1970) atuou como engenheiro, mas, o interesse crescente por questões científicas no campo da psicologia o levou a migrar de área; o que resultou na criação de sua própria teoria da personalidade.

² Vladimir Vladimirovich Repkin, considerado o fundador do Grupo de Kharkiv, nasceu em Mikoláiev/Ucrânia, no dia 25 de dezembro de 1927 e faleceu, aos 94 anos no dia 11 de abril de 2022, em Vinítsia/Ucrânia.

mas reelaboradas a partir da concepção de sujeito de V.V. Davidov³, em representação ao pensamento hegemônico do grupo de Moscou.

Sob a perspectiva de V.V. Repkin, traz para a teoria da personalidade a atividade de estudo a partir da compreensão de que a tarefa de estudo precisa ser formulada pelo próprio aluno, em um processo a partir do qual o estudante transforma uma situação de dificuldade em uma situação-problema e estabelece objetivos para solucioná-lo; o que em meu modo de ver leva à criação de uma situação de estudo. Isso faz com que o estudante emergja como sujeito no processo de produção da atividade de estudo. Dessa maneira, o sujeito se autoproduz enquanto produz sua própria atividade.

A relação atividade de estudo-sujeito-personalidade, tal como tratada por V. V. Repkin, se efetiva como processo dialético de autoprodução. E, nesse sentido, a atividade de estudo não é considerada o elemento responsável pelo desenvolvimento do sujeito e da personalidade; não precede a eles como seu determinante. Em outros termos: não é a atividade de estudo que leva à produção do sujeito e da personalidade. A atividade de estudo é produzida pelo sujeito e pela personalidade em um processo que, ao produzirem a atividade, se autoproduzem. Por isso, o sujeito produz a atividade e se autotransforma nela; o que, para O. K. Dusavytskyi, é fundamental para o desenvolvimento da personalidade. Com base no trabalho realizado por V. V. Repkin e sua equipe de pesquisadores, a formação da personalidade, assim como o estudo das condições para sua formação, foi o foco do trabalho conduzido por O. K. Dusavytskyi; para quem a personalidade se constitui em pré-requisito para a explicação de qualquer fenômeno psicológico. Os estudos realizados em experimentos genético-modeladores longitudinais, permitiram a ele analisar as condições da aprendizagem desenvolvimental nas transformações do desenvolvimento da personalidade, suas crises e inovações.

Da abordagem de V. V. Davidov, O. K. Dusavytskyi traz para a teoria da personalidade a concepção de sujeito coletivo e sujeito individual, diferente da de V. V. Repkin que considera um único sujeito. Essa perspectiva, desenvolvida no contexto do grupo de Moscou, compreende que o sujeito se constitui em duas dimensões, primeiro como sujeito coletivo (aquele que é capaz de aprender em uma ação conjunta) e depois como sujeito individual (aquele que é capaz de aprender de forma autônoma). O sujeito individual que se forma na condição da atividade individual só se constitui após emergir

³ Vasily Vasilovich Davidov, um dos precursores do grupo de Moscou, foi psicólogo e filósofo russo nascido em Moscou no dia 31 de agosto de 1930 e falecido em 19 de março de 1998.

como sujeito coletivo em uma atividade coletiva (aquela que se realiza de maneira conjunta).

Apesar de apoiar-se em V. V. Repkin e V. V. Davidov e fundamentar-se em aspectos distintos elaborados no contexto de duas variantes da teoria, a concepção de atividade de estudo se constitui a base para as pesquisas experimentais realizadas por O. K. Dusavytskyi durante mais de quarenta anos. Sua principal contribuição foi a elaboração de uma teoria psicológica do desenvolvimento da personalidade a partir de elementos dos dois grupos, em uma perspectiva que ainda não se tinha realizado. Seu foco está no planejamento dos processos de aprendizagem desenvolvimental e o trabalho investigativo que realiza revela os mecanismos psicológicos e os padrões de desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo.

Dusavytskyi (1996a) ressalta três modelos de formação da personalidade: (1) modelo psicológico subjacente ao comportamento burocrático; (2) modelo em que o desenvolvimento ocorre fora do espaço escolar, por meio da educação informal; e (3) modelo produzido a partir da aprendizagem desenvolvimental. Os três podem ser considerados esquemas conceituais porque há possibilidades de trânsito entre eles (Dusavytskyi, 1989).

A partir de uma perspectiva epistemológica materialista histórico-dialético, a teoria que O. K. Dusavytskyi desenvolve se assenta nas teses gerais da psicologia pedagógica de L. S. Vigotski; nos princípios nucleares da teoria da atividade de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein; e nos fundamentos da perspectiva da atividade de estudo delineada no interior do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, em especial, com o enfoque dos grupos de Kharkiv e Moscou.

No âmbito da investigação científica sobre personalidade na abordagem de O. K. Dusavytskyi, as principais influências estão nos estudos precedentes do ucraniano S. L. Rubinstein (1889-1960) e da russa L. I. Bozhovich (1908-1981), que defende a personalidade como novas formações psicológicas relacionadas à formação do sujeito da atividade, da consciência e da autoconsciência (Bozhovich, 1978). O. K. Dusavytskyi apoia-se na concepção de S. L. Rubinstein de que o delineamento do objeto de estudo da personalidade compreende os níveis de (1) motivação e necessidade; (2) consciência; e (3) comportamento; assim como, fundamenta-se em suas concepções de interesse, ideal e caráter (Dusavytskyi, 1999a [2019]). Assume, igualmente, a concepção de L. I. Bozhovich, de que a personalidade se constitui no elemento mediador essencial para a aprendizagem.

Nesse universo conceitual, O. K. Dusavytskyi analisa tipos diferentes de personalidade; estuda a “[...] forma ideal de desenvolvimento da personalidade sob condições contemporâneas” (Dusavytskyi, 1999a [2019], p.267) e investiga como a aprendizagem influencia seu desenvolvimento. Em sua agenda de pesquisa assume a tarefa de estudar (1) o conceito de personalidade; (2) sua estrutura; (3) seus componentes; (4) a função da personalidade; (5) suas características essenciais; e (6) as condições para sua formação. Sua teoria psicológica do desenvolvimento da personalidade se expressa a partir de duas versões.

A primeira, identificada como teoria Dusavytskyi-Sereda, traz resultados do trabalho conjunto que fez em parceria com G. K. Sereda (1925-1995) em processos de modelagem e experimentos mentais realizados durante mais de 25 anos com vários grupos de estudantes. A versão da teoria Dusavytskyi-Sereda permanece praticamente inédita; seus resultados ainda precisam ser compilados, publicizados e apresentados à comunidade científica.

A obra *Psicologia da personalidade e aprendizagem desenvolvimental* (Dusavytskyi, 2016), organizada por pesquisadores da Universidade Karazin, que reúne dez conferências de O. K. Dusavytskyi publicadas após sua morte, é o único material bibliográfico disponível dessa versão. O livro traz alguns de seus princípios básicos e apresenta a tipologia da personalidade elaborada por eles.

A segunda versão da teoria é elaborada com base em três elementos que considera centrais na esfera da personalidade (interesse, ideal e caráter), aqueles que O. K. Dusavytskyi desenvolve como componentes da estrutura da personalidade. Isso está tratado em sua tese *Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo*, de 1996.

Gênese da problemática em estudo.

De acordo com L. S. Vigotski, aprendizagem não é o mesmo que desenvolvimento; são processos distintos que se relacionam dialeticamente. A relação entre ambos, na perspectiva da psicologia pedagógica soviética, aborda o desenvolvimento humano pela unidade entre as ciências pedagógica e psicológica. O campo conceitual da aprendizagem desenvolvimental é objeto de estudo de diferentes enfoques e variantes da abordagem histórico-cultural e desenvolvimental que assumem compreensões próprias, nem sempre convergentes.

A aprendizagem é uma palavra, de natureza polissêmica, que nos remete a várias perspectivas. E, no interior da mesma, pode indicar diferentes significados.

Há obras com significações muito distintas para aprendizagem. Além disso, em alguns casos, em uma mesma obra, aprendizagem aparece com sentidos diferentes. Essa ambiguidade, longe de ser mera ingenuidade, direciona a leitura de toda uma proposta teórico-epistemológica, de todo um campo conceitual da psicologia e da pedagogia russa produzidas ao longo do século passado. (Longarezi; Puentes, 2017, p. 11-12).

Na obra de L. S. Vigotski e V. V. Davidov, ela aparece com sentidos diferentes, a depender do contexto na qual é usada. Estudos recentes (Puentes, 2024) têm identificado onze maneiras diferentes de significação da aprendizagem (Quadro 1); que nascem de dois tipos de aprendizagem (individual e coletiva⁴), se apresentam a partir de duas fases (coletiva escolar e coletiva não escolar), três níveis (coletiva espontânea, coletiva espontânea reativa e coletiva reativa) e quatro variantes (individual reflexo-associativa, individual com base na atividade, coletiva baseada no ensino e coletiva baseada na atividade).

A aprendizagem desenvolvimental consiste em um tipo de aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade, tal como aprofundado por L. S. Vigotski (1935 [2024]); porém se relaciona dialeticamente com a aprendizagem individual que se realiza na condição de atividade, no sentido tratado por Davidov (1996a).

Quadro 1. Tipos, fases, níveis e variantes da aprendizagem.

Tipos	Fases	Níveis	Variantes
Aprendizagem individual	-	-	Aprendizagem reflexo-associativa
			Aprendizagem com base na atividade
Aprendizagem coletiva	Aprendizagem coletiva não escolar	Aprendizagem coletiva espontânea	-
		Aprendizagem coletiva espontânea-reativa	-
	Aprendizagem coletiva escolar	Aprendizagem reativa	Aprendizagem baseada no ensino
			Aprendizagem baseada na atividade

Fonte: Puentes (2024, p. 95), elaborado com base em Vigotski (1935 [2024]) e Davidov (1996a).

V. V. Davidov enfatiza que a aprendizagem individual é o processo primário da atividade coletiva: **“Na aprendizagem [coletiva], o principal processo é o de**

⁴ Esses dois tipos de aprendizagem aparecem na literatura soviética expressos pelas palavras russas: (1) “учение” (utchenie na forma transliterada) que temos interpretado a partir de L. S. Vigotski e V. V. Davidov como aprendizagem individual e “обучение” (obutchénie na forma transliterada) como aprendizagem coletiva (Puentes, 2024; Longarezi, 2024a).

aprendizagem [individual] (ou assimilação), uma vez que os esforços dos professores estão centrados na organização intencional desse **processo primário**.” (Davidov, 1996a, p. 252; tradução, grifos e acréscimos nossos). Se tomadas em uma perspectiva da atividade, como o enfoque desenvolvimental, a aprendizagem coletiva tem como processo primário a aprendizagem individual; da mesma maneira em que a aprendizagem individual influi a aprendizagem coletiva. Não se trata de uma determinação da coletiva para a individual, onde o externo define o interno e nem o inverso, essa é uma relação dialética.

Ambos os conceitos referem-se à aprendizagem; embora de duas naturezas distintas. *Utchénie* consiste na **aprendizagem individual**: “**está relacionada com o esforço dos indivíduos** que estão tentando **assimilar** um ou outro conteúdo” (DAVIDOV, 1996, p. 252, tradução nossa). *Obutchénie*, por sua vez, refere-se à **aprendizagem coletiva**: “**envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo**. [...] pode ser caracterizada como aquela **correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica**” (idem). (Longarezi, 2024a, p. 8).

L. S. Vigotski, na obra *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem* que, embora seja de 1935, reúne textos escritos que compreendem o período de 1928 a 1934, se ateve ao estudo da aprendizagem coletiva (*обучение*) e não abordou de forma sistemática a aprendizagem individual (*учение*). Foi V. V. Davidov, no texto *Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo*, publicado no livro *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*, em 1996, que se dedicou à aprendizagem individual (*учение*) a partir da identificação de duas teorias da aprendizagem individual (*учение*): a reflexo-associativa e a baseada na atividade (Longarezi, 2024b). V. V. Davidov, além de caracterizar as teorias da aprendizagem individual (*учение*) reflexo-associativas e da atividade, também definiu aprendizagem coletiva (*обучение*):

A aprendizagem coletiva [обучение] é a interação entre alunos e professores, a interação entre a aprendizagem individual [учение] e o esforço profissional do professor (se este último for compreendido enquanto “atividade”, então a aprendizagem coletiva [обучение] pode ser caracterizada como a correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica). (Davidov, 1996a, p. 252; tradução e acréscimos nossos).

Por sua natureza e forma de expressão, a aprendizagem em uma abordagem coletiva escolar reativa baseada na atividade emerge como desenvolvimental, em uma relação entre outros dois processos não idênticos que se constituem dialeticamente: a aprendizagem (coletiva e individual) e o desenvolvimento. Para L. S. Vigotski a aprendizagem [coletiva], se bem organizada:

[...] conduz ao desenvolvimento psíquico da criança, levando a uma série de processos que fora do contexto dela seriam impossíveis realizá-los. [...] **a aprendizagem [coletiva] é, portanto, um momento internamente necessário e universal não apenas para o desenvolvimento das características humanas não-naturais na criança, mas também aquelas historicamente formadas.** (Vigotski, 1956, p.449; tradução nossa e grifos nossos).

[...] **desperta e provoca o surgimento** de uma série de **funções que se encontravam em fase de amadurecimento** e na zona de desenvolvimento possível. É nisso que consiste o **papel principal da aprendizagem [coletiva] desenvolvimental.** (Vigotski, 1934 [1999], p. 215, tradução nossa e grifos nossos)

Desse modo, a relação que se estabelece é a da aprendizagem como fonte do desenvolvimento. O conteúdo do desenvolvimento corresponde às neoformações que se pretende promover. Fato é que, no interior da abordagem histórico-cultural e desenvolvimental, não há um consenso a respeito deste conteúdo. Isso é o que caracteriza essencialmente a heterogeneidade que compõe os vários sistemas didáticos em suas diferentes variantes.

Em uma abordagem filosófico-marxista da educação, o papel da escola é considerado, já nas primeiras décadas do século XX, o de desenvolver o pensamento (Ilienkov, 2007). No campo da psicologia pedagógica, a formação e o desenvolvimento humano prescindem de um tipo de educação impulsionadora da formação e do desenvolvimento das máximas capacidades humanas; quer dizer, de novas funções psicológicas superiores. Na perspectiva de Vigotski (1934 [2007]), “a boa aprendizagem é aquela que promove e se adianta ao desenvolvimento” das neoformações pela via dos conceitos científicos. P. Ya. Galperin introduz como finalidade educativa a formação dos conceitos científicos e de ações mentais (Galperin, 1959 [2011]). Poderíamos dizer que para P. Ya. Galperin “a boa aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento” de conceitos científicos e ações mentais; se constituindo esse o papel da escola (Quadro 2).

Quadro 2: O papel da escola na filosofia, psicologia e teoria da aprendizagem desenvolvimental materialistas histórico-dialéticas

Filosofia marxista	Psicologia pedagógica MHD		Teoria da aprendizagem desenvolvimental		
			Sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin		
			Grupo de Moscou	Grupo de Kharkiv	
E. V. Il'enkov	L. S. Vigotski	P. Ya. Galperin	V. V. Davidov e D. B. Elkonin	V. V. Repkin	O. K. Dusavitskii
Pensamento	Funções psicológicas superiores. Pensamento conceitual científico	Conceitos científicos e as ações mentais (base do pensamento teórico)	Pensamento teórico	Sujeito da atividade de estudo.	Condições para o surgimento da personalidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, elabora a partir do final dos anos de 1950 uma teoria da atividade de estudo como resultado do trabalho simultâneo de vários grupos distribuídos por diferentes províncias da antiga União Soviética. No contexto das atividades realizadas pelo chamado grupo de Moscou, coordenado por V. V. Davidov e D. B. Elkonin, apresenta-se como finalidade da atividade de estudo a autotransformação do sujeito. Aliás, a atividade de estudo é definida como atividade de autotransformação do sujeito. V. V. Davidov é o primeiro que, ao definir conceitualmente esse tipo de aprendizagem, afirma que o papel da escola é o de desenvolver o pensamento teórico (Davidov, 1972 [1982]). Para Elkonin (1989 [2019]), ainda quando tenha defendido que a finalidade da atividade de estudo é a autotransformação do sujeito, compreende que isso se dá pela aprendizagem de **modos generalizados de ação** no mundo dos conceitos científicos, sendo essa a finalidade da aprendizagem desenvolvimental. Pode-se dizer, portanto, que o papel da escola, na perspectiva deste grupo, é o de desenvolver o pensamento teórico, pela via da autotransformação do sujeito (Quadro 2).

O grupo de Kharkiv focou seu trabalho experimental nas condições adequadas para que o sujeito e a personalidade emergissem no processo de produção da atividade de estudo. V. V. Repkin, fundador e líder do grupo, coordenou várias pesquisas que o levaram a defender que a finalidade da atividade de estudo é desenvolver o estudante como sujeito e personalidade, cujo pensamento é apenas parte. Para ele, a atividade de estudo tem de levar o aluno a ser professor de si mesmo (Repkin, 1997 [2014]) e, nesse sentido, o papel da escola é o de desenvolver o sujeito da atividade de estudo. “[...] **o objetivo principal da AD é desenvolver o indivíduo precisamente como sujeito da ação transformadora** e seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo realizado principalmente fora da escola.” (Repkin; Repkina, 2019, p.38-

39; grifos nosso). O objetivo da aprendizagem desenvolvimental (Quadro 2) “consiste na organização de atividades de estudo nas quais o aluno participa não como objeto de aprendizagem, mas como sujeito que autoaprende e se autotransforma.” (Repkina, 2011, p.1)

O. K. Dusavytskyi, que participou por um tempo do grupo de V. V. Repkin, dirige seu trabalho para a investigação das condições adequadas do estudo que levam ao desenvolvimento da personalidade; de modo que atribui à escola o papel de desenvolver a personalidade (Dusavytskyi, 1996a). Para ele, o objetivo da educação é o de promover um tipo de formação que se dê pelo interesse, ideal e caráter, componentes da estrutura da personalidade. Isso significa a constituição da própria personalidade (Quadro 2).

Sobre a pesquisa

A pesquisa que deu origem a este trabalho lança um olhar analítico para dois aspectos em particular: (1) a gênese histórica de constituição dos grupos de Moscou e de Kharkiv; e (2) as concepções de atividade de estudo, sujeito e personalidade que marcam as variantes mais potentes do sistema didático desenvolvimental soviético Elkonin-Davidov-Repkin. Em ambos os casos, foram sendo levantados inícios de natureza histórica e conceitual visando analisar a teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi como expressão do esforço que o autor faz para integrar duas variantes das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo que se ergueram em Moscou e Kharkiv.

Com isso, procura-se, em primeiro lugar, analisar a gênese e o desenvolvimento dos grupos de Moscou e Kharkiv, assim como situar as etapas de constituição da teoria da personalidade, tendo em vista compreender a trama de relações históricas e epistemológicas que, na teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi, conjuga elementos de dois grupos do sistema didático em estudo. A história de surgimento das teorias, dos grupos e a movimentação de seus membros é fundamental para entender os diferentes enfoques que emergem nesse contexto, a partir de objetos, interesses e hipóteses específicas que resultam em variantes das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo.

Em segundo lugar, procura-se analisar as aproximações e distanciamentos entre as variantes de Moscou e Kharkiv, tendo em vista: (1) analisar o processo de gênese e

desenvolvimento da teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi e situá-la no contexto da teoria da aprendizagem desenvolvimental tal como abordada na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no período de pouco mais de um século (1920 a 2024); (2) analisar os pontos de convergências e divergências entre as concepções de atividade de estudo, sujeito e personalidade dos membros de ambos os grupos, tomado por base o pensamento de seus representantes (de um lado, D. B. Elkonin e V. V. Davidov e, de outro, V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi); e (3) analisar a relação que O. K. Dusavytskyi estabelece entre atividade de estudo, sujeito e personalidade como elemento integrador das variantes de Moscou e Kharkiv.

O trabalho, resultado de pesquisa teórica realizada a partir de fontes orais e documentais, concentrou-se no estudo de documentação histórica, com base em fontes documentais e bibliográficas, objeto de análise das obras dos principais representantes dos dois grupos; D. B. Elkonin e V. V. Davidov, de Moscou e V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi, de Kharkiv; incluídos aqui estudos que V. V. Repkin fez com a filha N. V. Repkina e outros que ela fez sozinha.

O espectro temporal do estudo compreende quase setenta anos de pesquisas realizadas por esses grupos, de 1956 a 2023; o que garante abrangência na análise da ascensão do pensamento desses autores: (1) de 1956 a 1989, as obras de D. B. Elkonin; (2) de 1972 a 1998, obras de V. V. Davidov; (3) de 1976 a 1923, obras de V. V. Repkin, incluindo as realizadas em co-autoria com N. V. Repkina, cuja produção autoral estudada compreende os anos de 1993 a 2023; e (4) de 1985 a 2016, obras de O. K. Dusavytskyi.

As obras analisadas incluem publicações em suas línguas originais (russo e ucraniano) e traduções (português e espanhol). Grande parte da bibliografia analisada está, no entanto, em russo e ucraniano. Por isso, adotamos (1) a tradução exploratória, que já é considerada uma ferramenta para fins de estudo com recurso de plataformas específicas de tradução (Almeida; Simões, 2003); e (2) tradução comparada tanto entre as plataformas de tradução distintas, quanto entre os originais em russo/ucraniano e as traduções para o português, espanhol e/ou inglês. Em situações específicas foram ainda realizadas consultas e diálogos com tradutores profissionais. O critério de análise das traduções foi o próprio corpo teórico em estudo, cujo domínio conceitual se constitui fundamental para uma interpretação, o mais fiel possível, do pensamento do autor. Isso foi acompanhado de estudos dirigidos e análises produzidas no diálogo ampliado com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização

Docente (Gepedi), especialmente com o Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, com quem coordeno o grupo, que teve um importante papel na interlocução deste trabalho.

Por sua vez, as fontes orais são resultado de depoimentos da psicóloga ucraniana Natalya V. Repkina, filha de V. V. Repkin, e da psicóloga ucraniana radicada na Suécia, Maryna Rosen, ex-orientanda e aluna de G. K. Sereda e de O. K. Dusavytskyi. Os depoimentos foram realizados a partir de questões que emergiram no contexto da investigação histórica, epistemológica e teórica de fontes documentais. Os diálogos, registrados eletronicamente, transcritos e traduzidos, ocorreram ao longo dos anos de 2023 e 2024.

A tese de que a teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi integra as variantes de Moscou e Kharkiv, nasce da necessidade de entender a que se dirige o processo de aprendizagem organizado para impulsionar e promover o desenvolvimento, tal como expressa o núcleo da teoria de L. S. Vigotski.

A ascensão do papel da escola, no interior das ciências filosófica, psicológica, pedagógica e didática materialistas histórico-dialéticas soviéticas revela que o desenvolvimento em sua gênese sempre foi finalidade da educação escolar. O que muda é o conteúdo do desenvolvimento; o que no contexto das duas variantes em estudo oscila entre o pensamento teórico, o sujeito e a personalidade. Por tal razão, seguimos com o estudo da gênese e do desenvolvimento da teoria da aprendizagem desenvolvimental e da teoria da atividade de estudo para compreender o contexto de emergência dos grupos e estudar a teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi em um processo no qual se integram elementos das variantes do sistema didático Elkonin-Davidov Repkin de Moscou e de Kharkiv.

PARTE 1:

Gênese do enfoque histórico-cultural,
da aprendizagem desenvolvimental e da teoria da
personalidade (1920-2024)

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta. Se nesse caminho houve ziguezagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho...

(Vigotski, 1927 [1991]).

Capítulo 1. O contexto de emergência da teoria histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental (1920-2024).

O enfoque histórico-cultural tem sua gênese marcada por um período em que a psicologia vive uma crise epistemológica e teórica. Os estudos experimentais revolucionários, preconizado pelo psicólogo bielo-russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), têm como objetivo estabelecer as bases de uma Psicologia Geral, fundada nos princípios materialistas histórico-dialéticos. Em sua obra *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski (1927 [1991]) demonstra como as diversas tentativas de explicação do fenômeno psicológico vigentes estavam ancoradas em teorias psicológicas que não respondiam às questões prementes. Preocupado com a construção de um novo ser humano e fundamentado em uma nova episteme, inicia um processo que leva à estruturação de uma psicologia materialista histórico-dialética.

L. S. Vigotski buscou compreender como a cultura torna-se parte da natureza humana e investiga a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, tomados os fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos. A abordagem que emerge nesse contexto se torna o foco dos laboratórios de psicologia soviéticos, constituindo-se em um dos mais amplos, heterogêneos e complexos movimentos que vive a psicologia.

As bases desse enfoque podem ser remontadas aos trabalhos de K.D. Ushinsky (1823-1871) e P.P. Blonski (1884-1941), cuja produção que precede o trabalho de L. S. Vigotski, no período de 1860 a 1940, consolidou a psicologia pedagógica. Esses fundamentos foram importantes para erguer as teses nucleares a partir das quais se inaugura, em meados de 1920, a psicologia materialista histórico-dialética.

O novo enfoque psicológico nasce durante o período da revolução russa, nos anos de 1920, em um momento que a psicologia passa por profundas transformações. A efervescência cultural, política e científica que caracteriza a época estende o debate e a produção de novas ideias para todo território que integra as repúblicas socialistas soviéticas. O complexo trabalho experimental que levou à formulação de uma nova psicologia envolveu, além de Lev Semionovitch Vigotski, vários outros psicólogos que contribuíram para a elaboração de uma psicologia marxista. A produção que caracteriza a psicologia nesse período estava sublinhada pelos diferentes movimentos políticos e se

constituiu, em meio às mudanças que vinham sendo experimentadas pelos diferentes países que compunham a antiga União Soviética nas décadas subsequentes à revolução de 1917.

A. R. Luria reconhece a liderança de L. S. Vigotski e manifesta sua satisfação ao tê-lo como integrante de seu grupo, com A. N. Leontiev:

Quando Vigotski chegou a Moscou, eu ainda estava realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev, que havia sido discípulo de Chelpanov, a quem me associei desde então. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de “tróika”. Com Vigotski como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso, como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos. (Luria, 1979, p. 39-40; tradução nossa)

A chamada escola de L. S. Vigotski foi sendo erguida pelo trabalho de vários pesquisadores, de gerações e períodos cronológicos distintos, distribuídos por diferentes universidades da antiga União Soviética, entre os quais se incluem Sergey Leonidovich Rubinstein (1899-1960)⁵, Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Oleksandr Volodymyrovych Zaporozhets (1905-1981), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989) e Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998).

Após a guerra, as esferas de interesse científico desses pesquisadores foram um tanto divididas, quase cada um deles começou a lidar com seus próprios problemas e se tornou o fundador de sua própria direção na psicologia: A.N. Leontiev - teorias da atividade, O. V. Zaporozhets - teorias da percepção, P.I. Zinchenko - teorias da memória, P.Y. Galperin - teorias da formação por etapas das ações mentais, L.I. Bozhovich - teorias da personalidade. [...] todos eles, não importa como avaliemos seus pontos de vista agora, se consideravam alunos de L.S. Vigotski. (Universidade de Karazin, 1804; tradução nossa).

A intensa atividade experimental realizada foi dando corpo à chamada psicologia histórico-cultural que se constituiu enquanto uma teoria psicológica do desenvolvimento, com a qual se estruturaram várias teorias histórico-culturais: 1. da atividade, com A. N. Leontiev (1903-1979) e S. L. Rubinstein (1889-1960), na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); 2. da personalidade, com L. I. Bozhovich (1908-1981), N.

⁵ No caso especificamente de L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein, apesar de ambos se basearem na ideia do caráter histórico e cultural dos indivíduos, pensavam questões teóricas de maneira diferente.

G. Morozova (1906-1989), A. I. Aidarova, B. G. Ananiev (1907-1972), B. F. Lomov (1927-1989), L. S. Slavina (1906-1988) etc., também na URSS; 3. da subjetividade, com Fernando G. Rey (1949-2019) e Albertina M. Martínez (1949), em Cuba/Brasil; 4. da 3ª geração da teoria da atividade, com Yrjö Engeström (1948), na Finlândia; 5. macro-cultural, com Carl Ratner (1943), nos EUA; 6. radical-local teaching and learning, com Seth Ckaiklin, na Inglaterra; e 7. clínica da atividade, com Yves Clot (1952), na França etc. (Longarezi, 2023a).

Dessa perspectiva psicológica materialista histórico-dialética emergem as teorias da aprendizagem⁶ desenvolvimental sustentadas pelas teses que, nos anos de 1920, invertem a relação aprendizagem-desenvolvimento. L. S. Vigotski e os vários grupos que trabalharam com ele revolucionaram a psicologia vigente, fundada sob a compreensão de que o processo de aprendizagem depende dos processos prévios de desenvolvimento psíquico, o que conduz a um tipo de organização didática restrita ao nível de desenvolvimento real do estudante.

O sólido trabalho experimental realizado por L. S. Vigotski e seus colaboradores demonstra como a aprendizagem pode promover e impulsionar o desenvolvimento, estando à frente dele. Essa compreensão leva ao entendimento de que o trabalho educativo pode e precisa ser organizado para além do nível real de desenvolvimento do aluno, com um grau a mais de dificuldade que permita ao estudante solucionar tarefas em colaboração com o professor e os outros estudantes.

A tese revolucionária que nasce nesse cenário, em que a aprendizagem é colocada à frente do desenvolvimento, torna-se o núcleo central a partir do qual vão erguer-se as teorias da Aprendizagem Desenvolvimental em suas várias abordagens. A gênese dessas teorias pode ser localizada, portanto, na psicologia pedagógica que se constitui a partir de então, com foco na complexa e inseparável relação que L. S. Vigotski estabelece entre educação-aprendizagem-desenvolvimento. A tese central dessa nova psicologia está na compreensão de que “[...] a única boa aprendizagem é a que promove e se adianta ao desenvolvimento.” (Vigotski, 1956).

A psicologia histórico-cultural se expande, se consolida em várias repúblicas soviéticas e se mantém ativa, mesmo após a morte precoce de L. S. Vigotski, no ano de

⁶ Neste texto mesmo quando o termo “aprendizagem” não venha acompanhado da palavra “desenvolvimental”, estaremos nos referindo ao termo russo *obutchénie*, no sentido de “aprendizagem desenvolvimental” que, como visto, é um tipo de aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade. (Puentes, 2024; Longarezi, 2024a).

1934. Essa perspectiva chega à escola por meio de uma série de pesquisas experimentais voltadas para a estruturação de um novo programa de educação. Alguns dos modelos de aprendizagem experimental implementados, foram estruturados apenas com base nas teses centrais da psicologia vigotskiana; outros orientam-se também a partir dos fundamentos da Teoria Psicológica da Atividade, na perspectiva de A. N. Leontiev.

A primeira iniciativa experimental em instituições educacionais foi em Moscou, na Escola nº 172, no ano de 1957. Sob a coordenação de L. V. Zankov e com a colaboração da professora N. V. Kuznetsova, o trabalho começa em apenas uma classe de estudantes, mas passa por uma expressiva expansão, atingindo várias escolas em mais de 50 territórios, regiões e repúblicas autônomas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR). O resultado de 20 anos de atividades experimentais conduzidas por L. V. Zankov leva à edificação do sistema didático homônimo (ver em Longarezi, 2023e), cuja abordagem está assentada essencialmente na psicologia histórico-cultural, orientada por L. S. Vigotski.

Além de L. V. Zankov, os psicólogos moscovitas D. B. Elkonin e V. V. Davidov podem ser considerados pioneiros desse trabalho em instituições escolares. Começam a realizar experimentos em larga escala nas escolas russas um ano depois dos primeiros experimentos de L. V. Zankov. Logo se incluem no projeto de produção de um novo modelo de educação P. Ya. Galperin, G. F. Talízina, V. V. Repkin, J. Lompscher etc. Esses se orientam expressivamente dentro da perspectiva leontiviana de atividade.

O esforço das várias equipes resulta na estruturação de mais de 20 sistemas didáticos. Os sistemas Zankov, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin (ver mais em Puentes; Longarezi, 2020; Longarezi, 2020; Longarezi; Puentes, 2023) podem ser considerados os mais conhecidos. A natureza do trabalho no interior dos diferentes sistemas, assim como seus princípios didáticos, orientações metodológicas e resultados são distintos. O primeiro deles (Zankov) elabora um método para a formação integral do estudante, em suas dimensões cognitiva, volitiva e afetiva. Esse trabalho resultou na proposição de princípios didáticos e orientações metodológicas que compuseram a perspectiva didática zankoviana⁷. O segundo (sistema Galperin-Talízina) elaborou uma Teoria da Formação de Conceitos Científicos e Ações Mentais por Etapas. Com base nesse trabalho, foi estabelecido um conjunto de seis etapas que expressão, na perspectiv

⁷ Ver mais em Longarezi (2023c).

os autores, o movimento de tornar intrapsíquico o que é intersíquico⁸. O terceiro (sistema Elkonin-Davidov-Repkin) produziu uma teoria psicológico-pedagógica da atividade de estudo e, junto a ela um grande sistema teórico que inclui dez outras teorias auxiliares⁹.

A constituição do sistema didático alternativo desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin foi resultado do esforço coletivo de várias equipes internacionais. Isso levou à constituição simultânea, porém não homogênea, de grupos, tais como os de Moscou, Kharkiv, Riga, Tula, Volgogrado, Tomsk, Lugansk, Kiev, Samara, Ufa, Dushanbé, Leningrado, Kalinin, Gorki, Omsk, Vila de Médnoe, entre outros; marcando a existência de diferentes variantes do sistema. O trabalho não ficou restrito às províncias da antiga União Soviética, compreendeu também atividades experimentais realizadas na República Democrática Alemã¹⁰, em Israel, Vietnã¹¹, Cuba, Canadá, Inglaterra, Itália, Dinamarca, e Estados Unidos. As diferenças entre os grupos podem ser tomadas tanto como premissas, quanto como resultados dos experimentos conduzidos por cada um deles.

O trabalho experimental se expande e esse crescimento é acentuado a partir de 1958, com a promulgação da resolução que estabelece diretrizes para uma aproximação entre os centros de pesquisa e as escolas de educação básica. Essa regulamentação foi fundamental para a institucionalização das pesquisas experimentais e para a criação dos programas de aprendizagem desenvolvimental.

Os grandes centros do sistema podem ser localizados em Moscou, na Escola Experimental nº 91, com o grupo liderado por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, e em Kharkiv, nas escolas nº 4 e nº 17, com o grupo coordenado por V. V. Repkin. Essas escolas se constituíram em grandes laboratórios experimentais dedicados à investigação da relação entre atividade de estudo e desenvolvimento e trouxeram contribuições diferentes para as teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo.

⁸ Ver mais em: Vigotski (1930 [1995]; 1933/34 [1995]).

⁹ Teorias auxiliares: (1) teoria do diagnóstico; (2) da generalização; (3) do pensamento teórico; (4) da ascensão do abstrato ao concreto; (5) da cooperação; (6) da comunicação; (7) da transição de um nível para outro; (8) da modelagem; (9) da formação de professores; e (10) do experimento formativo. Ver mais em Puentes e Longarezi (2019), Zuckerman (2011) e Davidov (1991 [2019]).

¹⁰ Sob a supervisão de Joachim Lompscher (1932-2005). A respeito do grupo de Berlim ver mais em Longarezi (2022a 2022b) e Puentes; Longarezi; Marco (2022).

¹¹ Sob a coordenação de Ho Ngoc Dai (1936 -).

Capítulo 2: Moscou no processo de edificação do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin (1958-1998).

A emergência do grupo de Moscou como uma das variantes do sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin deu-se pela intensa e importante atividade experimental realizada por esse grupo, que se expande para várias outras localidades dentro e fora da antiga União Soviética. A atividade experimental do grupo inaugura uma sucessão de outras, com um pioneirismo que o coloca como um importante polo onde o sistema nasce e se desenvolve. O primeiro trabalho experimental em classes de estudantes no interior desse sistema, foi realizado na cidade de Moscou e conduzido por D. B. Elkonin.

Figura 2: D. B. Elkonin e seus alunos do 1º ano



Fonte: <http://author-club.org/news/110/>

A incorporação quase que simultânea de V. V. Davidov lhe dá a prerrogativa de ter participado desde os primórdios da elaboração e experimentação do conceito, estrutura, objetivo e conteúdo da atividade de estudo que, enquanto teoria, se constitui o núcleo desse sistema didático.

Com a ampliação das atividades experimentais o grupo passou a contar com a participação também de V. I. Slobodchikov, O. K. Márkova, A. I. Aidarova, L. A. Radzikhosky, A. Z. Zak, L. A. Ponomariev, K.V. Bardin, E.E. Shuleshko, E. A. Faraponova, K. P. Maltseva e P. M. Iakobson etc. Foi necessária, inclusive, a criação de instituições especiais e experimentais. A Escola nº 91 de Moscou (Figura 3), a primeira delas, foi transformada no estabelecimento experimental da Academia de Ciências

Pedagógicas e se tornou o laboratório central do sistema. Moscou se consolida como um dos principais centros de pesquisa responsável por esse novo programa de educação e D. B. Elkonin e V. V. Davidov, como seus precursores.

Figura 3: Escola nº 91 de Moscou

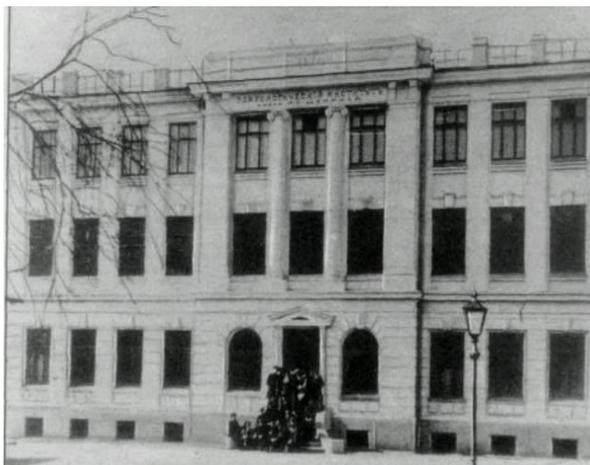


Fonte. http://retromap.ru/show_pid.php?pid=107473

O grupo de Moscou tem um papel fundamental no trabalho que edifica a teoria da atividade de estudo e toda a produção teórica e didática daí emergentes. A história de constituição deste trabalho e, conseqüentemente, do sistema, com foco para as décadas de 1960 e 1970, está detalhadamente relatada nos trabalhos de Davidov (1996e; 1997), *A história da aprendizagem desenvolvimental (O Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) - Parte I e Parte II*.

Delimitar a gênese deste programa de aprendizagem desenvolvimental nos remete aos trabalhos inicialmente realizados por D. B. Elkonin no Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar (Figura 4), do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR), que passou a ser dirigido por ele, em sucessão à E. I. Ivanovich, no ano de 1958. Esse foi um ano de muita efervescência, assinalado por acontecimentos promissores para a constituição do grupo de Moscou. Além de D. B. Elkonin assumir a liderança do laboratório há, pelo menos, outros dois episódios que marcam o período: (1) o encontro de V. V. Davidov com as ideias de D. B. Elkonin e (2) a regulamentação das escolas laboratórios.

Figura 4: Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar, do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica, da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR.



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/997fc890-b119-45b0-9855-0daaf5b27ae8>

V. V. Davidov encontra-se com as ideias de D. B. Elkonin, em 1958, quando como membro da Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR acompanha a editoração do livro de D. B. Elkonin, *Desenvolvimento da fala em idade pré-escolar*. Os diálogos entre ambos se intensificam e, em 1959, a convite do próprio D. B. Elkonin, V. V. Davidov passa a trabalhar no laboratório com P. M. Jacobson, L. P. Maltseva, E. A. Faraponova, K.V. Bardin, E. E. Shuleshko, entre outros.

Por sua vez, a regulamentação das escolas laboratórios, ainda em 1958, com promulgação da resolução sobre o estreitamento de laços entre a Academia de Ciências Pedagógicas, as escolas e os centros de investigação pedagógica, gera uma importante expansão do programa de pesquisa desenvolvido. Isso leva à sua consolidação; a uma aproximação dos trabalhos acadêmicos dos centros de pesquisa às demandas práticas da educação escola e à ampliação das escolas laboratórios, também chamadas de escolas experimentais. Essa regulamentação foi fundamental para a institucionalização das pesquisas experimentais e para a criação dos programas de aprendizagem desenvolvimental.

Nos anos de 1959/1960 a equipe do laboratório inicia o projeto experimental que dá início à constituição do sistema didático na escola de Moscou nº 91. Uma das primeiras iniciativas experimentais regulamentadas foi realizada em uma turma do primeiro, dirigida por D. B. Elkonin para o currículo de leitura e, por V. V. Davidov para a área de aritmética. Ambos os estudos foram realizados com base nos alcances de investigações precedentes de L. V. Zankov e P. Ya. Galperin (Elkonin, 1961 [2019]). Inclusive, antes de criarem os procedimentos experimentais que levaram à estruturação da teoria da

atividade de estudo, D. B. Elkonin e V. V. Davidov utilizaram o procedimento gradual de P. Ya. Galperin, que representavam significativas contribuições para a aprendizagem da leitura e da matemática.

Na ambiência dos trabalhos experimentais em andamento, o fortalecimento dos laboratórios na década de 1960, com a inclusão de vários membros do círculo de estudos e pesquisas em psicologia e educação, (entre outros, Ya. A. Ponomarev, A. K. Márkova e A.I. Aidarova) foi fundamental para a constituição do grupo de Moscou. Esse período se caracteriza pela efervescência das atividades de pesquisa, com resultados muito promissores:

1. a fundação do conceito de atividade de estudo foi lançada como base da teoria da aprendizagem desenvolvimental e seu estudo por meio do método de modelagem genética no processo de um experimento formativo;
2. foi estabelecida uma forte ponte entre a hipótese de L.S. Vigotski sobre a aprendizagem desenvolvimental e a construção de seus modelos experimentais;
3. uma única equipe científica e prática surgiu em Moscou, Tula e Kharkiv, criando com base em escolas experimentais o conteúdo e os métodos de desenvolvimento da aprendizagem das disciplinas escolares básicas;
4. a definição do conteúdo da aprendizagem desenvolvimental no campo de uma determinada disciplina acadêmica foi baseada na identificação, por cientistas, de conteúdos específicos e ações mentais, cuja formação em crianças no processo de atividade de estudo os levou aos conceitos teóricos correspondentes;
5. foram desenvolvidos métodos para identificar o efeito real da aprendizagem desenvolvimental;
6. o material teórico e experimental acumulado e publicado, levou gradualmente à concretização do conceito de atividade de estudo e da abordagem geral para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. (DAVIDOV, 1997, p. 13; tradução nossa).

Esses avanços só foram possíveis com a intensa atividade experimental realizada pelas várias equipes internacionais que trabalharam a partir de diretrizes gerais comuns constituídas no interior do grupo de Moscou que contou, além das atividades experimentais realizadas por seus precursores D. B. Elkonin e V. V. Davidov, com a participação, de contemporâneos e/ou sucessores, tais como E. A. Faraponova, A.K. Márkova, L.M. Fridman, A. Z. Zak, A.V. Zajarova, M. E. Botsmanova, G. S. Abramova, T.A. Matis; P. M. Jacobson, L. P. Maltseva, K.V. Bardin, E. E. Shuleshko, V.V. Rubtsov, G. A. Zuckerman, S.F. Gorbov, C. E. Vasilyevna, V. E. Vadimovna, A. E. Ivanovna, entre outros.

A década de 1960 é marcada pelos estudos científicos em larga escala e o trabalho experimental realizado sob a coordenação deles atingiu várias repúblicas soviéticas. O projeto pioneiro que esse grupo dá início se expande e se internacionaliza quase que simultaneamente. Ainda no ano de 1960, o grupo de Moscou começa a realizar um trabalho experimental na escola nº 11 em Tula (Figura 5), sob a supervisão de L. N. Tolstói, G. I. Minskaia e A. A. Litvinyuk; e em escolas na Vila de Médnoe, todas na Rússia.

Figura 5: Escola nº 11 de Tula



Fonte: <https://tula.fulledu.ru/school/shkola-gimnaziya-11-2965-859777/about/>

No mesmo período, o grupo participa de forma colaborativa com as atividades experimentais realizadas na escola nº 17 (Figura 7), em Kharkiv, na Ucrânia (com a supervisão de V. V. Repkin e F. G. Bodanskyi). No ano seguinte, 1961, V. V. Davidov assume a chefia do Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar e D.B. Elkonin cria o Laboratório de Psicologia do Adolescente.

Em seis anos de investigações (de 1958 a 1963) o projeto que nasce em Moscou já havia atingido muitas regiões da URSS. Todo esse processo vai ocorrendo com a participação do grupo e é responsável pela consolidação da teoria da atividade de estudo, em suas diferentes variantes.

A presença e articulação que se estabelece entre o grupo de Moscou e as equipes internacionais reforça o pioneirismo do grupo na iminência da teoria da atividade de estudo. V. V. Davidov reconhece que “[...] o conceito principal desse sistema se originou no laboratório de D.B. Elkonin.” (Davidov, 1997, p. 4, tradução nossa), mas concorda com O. K. Dusavytskyi de que “[...] o sistema de aprendizagem desenvolvimental tenha sido criado por uma equipe internacional de cientistas (principalmente pelos esforços de

especialistas russos e ucranianos).”¹² (idem). Contudo, assume para o grupo de Moscou o pioneirismo e a paternidade da teoria quando declara que “a abordagem de Moscou para esses problemas foi formulada antes mesmo dos colegas de Kharkiv começarem a estudá-los” (idem).

O grande interesse que esse trabalho experimental despertou, leva a escola no. 91 a adquirir, em 1963, a condição de "Escola Experimental de Moscou nº 91, da Academia Russa de Educação". Em meados da década de 1970, mais precisamente em 1976, o Ministério da Educação da RSFSR solicitou ao laboratório coordenado por V. V. Davidov apresentar o desenvolvimento do conteúdo do nível fundamental. O sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin em seu período auge de expansão passou a estar nas escolas de massas. Em 1994, foi criada, com a participação direta de V.V. Davidov, a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, que reuniu professores, dirigentes, especialistas e cientistas adeptos a essa abordagem. Dois anos depois, em 1996, o Conselho do Ministério da Educação da Federação Russa, reconhece o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, com o sistema tradicional e o sistema Zankov, como um dos três sistemas oficiais do estado. Em 1998, ano de falecimento de V. V. Davidov, a equipe de seu laboratório, junto com D.B. Elkonin, recebe o Prêmio do Presidente da Federação Russa em reconhecimento a importante contribuição do grupo de Moscou para o desenvolvimento da educação nacional. Em 2000, a partir de ideias iniciais de V. V. Davidov, foi criado o Instituto “Aprendizagem Desenvolvimental”, destinado à formação e preparação de professores; além de disponibilizar suporte metodológico para o trabalho pedagógico nas escolas de massas.

Estudos recentes realizados no Brasil (Puentes, 2019a) têm identificado cinco etapas que marcam o processo de constituição do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin: (1) de 1958 a 1975 (etapa da idealização, experimentação e concepção do sistema); (2) 1975 a 1983 (etapa da criação das condições para a universalização do sistema); (3) de 1983 a 1986 (etapa da censura, persecução, dissolução e paralisação do processo de implementação do sistema); (4) de 1986 a 1994 (etapa da implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação; e (5) um período ainda em andamento que se inicia em 1994 (etapa da internacionalização e consolidação do sistema).

¹² Neste texto de 1997, V. V. Davidov reconhece que V. V. Repkin deveria ser incluído no nome do sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov (DAVIDOV, 1997).

Capítulo 3. Kharkiv no circuito da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental (1931 a 2024).

O protagonismo do grupo de Kharkiv se expressa, especialmente, pela natureza pioneira e inovadora que assumem as pesquisas realizadas. Suas contribuições são fundamentais para a constituição e consolidação desse campo teórico e metodológico em pelo menos dois momentos históricos: nos anos de 1930 e nos anos de 1960. Dois marcos temporais, separados por pouco mais 30 anos (1931 e 1963), registram períodos assinalados pelo trabalho ativo de pesquisadores que leva à constituição de importantes escolas psicológicas e didáticas, orientadas pelo materialismo histórico-dialético.

O conhecimento das contribuições de Kharkiv em ambos os períodos e, particularmente, das conexões históricas, epistemológicas, teóricas e metodológicas entre eles é assumido como uma tarefa de pesquisa; especialmente por ser ainda incipiente no Brasil e uma demanda de estudo na área. Ressalta-se a importância de Kharkiv no circuito acadêmico-científico que leva à emergência de uma nova psicologia e de uma perspectiva desenvolvimental de educação, identificadas nos períodos que compreendem respectivamente os anos de 1930 e de 1960, aqui retratados a partir de dois momentos: (1) De 1931 a 1941: a Escola de Psicologia de Kharkiv e (2) De 1963 a 2024: o grupo de Kharkiv.

3.1 Escola de Psicologia de Kharkiv (1931-1941)

O primeiro momento em que a cidade ucraniana protagoniza o cenário de emergência de uma nova psicologia de origem soviética pode ser localizado nos anos de 1930, com o sólido trabalho realizado por um grupo de psicólogos soviéticos que deu lugar à chamada Escola de Psicologia de Kharkiv.

A história de constituição dessa escola nos remete ao final dos anos de 1920 e início de 1930, marcada por ações do governo stalinista que fazem forte oposição tanto aos “dialéticos”, chamados por J. Stalin de “idealistas mencheviques” (membros do grupo de A. M. Deborin); quanto aos materialistas mecanicistas (liderados por O. K. Timiryazev). No entanto, se instituem no poder os chamados desistentes filosóficos e materialistas vulgares; liderados principalmente por P. F. Yudin e M. B. Mitin, esse último considerado “sacerdote do stalinismo”. Isso levou a uma derrocada física e moral

dos deborinistas, o que afeta sobremaneira a psicologia materialista histórico-dialética em ascendência.

Como as concepções filosóficas de L. S. Vigotski se aproximavam da perspectiva deborinista, seu trabalho sofreu fortes impactos e a Academia de Educação Comunista, considerada o reduto do grupo de L. S. Vigotski, foi menosprezada em 1930. A Faculdade de Ciências Sociais, declarada “trotskista”, em 1931, foi renomeada como instituto e exilada em Leningrado. Muitas instituições científicas e pedagógicas foram fechadas sob a alegação de se constituírem em “Ninho de Idealistas e Trotskistas”.

J. Stalin implantou em Moscou um estado persecutório que levou à demissão de vários psicólogos e à exclusão da Psicologia enquanto disciplina na Universidade de Moscou. Nesse período,

[...] os parafusos ideológicos começavam a ser “apertados” [...] Na educação teve fim a “escola única do trabalho” criada com os esforços de Krupskaja e Lunatcharski sob a base conceitual elaborada por Blonski e Vigotski. Surgiu uma série de decretos do comitê Central do Partido Comunista da Rússia [...] que retrocediam a escola soviética ao “ideal” do ginásio pré-revolucionário. Na psicologia ocorreu a discussão sobre a “teoria da reactologia”, que resultou na destituição de K. N. Kornilov do cargo de diretor, em 1931. Foram veementes destroçadas, do ponto de vista ideológico, a reflexologia e a psicotécnica de Bekhterev (todos os seus líderes em seguida sofreram repressão), o “behaviorismo” de Borovski e, finalmente, a escola histórico-cultural de Vigotski. (Tunes; Prestes, 2009, p. 293-294).

Com as instituições e os laboratórios fechados em Moscou, L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, O.V. Zaporozhets, M. S. Lebedinsky e vários outros psicólogos, desempregados ou perseguidos, foram convidados por S. I. Kantorovich, comissário de saúde do povo ucraniano, para integrarem o Centro Psiconeurológico que estava sendo criado no Instituto Psiconeurológico Ucraniano, transformado em Academia Psiconeurológica da Ucrânia, em Kharkiv, no ano de 1932.

Nesse cenário, nasce a Escola de Psicologia de Kharkiv que contou com a participação de um número expressivo de profissionais de diferentes áreas (filosofia, psicologia, medicina entre outras) vindos em sua maioria de Moscou. Além de L. S. Vigotski, compuseram o grupo, A. N. Leontiev, O. V. Zaporozhets, L. I. Bozhovich, T. O. Ginevskaya, K. E. Khomenko, A. R. Luria, P. I. Zinchenko, P.Ya Galperin, A. I. Rosenblum, G. D. Lukov, V. I. Asnin, V. V. Mistyuk, L. I. Kotlyarova, D. M. Dubovis-Aranovskaya, E. V. Gordon, G. V. Mazurenko, O. M. Kontsevaya, T. I. Titarenko, M. S. Lebedinsky, L. L. Rokhlin, entre outros.

A mudança de A. N. Leontiev, A. R. Luria e L. I. Bozhovich para Ucrânia, no ano de 1931, dá corpo à escola de Kharkiv em ascensão. L. S. Vigotski, por sua vez, não fixou moradia na cidade ucraniana, apesar de ter participado de forma ativa nas ações do grupo em Kharkiv e de ter sido nomeado chefe do Departamento de Psicologia Genética do Instituto Estadual de Formação de Pessoal do Comissariado do Povo para a Saúde, na Ucrânia (Vigodskaja; Lifanova, 1996).

A situação política da época foi o principal motivo da mobilização que favorece a constituição desse importante centro de pesquisa e o trabalho realizado nesse período marca a psicologia soviética, tendo em vista o curso das investigações realizadas pelo grupo.

[...] no início dos anos de 1930, em Kharkiv, sob a liderança de A.N. Leontiev (moscovita nato, que viveu durante vários anos nesta cidade), um grupo de psicólogos (G. D. Lukov, V. I. Asnin, O. V. Zaporozhets, P. I. Zinchenko, L. Bozhovich etc.) estudou o conteúdo e a estrutura das ações perceptivas, mnemônicas e mentais, bem como o desenvolvimento de generalizações em crianças. (Davidov, 1997, p. 3, tradução nossa).

Essas pesquisas estavam vinculadas ao centro psiquiátrico recém-criado no Hospital Professor Rokhlin. O pequeno grupo ali constituído compartilhava um apartamento alugado pelo próprio Prof. Rokhlin, destinado à chamada comuna de Moscou. Aos poucos o grupo foi se ampliando e passou a ser composto não apenas por russos, mas também por ucranianos. Sob a liderança de A. N. Leontiev, a Escola de Psicologia de Kharkiv incluiu estudantes de pós-graduação do Instituto Pedagógico e do Instituto de Pesquisa de Pedagogia e passou a ser composta também por O. V. Zaporozhets, T. O. Ginevskaya, P. Ya. Galperin, P. I. Zinchenko, V. I. Asnin, G. D. Lukov, K. E. Khomenko, V. V. Mistyuk, L. I. Kotlyarova, D. M. Dubovis-Aranovskaya, E. V. Gordon, G. V. Mazurenko, O. M. Kontsevaya, A. N. Rosenblum, T. I. Titarenko, I. G. Dimanshtein, Solomakhina e F. V. Bassin (Figura 6).

Figura 6: Psicólogos de Kharkiv. Final dos anos de 1940. Da esquerda para direita: P. I. Zinchenko, O. M. Kontsevaya, E. V. Gordon, V. I. Asnin, D. M. Dubovis-Aranovskaia.



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

Com o passar do tempo, A. R. Luria ficou entre Moscou e Kharkiv; L. S. Vigotski, entre Moscou, Kharkiv e Leningrado; e L. I. Bozhovich, de Kharkiv mudou-se para Poltava, embora tenha mantido atividades de colaboração com o grupo. A. N. Leontiev, no entanto, fixou-se em Kharkiv, onde morou por quase 5 anos e se estabeleceu na condição de chefe do departamento e membro titular da Academia Psiconeurológica Ucraniana; tornando-se, posteriormente, responsável por todo o setor de psicologia após a saída definitiva de A. R. Luria. Sob sua supervisão, foram realizadas pesquisas em

[...] três eixos primordiais: em primeiro lugar, um estudo revisionista sobre a memória, realizado prioritariamente pelo aluno de Leontiev, Piotr Zinchenko (1903–1969); em segundo lugar, um estudo pioneiro sobre a origem da sensação, o qual forneceu a Leontiev dados experimentais para sua própria tese de doutoramento; e, em terceiro, depois que Leontiev deixou Carcóvia, em 1934, uma pesquisa de grande escala sobre a percepção realizada por Oleksandr Volodymyrovych Zaporozhets, ex-aluno de Leontiev e seu sucessor administrativo em Carcóvia, além de futuro colaborador de Leontiev em seu segundo livro. (Yasnitsky, 2020, p. 129).

Evidentemente, essas condições consolidam o papel de liderança que A. N. Leontiev assume perante o grupo e o legitima como responsável pela direção das atividades desenvolvidas no interior da Escola de Psicologia de Kharkiv. Ainda assim, a influência do pensamento vigotskiano estava presente no trabalho inicial realizado pelo grupo, que partiu do conceito de atividade inicialmente introduzido por L. S. Vigotski: “[...] a abordagem da atividade chegou ao Grupo de Kharkiv através de Vigotski!” (Leontiev, 2005, p. 43; tradução nossa).

L. S. Vigotski, por um lado, tinha um grande domínio do conceito sócio-histórico de atividade, por outro, se esforçou para aprofundá-lo no aspecto psicológico propriamente dito. Portanto, o próprio L. S. Vigotski e muitos dos seus discípulos, formados pelo núcleo de sua

escola científica (A. N. Leontiev, A. R. Luria, O. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin et al.), tinham posições comuns, baseadas no conceito original de atividade. (Davidov, 1996e, p. 3, tradução nossa).

Orientadas inicialmente pela abordagem vigotskiana da atividade, as pesquisas realizadas pela Escola de Psicologia de Kharkiv dedicaram especial atenção à relação atividade-consciência e trouxeram impactos importantes para a confirmação experimental das teses gerais da Teoria Psicológica da Atividade sistematizada por A. N. Leontiev após seu retorno para Moscou. Embora o trabalho na Escola de Kharkiv tenha levado, a depender do interesse científico dos pesquisadores, à elaboração de diferentes abordagens (A.N. Leontiev - teoria da atividade, O. V. Zaporozhets - teoria da percepção, P.I. Zinchenko - teoria da memória, P.Y. Galperin. - teoria da formação de conceitos científicos e ações mentais por etapas e L.I. Bozhovich - teoria da personalidade), tinham como fundo a teoria da atividade, cujas bases foram produzidas coletivamente no interior da Escola de Psicologia de Kharkiv.

[...] todas essas direções tinham uma base comum - a teoria da atividade, que foi desenvolvida por esforços conjuntos. A.N. Leontiev era, "sem dúvida, o líder do grupo de Kharkiv, mas seu conceito foi criado pela mente coletiva". A isso deve ser acrescentada uma coisa: todos eles, não importa como avaliemos seus pontos de vista, se consideravam alunos de L.S. Vigotski. (Universidade de Karazin, 1804; tradução nossa).

Tanto que A.A. Leontiev, filho de A. N. Leontiev, considera mais correto falar de “Escola de Vigotski”, do “Grupo de Kharkiv”.

O ucraniano P. I. Zinchenko, aluno de L. S. Vigotski e de A. N. Leontiev, teve um importante papel nesse processo a partir dos trabalhos que realizou com a supervisão de A. N. Leontiev. Estudou memória involuntária na perspectiva da atividade em psicologia e demonstrou que a memória depende de, pelo menos, quatro aspectos: (1) do tipo de atividade que se realiza; (2) da motivação para a realização da atividade; (3) do nível de interesse no conteúdo/material; e (4) do grau de envolvimento na atividade. Para ele, é o tipo de atividade e a natureza da tarefa a ser realizada que dá significado ao ato de lembrar e não os processos cognitivos. A memória involuntária, para o autor, "[...] se caracteriza pelo fato de que o lembrar ocorre em uma ação de natureza *diferente*, uma ação que tem definidos pelo sujeito uma tarefa fim, um motivo e um significado. Mas, não está diretamente orientada para a tarefa de lembrar" (Zinchenko, 1939 [1984], p. 77-78; tradução nossa). Diferentemente, a memória voluntária corresponde a

[...] uma ação especial destinada ao lembrar. Aqui, o lembrar não é apenas um aspecto de uma ação, mas constitui o próprio conteúdo de uma ação especial associada a uma tarefa de memória. O sujeito está

consciente do objeto da ação como um objeto de lembrança. Ele tem um motivo e fim definidos, focalizados especificamente na tarefa de lembrar. (Zinchenko, 1939 [1984], p. 77-78; tradução nossa).

Esses estudos mostram que em situações experimentais a taxa de recordação involuntária supera a memorização voluntária realizada durante uma tarefa específica.

Zinchenko focou no processo concreto da recordação no contexto do mundo real. Assim, o projeto de seu estudo remonta, vagamente, ao “método instrumental” de “dupla estimulação”, mas, no lugar de signos sem sentido (como noções teóricas que ajudam a explicar o processo de “mediação” e “internalização”), Zinchenko reconceitualizou as “ferramentas psicológicas” como portadoras de significado objetivo e sentido subjetivo – a distinção e a interconexão desses dois conceitos (e os muitos derivados de “sentido” e “consciência”) são absolutamente essenciais (YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016a). Zinchenko e seu supervisor acadêmico, Leontiev, demonstraram que recordar, como processo psicológico vivo e dinâmico no contexto do mundo real, é uma função da atividade concreta significativa e das operações com objetos. (Yasnitsky, 2020, p. 130).

O trabalho pioneiro sobre memória realizado por P. I. Zinchenko se tornou referência para estudos na área da psicologia do desenvolvimento soviético e se constituiu, com uma série de outras pesquisas, a base para o desenvolvimento da Teoria da Atividade na perspectiva de A. N. Leontiev. Além dos estudos sobre memória, trabalhos sobre percepção e sensação, realizados por O. V. Zaporozhets e vários integrantes do grupo, estruturaram as teses gerais da teoria.

Em outras palavras, as bases fundamentais da teoria leontiviana foram erguidas a partir do trabalho realizado pela Escola de Psicologia de Kharkiv, cuja concepção inicial de atividade havia sido delineada por L. S. Vigotski. Portanto, a gênese da teoria desenvolvida no interior do trabalho coordenado por A. N. Leontiev pode ser localizada nas investigações que tiveram lugar em Kharkiv, em parceria, entre outros, com P. I. Zinchenko e O. V. Zaporozhets.

Alguns dos resultados deste interessante trabalho serviram como um dos fundamentos da teoria de A. N. Leontiev sobre a relação da atividade com o processo de aprendizagem. Assim, em 1935, ele escreveu um artigo na língua ucraniana destinado a uma coleção de obras de seu grupo científico (esta coleção permaneceu inédita, e o artigo de A. N. Leontiev foi publicado pela primeira vez em Moscou somente em 1981 e, depois, em 1983). O foco central do artigo consiste no problema do desenvolvimento de generalizações em crianças (incluindo conceitos) e o papel da atividade nesse processo. (Davidov, 1997, p. 3, tradução nossa).

No interior da Escola de Psicologia de Kharkiv, com foco para a relação entre atividade e consciência, foram desenvolvidas, portanto, as noções gerais da atividade. Essas pesquisas possibilitaram: (1) a distinção entre os instrumentos humanos e os meios

auxiliares dos animais; (2) a identificação da estrutura dos processos psíquicos internos e da atividade objetal externa, assim como, da estrutura psíquica geral da atividade; (3) a elaboração das teses decisivas para a Teoria da Atividade; e (4) a delimitação dos componentes estruturais da atividade.

Esse período foi marcado por um distanciamento entre o pensamento de A. N. Leontiev e o de L. S. Vigotski. Enquanto A. N. Leontiev, em Kharkiv, acentuava o lugar da atividade prática no processo de constituição humana; L. S. Vigotski, em Leningrado, pôs relevo à fala como unidade constitutiva da consciência, momento em que fortalece seu vínculo com D. B. Elkonin (Longarezi; Franco, 2013; 2015). Os trabalhos coordenados por A. N. Leontiev voltam-se para o processo comunicativo através da atividade humana; e os de L. S. Vigotski, para o problema da unidade do afeto e do intelecto, apresentado o significado/a da palavra como a unidade da consciência (unidade entre pensamento e fala). Embora L. S. Vigotski não tenha, sob a ótica assumida, rejeitado a abordagem da atividade, põe ênfase na fala como um sinal para a comunicação das consciências (Vigotski, 1956).

Ficam demarcadas duas linhas que, nos anos de 1930, orientam diferentemente os trabalhos de L. S. Vigotski, em trânsito entre Moscou, Kharkiv e Leningrado; e de A. N. Leontiev, na liderança da Escola de Kharkiv. A primeira (na perspectiva de L. S. Vigotski), aponta para tendências afetivas, emoções e sentimentos na relação de constituição da consciência, unidade comunicação-consciência; e a segunda (com base em A. N. Leontiev) enfatiza a atividade prática, a ação objetiva, a unidade atividade-consciência (Leontiev; Leontiev; Sokolova, 2005).

O distanciamento entre a Escola de Psicologia de Kharkiv e o pensamento vigotskiano nos é mais do que um indício da diversidade que caracteriza a história de constituição da psicologia histórico-cultural, erguida a partir de teorias expressas por interpretações distintas, com particularidades que resguardam identidade aos enfoques desenvolvidos, desde então, por diferentes gerações. A história de pouco mais de um século de constituição desse enfoque psicológico e didático, que leva a diferentes direções, é marcada por situações políticas e ideológicas e, de alguma maneira, revela a importância do trabalho realizado pela Escola de Psicologia de Kharkiv na primeira metade da década de 1930.

As atividades realizadas no interior desse grupo são interrompidas, em 1936, com a promulgação, pelo Comitê Central, do decreto que põe fim ao trabalho dos pedologistas nas escolas e abole a pedologia como disciplina. O que já vinha sendo construído desde

1930, com a realização do Congresso Comportamental e, 1931, com o Primeiro Congresso Psicotécnico da AII-Union, realizado em Leningrado; a partir de 1932 passa a ser intensificado pelos fortes ataques à pedologia. A psicologia, que a época estava ligada à pedologia, enfrenta graves consequências. O decreto impõe uma nova abordagem à área com a unificação das ciências do comportamento, determinadas a se orientar pela perspectiva marxista-leninista. As normativas impostas pelo decreto afetam a Psicologia e trazem impactos importantes para a produção da época. Como consequência, a Escola de Psicologia de Kharkiv é, em certa medida, desintegrada, embora não tenham interrompido os trabalhos de pesquisa porque seu enfoque já expressava distanciamento e, de certo modo, oposição à interpretação da pedologia de L. S. Vigotski (compreendida como síntese de várias ciências (Fisiologia, Defectologia, Psicologia e Pedagogia). Consideravam a psicologia e a pedologia duas ciências diferentes.

[...] eles continuaram no Instituto Ucrainiano de Pesquisa Pedagógica, Instituto Pedagógico de Kharkiv, onde o Departamento de Psicologia era chefiado por O.V. Zaporozhets e trabalhado por V.I. Asnin, K.E. Khomenko, G.D. Lukov e outros, e no Instituto de Línguas Estrangeiras de Kharkiv, onde P.I. Zinchenko trabalhou. (Universidade de Karazin, 1804; tradução nossa).

Suas atividades foram de fato interrompidas pela Grande Guerra Patriótica¹³. P.I. Zinchenko e G.D. Lukov participaram em operações do exército. No caso de P.I. Zinchenko, “[...] primeiro como soldado raso e depois promovido a comandante de pelotão de sapadores e subcomandante da companhia de engenharia” (Zinchenko; Mesheriakov, 2017, p. 133). O.V. Zaporozhets, P.Y. Galperin e A. N. Leontiev estiveram, desde 1943, em hospitais militares com trabalhos para restaurar as funções motoras prejudicadas após lesões de guerra.

Diante das incontestâncias da guerra e ainda quando as atividades tenham permanecido até aproximadamente 1942, a Escola de Psicologia de Kharkiv, no período de 1931 a 1941 exerceu um importante papel na elaboração das teses gerais da Teoria Psicológica da Atividade sistematizada por A. N. Leontiev após seu retorno à Moscou.

O grupo de Kharkiv existiu nesta composição por 10 anos. Embora A.N. Leontiev tenha retornado a Moscou, em 1934, visitou constantemente Kharkiv e liderou o trabalho do grupo. P.Y. Galperin, O.V. Zaporozhets, P.I. Zinchenko permaneceram em Kharkiv até o início da Grande Guerra Patriótica. Após a guerra, nem P.Y. Galperin,

¹³ A Grande Guerra Patriótica é o termo utilizado na ex-União Soviética (especialmente na Rússia), exceto nos Países Bálticos, Geórgia, Azerbaijão e Ucrânia, para referir-se ao conflito que se constituiu na Segunda Guerra Mundial.

nem O.V. Zaporozhets retornaram a Kharkiv. (Universidade de Karazin, 1804; tradução nossa).

O trabalho realizado no interior dessa escola põe relevo aos estudos sobre a relação atividade-consciência que delimitam os fundamentos da teoria da atividade. Dito de outro modo, a Escola de Psicologia de Kharkiv elabora as bases nucleares da teoria desenvolvida por A. N. Leontiev. Nesse sentido, a gênese da teoria que foi amplamente difundida, que orienta importantes sistemas didáticos desenvolvimentais elaborados posteriormente, pode ser localizada nas investigações realizadas por essa escola; o que, em nossa maneira de ver, marca com expressividade uma das primeiras e mais determinantes contribuições de Kharkiv no circuito da psicologia e da didática soviéticas.

3.2 Grupo de Kharkiv (1963-2024)

O grupo de Kharkiv é um dos grupos mais potentes, com contribuições inovadoras e criativas para esse novo programa de educação e, por isso, não se constitui como “braço” do grupo de Moscou, tem seu próprio “corpo”. O processo experimental instalado pelo grupo não se constitui em extensão do trabalho realizado em Moscou.

O laboratório de V. V. Repkin nunca foi uma plataforma experimental para testar as hipóteses de Elkonin e Davidov, porque ambos os grupos resolveram problemas independentes. D. B. Elkonin e V. V. Davidov estudaram naqueles anos principalmente o desenvolvimento do pensamento da criança em idade escolar, enquanto o grupo de pesquisa de V. V. Repkin estava interessado no papel da memória na aprendizagem, com base na generalização significativa e na teoria da atividade. Com o tempo, para Vladimir Repkin, o centro do estudo foi justamente a construção de um sistema desse tipo de aprendizagem, que muito mais tarde foi chamado de “desenvolvimental”¹⁴. (Repkina, 2023, p. 23).

As Escolas nº 04 e 17 de Kharkiv (Figuras 7 e 8) se constituíram, com a Escola nº 91 de Moscou, em grandes centros onde o novo sistema de educação nasce e se forma (Repkin; Repkina, 2018a). Essa contextualização traça o cenário no qual, pouco mais de vinte anos depois, no contexto de elaboração de um novo sistema de educação, a ex-capital da Ucrânia ocupa novamente o lugar de protagonista na história da emergência e consolidação do enfoque psicológico e pedagógico que nasce da escola de L. S. Vigotski.

¹⁴ Nota nossa: Aprendizagem desenvolvimental, enquanto termo, é mencionada pela primeira vez, em 1979, por I. S. Yakimanskaya. Em 1981, é apresentada sob a forma de conceito por V. V. Davidov que, a partir de 1995, a desenvolve enquanto teoria (PUENTES, 2019e).

Figura 7: Escola nº 17 de Kharkiv



Fonte: <http://wikimapia.org>

Figura 8: Escola nº 04 de Kharkiv



Fonte: <http://wikimapia.org>

Criado em 1963, o Grupo de Kharkiv toma corpo quando assume o problema da aprendizagem desenvolvimental como foco central do trabalho realizado pela equipe do Instituto Pedagógico de Kharkiv. Os estudos iniciais foram realizados por alunos da pós-graduação, entre os quais V. V. Repkin, F. G. Bodanskyi e G. K. Sereda, em uma ação conjunta com professores do nível fundamental da Escola nº 62, que posteriormente expandiu-se para as Escolas nº 17 e 4 de Kharkiv. Somaram-se a esses esforços o trabalho realizado pelo laboratório de pesquisa criado no Instituto Pedagógico sob a direção de F. G. Bodanskyi e a participação de P.S. Zhedek, A.I. Aleksandrova, A.M. Zakharova, Y.P. Barkhaev etc. (Davidov, 1997).

A criação do grupo, realçada pela forte influência das ideias de A. N. Leontiev, P. Ya Galperin e P. I. Zinchenko, foi iniciativa de V. V. Repkin, que fixa moradia em Kharkiv a convite de P. I. Zinchenko para realizar seus estudos de pós-graduação. O ex-aluno de

P. Ya. Galperin e ex-orientando de A. N. Leontiev, com sua esposa G. V. Repkina, se integra ao trabalho que vinha sendo realizado em Kharkiv e se tornam parceiros de pesquisa de P. I. Zinchenko (Repkina, 2023).

A gênese dos estudos realizados por V. V. Repkin na cidade ucraniana está intimamente associada ao trabalho de pesquisa ativo de P. I. Zinchenko, embora guarde marcas do pensamento de P. Ya Galperin e A. N Leontiev. A parceria com P. I. Zinchenko foi, particularmente, determinante para que a atividade de estudo se tornasse objeto de investigação para o jovem casal V. V. Repkin e G. V. Repkina.

Figura 9: A família Repkin. Na linha inferior estão G. V. Repkina e V. V. Repkin. Na linha superior, da direita para a esquerda, N. V. Repkina.



Fonte: <https://tovievich.ru/news/11075-vvrepkina.html>

O problema central que acompanhou desde a década de 1930 os estudos de P. I. Zinchenko (a relação entre memória e atividade) foi elaborado no interior da Escola de Psicologia de Kharviv, sob influência do líder A. N. Leontiev. No início dos anos de 1960, quando convidou V. V. Repkin e G. V. Repkina a participarem de suas pesquisas como alunos de pós-graduação, projetava a ampliação do estudo para além dos experimentos de laboratório. Seu interesse, nesse momento, era o de investigar a relação da memória involuntária com a atividade de estudo realizada por jovens em idade escolar.

Figura 10: Psicólogos de Kharkiv. Década de 1960. Da esquerda para a direita: P.I. Zinchenko, G.V. Repkina, G.P. Grigorenko (primeira professora da turma experimental), V.V. Repkin, F.G. Bodansky e R.V. Skotareno (professora de aulas experimentais).



Fonte: <http://blog.schoolchampion.in.ua/2013/02/dvazhdy-dva-iks/>

A experiência docente de V. V. Repkin lhe pareceu fundamental para essa nova fase de estudos, que presumia a realização de experimentos naturais (em salas de aulas) e é nesse contexto que V. V. Repkin assume a aprendizagem desenvolvimental como foco de investigação.

Foi para resolver este e alguns outros problemas que P.I. Zinchenko convidou V. V. Repkin para Kharkiv. Já ao discutir o problema da pesquisa de Vladimir Repkin, ficou claro que o modelo de formação escolar existente não era adequado para a realização de tal pesquisa, pois o professor estabelece os objetivos para o aluno, assim como em um experimento de laboratório. Era necessário resolver o problema da organização dessa aprendizagem, que seria construída de acordo com os princípios da teoria psicológica da atividade. Vladimir Repkin tinha experiência pedagógica, então Pyotr Ivanovich imediatamente ofereceu a ele esse problema. (Repkina, 2023, p. 21).

A aproximação de V. V. Repkin com D. B. Elkonin e V. V. Davidov vem depois, quando suas pesquisas já haviam se iniciado em Kharkiv. A tarefa de colocar o projeto em andamento na escola foi grande e V. V. Repkin os procura, por indicação de P. Ya. Galperin¹⁵. Ambos já vinham realizando trabalho similar em Moscou, tendo em vista a elaboração das bases para a edificação da Teoria da Atividade de Estudo (Longarezi; Puentes, 2023).

¹⁵ V. V. Repkin, durante o período que trabalhava em escolas, procurava métodos para aprimorar a aprendizagem da língua russa. No início de sua atividade profissional como docente, com o respeito que tinha pelo trabalho de P. Ya. Galperin, defende sua teoria da formação dos conceitos científicos e das ações mentais por etapas e desenvolve, em Sakhalin [uma ilha russa], um método para a aprendizagem da ortografia (Repkina, 2023).

O encontro de V. V. Repkin com P. I. Zinchenko e P. Ya. Gaperin foi fundamental para a criação do Grupo de Kharkiv, além do contato posterior com as ideias que vinham sendo experimentadas por D. B. Elkonin e V. V. Davidov em Moscou. O círculo de diálogo de V. V. Repkin e G. V. Repkina se estabeleceu, portanto, com A. N. Leontiev, P. Ya. Gaperin, P. I. Zinchenko, D. B. Elkonin e V. V. Davidov.

Esse nos parece um dos principais elos entre a Escola de Psicologia de Kharkiv, dos anos de 1930, e o grupo criado nos anos de 1960. Ambos tinham vínculos com o trabalho e as concepções produzidas por P. I. Zinchenko, P. Ya. Galperin e A. N. Leontiev. Sob esse aspecto uma conexão importante é a presença e influência de P. I. Zinchenko que foi membro ativo da Escola de Psicologia de Kharkiv (1931), assim como das pesquisas que estartaram as atividades do Grupo de Kharkiv criado pouco mais de décadas depois (1963). Isso fica evidente nas pesquisas iniciais de V. V. Repkin, no Grupo de Kharkiv, que buscava compreender o papel da memória na aprendizagem, tomado como referência a trajetória de pesquisa realizada por P. I. Zinchenko. Seu olhar, no entanto, voltava-se para o contexto da educação escolar; e a investigação assumiu como foco o estudo da relação entre memória e aprendizagem na condição da atividade de estudo.

Além das influências de seus principais interlocutores, a vertente que emerge da variante do sistema produzida em Kharkiv expressa um enfoque autoral que marca a identidade do grupo ucraniano, em especial, pelo trabalho criativo coordenado por V. V. Repkin. Assumem como abordagem a relação atividade de estudo-sujeito/personalidade.

O Grupo de Kharkiv, nessa nova fase (a partir dos anos de 1960), volta-se, portanto, para a experimentação de um novo programa de educação, a partir de uma abordagem em que importa a investigação do tipo de atividade de estudo que, na condição de sua realização, permite a emergência e o desenvolvimento do sujeito e da personalidade da atividade de estudo. Tomam como referência a relação atividade de estudo-sujeito/personalidade que pensa teoricamente. Essa é uma perspectiva importante que resguarda a identidade do grupo, seu foco de interesse, sua atividade experimental e sua delimitação do conteúdo, objetivo e estrutura da atividade de estudo. Diferente dos membros do grupo de Moscou que investigavam o desenvolvimento do pensamento teórico na condição da atividade de estudo, o Grupo de Kharkiv voltou-se para as condições de desenvolvimento do sujeito que pode pensar teoricamente (Asbahr; Longarezi, 2022).

Suas atividades iniciais começam com poucas pessoas, V. V. Repkin, G. V. Repkina, F. G. Bodanskyi e G. K. Sereda; além da colaboração de P. I. Zinchenko. Progressivamente, membros do Instituto Pedagógico de Kharkiv foram sendo incluídos, P. Zhedek, Y. Barkhaev, E. Aleksandrova etc. No final da década de 1960 já eram cerca de 15 pesquisadores, acrescentados alunos de pós-graduação de V. V. Repkin (N. I. Matveeva, I. I. Veshtak, V. T. Dorokhina); além de candidatos a doutor em ciências, entre os quais se incluem P.S. Zhedek e O. K. Dusavytskyi.

A entrada do psicólogo soviético e ucraniano, doutor em Ciências Psicológicas, O. K. Dusavytskyi foi importante, entre outras razões, pelo trabalho experimental que realizou na investigação dos interesses cognitivos e do desenvolvimento da personalidade; o que foi fundamental para o enfoque do trabalho realizado em Kharkiv. Seu contato com membros do grupo se inicia em 1967 quando acompanhou a experiência com a aprendizagem desenvolvimental realizada na Escola nº 17 de Kharkiv, na qualidade de roteirista e diretor¹⁶ do filme “2 x 2 = X”.

Lançada em 1968, a película premiada retrata as atividades experimentais do grupo. Divulgada pelo *Estudio de Televisão de Kharkiv*, transformou-se em um filme referência sobre aprendizagem desenvolvimental; posteriormente editado na forma de livro por O. K. Dusavytskyi (1985). Esse trabalho o leva a abandonar a engenharia, seu campo de formação e atuação profissional. Inicia sua carreira na área de psicologia sob influência da equipe de V.V. Repkin e, com a sua supervisão, passa a realizar pesquisas sobre Atividade de Estudo. A partir de 1969, integra formalmente o grupo de V. V. Repkin e foca-se no estudo dos interesses cognitivos e dos motivos de aprendizagem, com ênfase para as atividades coletivas. Suas ideias sobre personalidade entram em cena pouco tempo depois.

Nos anos de 1971 e 1972, V. V. Repkin passa a trabalhar no Instituto Pedagógico, do Departamento de Psicologia, da Universidade Estadual de Kharkiv, fundado em 1963 por P. I. Zinchenko, com o apoio de A. N. Leontiev. Foi nesse departamento que O. K. Dusavytskyi inicia suas atividades na universidade no final dos anos de 1970.

No período de 1971-1974, O. K. Dusavytsyi se familiariza com o sistema de aprendizagem desenvolvimental, principalmente a partir das conferências do Congresso de Psicologia ocorrido em 1971 e das conferências subsequentes dedicadas à psicologia das necessidades sociogênicas e à melhoria dos processos educativos na escola, que

¹⁶ A direção do filme foi compartilhada com V. Violin.

tiveram lugar no ano de 1974, em Tbilissi, antiga República Socialista Soviética da Geórgia. Acompanhou as conferências de A.N. Leontiev, V.V. Davidov, G.K. Sereda, V. V. Repkin, G. V. Repkina, D. Uznadze e muitos outros. Esse é precisamente o período em que ele escreveu sua monografia sobre os interesses.

O. K. Dusavytsyi acompanha os projetos em desenvolvimento pela equipe de V.V. Repkin e trabalha em seu grupo até, aproximadamente, 1978; quando defende sua tese a candidato de doutor em Ciências Psicológicas e vai trabalhar na universidade. Introduz em seus trabalhos o desenvolvimento do sujeito e da personalidade como finalidade da atividade de estudo, o que marca a influência de V. V. Repkin em sua abordagem. Apesar dessa aproximação com V. V. Repkin, se distancia do grupo quanto ao conceito de sujeito. Adota a concepção de sujeito coletivo e individual de V. V. Davidov, substancialmente diferente à de sujeito como fonte de V.V. Repkin que estava em germe.

As atividades oficiais com aprendizagem desenvolvimental estiveram suspensas no período de 1983 e 1987, quando o laboratório de V. V. Davidov, em Moscou, e o trabalho experimental realizado em Kharkiv foram extintos pelas autoridades do governo soviético e o programa de aprendizagem desenvolvimental foi proibido. Somente após 5 anos, em 1988, a situação do país muda e V. V. Repkin retoma as pesquisas que haviam sido interrompidas. Nesse momento, dedica-se a descobrir as possibilidades e condições para disseminar o sistema de aprendizagem desenvolvimental nas escolas de massa.

[...] em 1988, sob a liderança de seu grupo, 13 professores trabalhavam em Kharkiv e no Território de Krasnodar. Um ano depois, o número de turmas que trabalhavam em programas de aprendizagem desenvolvimental chegava a várias dezenas e, desde 1990, chegava às centenas. Em 1995, estimou-se que o número de alunos no Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental era ligeiramente inferior a 10% do número total de alunos no nível primário. Turmas separadas e escolas inteiras na Ucrânia, Rússia, Cazaquistão e países bálticos começaram a funcionar. (Repkina, 2023, p. 35-36).

V. V. Repkin trabalha intensamente na expansão do sistema e ingressa no laboratório do Instituto de Inovações Pedagógicas da Academia de Ciências Pedagógicas, em Moscou, mas não permanece por muito tempo. Com o fim da União Soviética, em 1991, a Ucrânia se torna um país independente. V. V. Repkin e seu grupo deixam o laboratório de Moscou e fundam o Centro Científico e Metodológico Independente de Aprendizagem Desenvolvimental, em Kharkiv. O trabalho, agora concentrado em território ucraniano, leva a aprendizagem desenvolvimental para a escola de massa e se expande para Lugansk, Tomsk e Samara, onde são criados centros de aprendizagem desenvolvimental apoiados pessoalmente por V. V. Repkin.

O. K. Dusavytskyi constrói uma carreira solo. Funda o *Centro de Metodologia e Psicologia da Aprendizagem Desenvolvimental*¹⁷, em Kharkiv; o único que se focou em pesquisas sobre o desenvolvimento da personalidade e cria seu grupo. Quando ele se refere ao grupo de Kharkiv está se referindo ao seu próprio grupo. Segundo Repkina (2024, p. 3; tradução nossa), o autor “[...] desprezou os principais conceitos teóricos e os livros didáticos de V. V. Repkin e acrescentou tarefas para atividades conjuntas dos alunos.”

Figura 11: Premiação internacional para professores do Centro de Experimentação, Moscou, dezembro de 2008. Da esquerda para a direita A. E. Ivanovna (autora de um livro didático de matemática), M. Lvovna e o Prof. O. K. Dusavyskyi.



https://old.experiment.lv/rus/centre/news/2008/20081224_mar/20081224_mar.htm

Seu distanciamento de V.V. Repkin é marcado por, pelo menos, três aspectos: (1) a concepção de sujeito; (2) o papel principal do trabalho de estudo em grupo para o desenvolvimento da personalidade e (3) o próprio entendimento de personalidade. Esse conflito teórico leva a uma mudança estrutural na atividade de estudo; o que nos permite afirmar que a abordagem do sujeito da atividade, tal como desenvolvida pelo grupo de V. V. Repkin influencia, até certo ponto, a teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi (Repkina, 2024).

Quanto ao momento em que ele se distanciou de V.V. Repkin, [...] minha impressão subjetiva é a de que, se houve algum distanciamento, foi apenas porque o objeto de interesse científico e acadêmico havia mudado. Pelo que entendi, Vladimir Vladimirovski [Repkin] trabalhou em estreita colaboração com o grupo de Moscou também na criação de livros didáticos para crianças, em particular, uma cartilha de língua russa. E O.K. Dusavytskyi se concentrou na teoria da personalidade, no trabalho conceitual realizado na *Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental* e em seu Centro. Mas as relações

¹⁷ Atualmente, o centro está ativo em Kiev, sob a coordenação de Olena Kondratyuk.

humanas permaneceram calorosas e respeitadas. Foi Oleksandr Kostjntynovych [Dusavytskyi] quem me apresentou a Natalia Volodymyrivna Repkina [filha] de forma calorosa e amorosa. Quando eu estava trabalhando como psicóloga de aprendizagem desenvolvimental e a visitei em Lugansk, realizamos algumas pesquisas conjuntas na escola. (Rosen, 2024, p.1; tradução e acréscimos nossos).

Nesse período, O. K. Dusavytskyi se aproxima de V. V. Davidov, que foi o supervisor de sua pesquisa de doutorado, e começa a trabalhar sob forte influência da abordagem do grupo de Moscou, o que acontece após a defesa da monografia *Investigação sobre o desenvolvimento dos interesses cognitivos dos alunos do Nível Fundamental em função do método de aprendizagem*, em 1975.

Na tese que defende em 1996 para o título de doutor em Ciências Psicológicas, *Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo*, seu principal trabalho no campo da teoria da personalidade, cita apenas seis obras de V.V. Repkin, restritas quase que exclusivamente à década de 1970, em um período de quatro anos (de 1974 a 1978) e apenas uma obra de 1992. Por sua vez, faz referência a sete obras de V. V. Davidov, produzidas no período de 1972 a 1992, com livros publicados nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Fundamenta-se, portanto, em três décadas do pensamento de V. V. Davidov; enquanto se restringe ao período de cinco anos do pensamento de V. V. Repkin,

Seu envolvimento com V. V. Davidov permanece ativo mesmo após concluir a tese, “[...] sua cooperação com ele foi particularmente forte. O. K. Dusavytskyi fez viagens de trabalho frequentes a Moscou, na década de 1990. [...] Esteve baseado em Moscou, bem próximo de V. V. Davidov.” (Rosen, 2024, p.1; tradução nossa), até o seu falecimento em 1998.

Este foi [...] um revés significativo. Posteriormente, suas visitas a Moscou se tornaram menos frequentes, até cessarem completamente. Daí para frente, se concentrou cada vez mais em trabalhar com alunos de pós-graduação, inicialmente com os alunos de G. K. Sereda: Polivanova, Kriazh e eu, depois assumindo seus próprios alunos de pós-graduação, que se especializaram em aprendizagem desenvolvimental. Ele foi capaz de implementar suas ideias consistentemente com esses alunos. Isso fica evidente em seu último artigo, de 2012. (Rosen, 2024, p.1; tradução nossa).

Maryna Rosen, ex-orientanda de G. K. Sereda e de O. K. Dusavytskyi, manifesta que, pela afinidade de seu tema de estudo, G. K. Sereda sugere que a supervisão fosse realizada por O. K. Dusavytskyi. Esse contato só aconteceu muito tempo depois, com a morte de G. K. Sereda, que faleceu antes de V. V. Davidov. Essa foi a primeira perda que o afetou profundamente. O. K. Dusavytskyi mantinha uma sólida relação profissional e de amizade com G. K. Sereda.

Não eram apenas colegas, mas também compartilhavam um escritório e uma amizade. Conheci O.K. Dusavytskyi pela primeira vez no funeral de G. K. Sereda. Ficou evidente, desde o início, que nós não estávamos à altura dele. [...]. No entanto, posteriormente, ele reconheceu que precisava de sua assistência e se envolveu em meu projeto. [...] mudou o foco da minha pesquisa para personalidade e desenvolvimento. Este foi um foco fundamental para ele. Mais tarde, depois que concluí o doutorado, ele se tornou um segundo pai para mim; se tornou um Professor com Letras Maiúsculas. (Rosen, 2024, p.1; tradução nossa).

Figura 12: G. K. Sereda



Fonte: <http://blog.schoolchampion.in.ua/2013/02/dvazhdy-dva-iks/>

Figura 13: O. K. Dusavytskyi



Fonte: <http://blog.schoolchampion.in.ua/2013/02/dvazhdy-dva-iks/>

O. K. Dusavytskyi conquistou o respeito e a admiração de seus colegas acadêmicos, assim como de seus alunos, com os quais manteve uma relação de proximidade. Isso o levou à criação e liderança de um clube estudantil. As produções que marcam seu trabalho no interior das atividades do grupo o consagram como especialista em psicologia da personalidade.

Figura 14: Outdoor elaborado pelos alunos de pós-graduação de O. K. Dusavytskyi em homenagem ao seu 80º aniversário em maio de 2008. São fotos dele e de seus alunos. Ao final há uma moldura em branco com os dizeres: "Aqui pode estar sua foto".



Fonte: <https://flowofchildhood.podia.com/625fe16e-b589-49ce-b5ff-a85c5cfbf2cc>

Ao longo de 60 anos, as atividades do grupo de V. V. Repkin, incluindo as desenvolvidas por O. K. Dusavytskyi, se mantiveram ininterruptas. Apesar de idas e vindas ocasionadas sobretudo por circunstâncias políticas, seus membros mantiveram ativas ações experimentais e permaneceram produtivos, mesmo diante das dificuldades oriundas da guerra instalada após a invasão na Ucrânia pela Rússia em 24 de fevereiro de 2022. N. V. Repkina¹⁸, filha de Galina Repkina e Vladimir V. Repkin, deu continuidade ao trabalho iniciado pelo grupo. Nos últimos anos de vida de V. V. Repkin, falecido em 2022, trabalhou com ele na sistematização dos avanços da teoria produzidos por sua equipe (Repkin; Repkina, 1997; 2018b; 2018[2023]; 2019; 2023).

Uma das particularidades do grupo de V. V. Repkin foi o problema de estudo assumido: a correlação entre as condições para a formação de conhecimentos teóricos e as habilidades práticas; e como nesse processo se desenvolve o estudante como sujeito e personalidade. Os resultados das investigações em torno desse tema foram inovadores porque V. V. Repkin considerou que a projeção para uma nova aprendizagem exige métodos específicos.

¹⁸ Natalya V. Repkina nasceu em 7 de maio de 1954, em Lugansk/Ucrânia. Psicóloga, atua como professora da Universidade Nacional de Lugansk. Ver mais em Vladimirovna (2019).

Por sua vez, os estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da personalidade correlacionado à organização da atividade de estudo, realizados por Dusavytskyi (1996a; 1996b; 2012) com jovens de 7 a 17 anos, levaram-no a determinar as regularidades psicológicas do desenvolvimento da personalidade em condições de formação especial na atividade de estudo.

O trabalho monográfico sobre os interesses, concluído em 1975, e sua tese de doutorado, defendida em 1989, se constituem em importantes contribuições de O. K. Dusavytskyi, especialmente, porque reúnem dados: (1) dos estudos sobre personalidade; (2) da teoria da formação do interesse cognitivo; (3) dos problemas de desenvolvimento individual infantil e (4) da psicologia da aprendizagem desenvolvimental. O avanço no campo da psicologia da personalidade foi importante para a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e pode ser identificado como um marco das contribuições deste autor para a produção que se ergue na cidade ucraniana.

A perspectiva da variante do Grupo de Kharkiv (1963-2024), aqui compreendidos os grupos de V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi, se consolida a partir de, pelo menos, três eixos: (1) estudo dos processos de formação do sujeito e da personalidade na condição da atividade de estudo; (2) pesquisa sobre o conceito, conteúdo e estrutura da atividade de estudo na abordagem do “sujeito como fonte”¹⁹; e (3) pesquisa da teoria e metodologia da aprendizagem da língua²⁰.

Nesses campos reside as maiores e mais autênticas contribuições de Kharkiv, no período de 1963 estendido para os dias de hoje, para o enfoque da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. A partir do esforço deste grupo na edificação do sistema, a cidade ucraniana protagoniza novamente a história de emergência e consolidação do enfoque histórico-cultural, porém agora com foco para os processos de educação escolar; o que dá lugar às teorias da aprendizagem desenvolvimental, mais particularmente, ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

3.2.1 Periodização da teoria da personalidade de O. K. Dusavytskyi (1971-2024).

A teoria da personalidade desenvolvida por O. K. Dusavytskyi nasce e se forma vinculada à trajetória de criação da teoria da aprendizagem desenvolvimental produzida,

¹⁹ Sobre o “sujeito como fonte”, ver mais em Repkin e Repkina (2019) e Puentes (2019c; 2023a).

²⁰ Sobre aprendizagem da língua, ver mais em Longarezi e Puentes (2023).

a partir da década de 1950, no contexto soviético. Sua gênese está relacionada, mais particularmente, aos trabalhos experimentais precedentes realizados no interior do grupo de Kharkiv. Mas, seus estudos dão sequência com base também em concepções do grupo de Moscou, deixando marcas em paralelo de ambos os grupos. Toda a história de criação e desenvolvimento das atividades experimentais e dos enfoques que caracterizaram os dois grupos, compõem, de alguma maneira, a pré-história da teoria da personalidade que O. K. Dusavytskyi elabora.

Figura 15: O. K. Dusavytskyi



Fonte: <https://flowofchildhood.podia.com/625fe16e-b589-49ce-b5ff-a85c5cfbf2cc>

Os estudos psicológicos e didáticos experimentais vinculados a essa abordagem iniciaram-se com a criação, em 1958, do Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar, do Instituto de Psicologia Geral, da Academia de Ciências Pedagógicas, da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR). Fundado por D. B. Elkonin, o laboratório é dirigido por ele até 1961 e depois por V. V. Davidov. A sucessão da direção ocorre quando D. B. Elkonin cria o Laboratório de Psicologia do Adolescente. Ambos estavam vinculados à Escola Experimental da Academia Russa de Educação nº 91, onde foi realizado grande parte do trabalho conduzido pelo grupo de Moscou (Lazaretti, 2017; Lopes, 2020). O trabalho dos dois laboratórios seguia objetivos similares, com foco para o desenvolvimento do pensamento teórico, distinguindo-se pelo nível de escolaridade.

Na mesma época, no ano de 1960, foi criado o Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar, do Instituto Pedagógico de Kharkiv, na Ucrânia. O trabalho experimental realizado por esse laboratório concentrou-se na Escola nº 17 de Kharkiv, considerada um dos centros onde o sistema Elkonin-Davidov-Repkin nasceu e se formou. Essas pesquisas foram intensificadas e ampliadas (incluindo também a Escola nº 04), no ano de 1963, quando o grupo de Kharkiv é formalmente criado por V. V. Repkin,

[...] com a colaboração, entre outros, de P.S. Zhedek, A. I. Alexandrova, A. M. Zakharova, Yu. P. Barkhaev, G.K. Sereda. [...] contou com a coordenação também de P. I. Zinchenko, que foi um dos fundadores da escola psicológica de Kharkiv, além da participação de G. S. Kostiuk. (Longarezi, 2023c, p. 32-33)

O. K. Dusavytskyi passa a integrá-lo em 1969; dois anos após ter começado seu contato com o sistema de aprendizagem desenvolvimental. Em 1970, dirige o documentário “ $2 \times 2 = X$ ”, que reúne registros dos experimentos realizados na Escola nº 17 de Kharkiv (transformado no livro homônimo publicado no ano de 1985). Ex-engenheiro, O. K. Dusavytskyi inicia sua carreira científica na área de psicologia no ano de 1971 e desenvolve uma série de investigações que se consolidam posteriormente sob a forma de teoria da personalidade.

Com uma história de mais 40 anos, desde o ingresso de O. K. Dusavytskyi no campo da psicologia (1971) até sua morte (em 2012); ou mais de 50 anos se estendida para a atualidade (1971-2024), a teoria passou por quatro etapas (Rosen, 2023): (1) *introdução ao problema da aprendizagem desenvolvimental* (de 1971 a 1991); (2) *modelagem dos tipos de personalidade* (de 1992 a 2012); (3) *pesquisa e coleta de dados dentro do sistema de aprendizagem desenvolvimental* (de 1996 a 2012); e (4) *reavivamento e desenvolvimento da teoria* (de 2013 até 2024).

Na primeira delas, *introdução ao problema da aprendizagem desenvolvimental*, de 1971 a 1991, O. K. Dusavytskyi dedica-se ao estudo da abordagem da aprendizagem que promove o desenvolvimento. No início desse período, em 1975, conclui a monografia *Estudo sobre o desenvolvimento dos interesses cognitivos dos alunos do Nível Fundamental em função do método de aprendizagem*, que marca essa etapa da produção da teoria e se configura como uma importante referência para os estudos dos interesses cognitivos.

Ressalta-se que nessa época os trabalhos experimentais já focavam a autotransformação do sujeito, mas ainda tinha o olhar dirigido para o desenvolvimento do pensamento teórico. Repkin (1976a [2019]) desde o início incluiu os interesses,

motivos e metas como componentes da estrutura da atividade estudo, mas só na década de 1990 apresenta como finalidade da aprendizagem desenvolvimental levar o aluno a tornar-se sujeito da atividade de estudo (Repkin; Repkina 1997). Essa nova abordagem dá ao grupo de V. V. Repkin uma identidade própria e sinaliza a direção para a qual suas atividades experimentais se orientam: a formação do sujeito da atividade de estudo e da personalidade; o que se expressa na teoria da personalidade que O. K. Dusavytskyi desenvolve. Por sua vez, o grupo de Moscou, apoiado na lei genética do desenvolvimento de L. S. Vigotski, vinha estruturando as bases que fundamentam nos anos de 1980 e 1990 os conceitos de sujeito coletivo e sujeito individual; ambos também presentes na teoria da personalidade.

Parte desse período O. K. Dusavytskyi trabalha diretamente com o grupo de V. V. Repkin e parte com o de V. V. Davidov. Nesses primeiros 20 anos, sob a influência de ambos os grupos, se apropria de elementos que os caracterizam e sustentam sua teoria da personalidade; que aqui estamos defendendo como expressão da integração de aspectos das duas variantes do sistema. Do ponto de vista histórico, os fatos foram revelando esse trânsito do autor pelos dois grupos.

A segunda etapa, *modelagem dos tipos de personalidade*, que começa em 1992 e vai até sua morte em 2012, é marcada pelo trabalho experimental realizado por O. K. Dusavytskyi e G. K. Sereda, a partir do qual se estabelece uma tipologia da personalidade. É nessa etapa que se estrutura a teoria da personalidade em sua primeira versão, conhecida como teoria Dusavytskyi-Sereda.; a mesma em que a aproximação de O. K. Dusavytskyi e V. V. Davidov se fortalece.

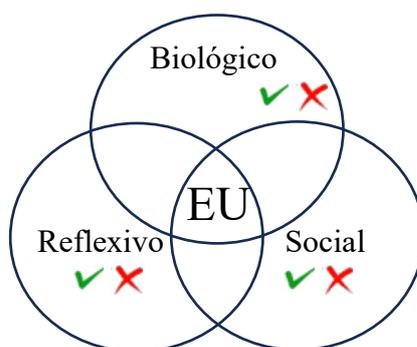
Durante 20 anos, O. K. Dusavytskyi e G. K. Sereda modelaram e testaram a teoria da personalidade, junto a estudantes de Psicologia da Universidade de Karazin, em Kharkiv. O. K. Dusavytskyi elabora uma proposta didático-experimental. Trabalha com uma estrutura de curso que compreende os seguintes elementos: (1) motivação; (2) tarefa de estudo; (3) diagnóstico do conceito; (4) análise dos resultados por níveis de domínio do conceito; (5) dedução dos conceitos científicos; e (6) revelação da essência dos conceitos (tratados como sistemas de conceitos). Isso permite demonstrar como os elementos da atividade, enquanto uma cadeia, se correlacionam com processos mentais e a partir de quais condições é internalizada para o subconsciente ou externalizada para o consciente. Nesse percurso, os alunos desenvolvem, de forma independente, uma definição científica do conceito, assim como o elaboram como sistema de conceitos.

Os resultados desse trabalho levam à estruturação de uma tipologia, a partir da qual O. K. Dusavytskyi sistematiza oito tipos de personalidade. Essa tipologia parte da compreensão de que o processo de formação da personalidade está vinculado, em sua estrutura, à formação do EU do indivíduo, tratado pela combinação de três dimensões: *EU biológico*, *EU reflexivo* e *EU social* (Figura 16).

O primeiro, *EU biológico*, indica uma dimensão orientada para a satisfação “do que o indivíduo quer” e “do que ele precisa”. O segundo, *EU reflexivo*, inclui a curiosidade, e mesmo que o EU do indivíduo não precise do objeto/fenômeno, emerge uma curiosidade para o seu conhecimento. O terceiro, o *EU social*, permite as boas relações com o outro; a maneira de interação social. As duas primeiras dimensões, biológica e reflexiva, geram emoções, mas não em “terceiros” porque se estabelece uma relação entre o EU e o objeto/fenômeno. Diferente da terceira dimensão, na qual se desenvolve a consciência de que suas ações geram emoções em outras pessoas; aqui se forma a consciência de responsabilidade e autonomia moral. O. K. Dusavytskyi compreende que, para a formação plena da personalidade é preciso o desenvolvimento das três dimensões e sua conexão com as emoções.

A estruturação dessas dimensões é complexa, requer tempo e esforço para sua formação. No geral, observa-se uma tendência humana à simplificação dessa estrutura, eliminando uma, duas ou três dimensões do EU, o que acaba resultando na configuração de oito tipos de personalidade: a que se constitui pela (1) exclusão apenas do *EU biológico*; (2) exclusão apenas do *EU reflexivo*; (3) exclusão apenas do *EU social*; (4) exclusão do *EU biológico* e do *EU reflexivo*; (5) exclusão do *EU biológico* e do *EU social*; (6) exclusão do *EU reflexivo* e do *EU social*; (7) exclusão dos três; e (8) inclusão dos três (Figura 16).

Figura 16: Dimensões do EU do indivíduo estruturantes dos tipos de personalidade.

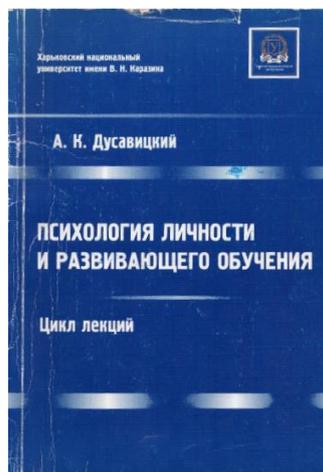


Fonte: Elaborado pela autora.

A configuração de cada uma caracteriza os oito tipos de personalidade que compõem a tipologia elaborada por O. K. Dusavytskyi. Somente um deles, o que inclui as três dimensões do EU do indivíduo, é considerado pelo autor como expressão de uma personalidade “normal”/plena (Rosen, 2023). Para ele, a criança nasce com potencial para o desenvolvimento “normal”/pleno da personalidade. Por isso, defende que as condições ideais para o surgimento desse tipo de personalidade sejam assumidas como finalidade da escola. Quanto aos outros sete tipos, O. K. Dusavytskyi qualifica como tipos de personalidades “patológicas”. De nossa parte, temos a hipótese de que esses sete tipos expressem a formação de dimensões específicas do EU do indivíduo em processo de constituição, inacabadas ou incompletas.

Lamentavelmente essa etapa, que corresponde à primeira versão da teoria (Dusavytskyi-Sereda), não é sistematizada por eles sob a forma de livros teóricos ou didáticos. A única publicação que traz discussões deste trabalho experimental é o livro *Psicologia da personalidade e aprendizagem desenvolvimental* (Dusavytskyi, 2016), publicado quatro anos após sua morte, como resultado do trabalho de pesquisadores da Universidade Karazin que reúnem um conjunto de conferências proferidas por O. K. Dusavytskyi.

Figura 17: Psicologia da personalidade e aprendizagem desenvolvimental

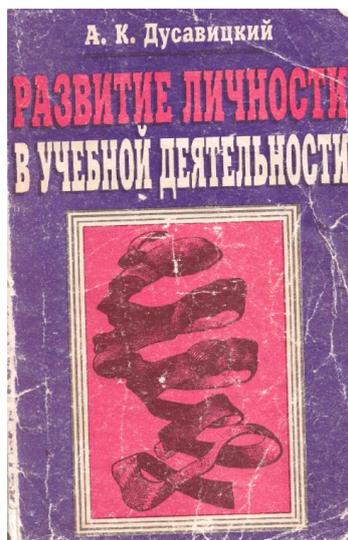


Fonte: Arquivo pessoal de Maryna Rosen

A terceira etapa, *pesquisa e coleta de dados dentro do sistema de aprendizagem desenvolvimental*, de 1996 a 2012, coincide mais de 10 anos com a segunda (*de modelagem*). Seu início é marcado por, pelo menos, duas situações: (1) a publicação, em

1996, da tese *Desenvolvimento da Personalidade na Atividade de Estudo*, que O. K. Dusavytskyi realizou sob a supervisão de V. V. Davidov; e (2) o reconhecimento do sistema Elkonin-Davidov-Repkin como sistema alternativo oficial nas escolas de massa da Ucrânia e Rússia.

Figura 18: Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo



Fonte: Arquivo pessoal de Maryna Rosen

A primeira delas (publicação da tese) marca substancialmente as influências dos grupos de Moscou e Kharkiv, com indícios de como O. K. Dusavitskyi conjuga elementos de ambos os grupos. Por um lado, as concepções de sujeito coletivo e individual do grupo de Moscou ficam explicitamente colocadas, em associação às atividades coletivas e individuais, como parte do processo de desenvolvimento, base para a personalidade. Por outro, retrata uma estrutura da atividade, com a inclusão dos interesses e motivos, que se assemelha à abordagem do grupo de Kharkiv. Mais ainda, compreende, com base em V. V. Repkin, que a atividade de estudo precisa ser organizada de tal modo que o estudante estabeleça objetivos e coloque para si a própria tarefa de estudo, tornando-se “professor de si mesmo”. Na tese, desenvolve também o que pode ser considerada a segunda versão da teoria, quando sistematiza os três componentes da estrutura da personalidade que considera nucleares: o interesse, o ideal e o caráter.

A segunda situação que delimita o princípio dessa etapa é o reconhecimento do sistema Elkonin-Davidov-Repkin como sistema alternativo oficial nas escolas de massa da Ucrânia e Rússia. Como a oficialização do sistema coincide com a conclusão da tese sobre o desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo, se tem os fundamentos

e as condições para a implementação e consolidação dessa abordagem nas escolas. Esse período representa um marco importante no âmbito das pesquisas que realiza O. K. Dusavitskyi porque consolida o desenvolvimento da personalidade como sua finalidade. Além disso, os experimentos ultrapassam o nível do diagnóstico.

A quarta etapa, *reavivamento e desenvolvimento da teoria*, de 2013 a 2024, é marcada pela continuidade de estudos que levam ao desenvolvimento da teoria, com a introdução de novos conceitos como o de fluxo da infância (Rosen, 2022). Esse período de reavivamento tem sido assinalado também pela difusão da teoria, tanto por meio de publicações de trabalhos inéditos do autor (Dusavytskyi, 2016) e de traduções de seus textos para outras línguas (Dusavytskyi, 1999 [2014]; 1999a [2019]; 1999b [2019]; 2023); quanto pela produção de trabalhos que analisam suas contribuições (Asbahr; Longarezi, 2022; Longarezi; Pereira, 2023; Pereira, 2024; Pereira; Longarezi, 2024).

A teoria da personalidade nasceu e se formou em um período de mais de seis décadas de trabalho experimental no campo da aprendizagem desenvolvimental e quatro décadas com experimentações voltadas para o estudo do desenvolvimento da personalidade. Uma história que marca as contribuições dos grupos de Kharkiv e Moscou para os estudos sobre formação e desenvolvimento da personalidade em um enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.

* * *

Kharkiv, como pode ser substancialmente evidenciado, tem uma participação importante na história de constituição e ascensão tanto da psicologia histórico-cultural, quanto da teoria da aprendizagem desenvolvimental, caracterizada especialmente por esses dois períodos: de 1931 a 1941, com a criação da Escola de Psicologia de Kharkiv; e a partir do ano de 1963, com a fundação do Grupo de Kharkiv.

No primeiro período, de 1931 a 1941, criam-se as bases para a edificação da Teoria da Atividade. O trabalho experimental realizado pela Escola de Psicologia de Kharkiv que se ergue a partir de 1931, permite a delimitação dos fundamentos e das teses

centrais da teoria desenvolvida posteriormente por A. N. Leontiev. Fizeram parte dessa escola um número expressivo de psicólogos, filósofos, médicos etc. que se dedicaram (1) ao estudo do conteúdo e da estrutura das ações perceptivas, mnemônicas e mentais; (2) à investigação sobre generalização em crianças (incluindo conceitos); e (3) ao papel da atividade nesses processos.

As pesquisas realizadas foram fundamentais para a elaboração do conceito, conteúdo, finalidade e estrutura da atividade nos processos de desenvolvimento humano e marcam as contribuições dessa escola. O trabalho que a acompanhou foi essencial para a sistematização da Teoria Psicológica da Atividade, um aporte teórico histórico-cultural de relevância e impacto inquestionável tanto para a psicologia que nasce na primeira metade do século XX, quanto para os programas de educação alternativos desenvolvimentais soviéticos que se constituem sob esse enfoque na segunda metade do século passado. Representar a escola onde nasce e se desenvolve os fundamentos dessa teoria, coloca Kharkiv em destaque no circuito da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental.

O segundo momento, de 1963 até hoje, foi dedicado à estruturação de um novo programa de educação, pautado na perspectiva desenvolvimental que caracteriza o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. O trabalho experimental realizado especialmente nas áreas de língua russa²¹ e matemática, mas também em outras disciplinas escolares, representa um avanço na concepção, finalidade e processo de formação do sujeito e da personalidade do aluno em atividade de estudo.

A grande contribuição do grupo, nesse contexto, se remete à Teoria da Atividade de Estudo. Agora não mais uma teoria psicológica, mas uma teoria psicológico-pedagógica da atividade. O viés do trabalho que marca as atividades do grupo se constitui em uma abordagem pioneira da atividade de estudo, com foco para o desenvolvimento do sujeito e da personalidade do aluno em idade escolar. O Grupo de Kharkiv, nesse período, traz uma nova abordagem para o objetivo, conteúdo e estrutura da atividade de estudo, tratados sob um enfoque diferente do que se disseminava em Moscou. Avançou-se, consideravelmente, na perspectiva do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin por sua perspectiva voltada para o desenvolvimento do sujeito e da personalidade em condição de atividade de estudo. O trabalho do grupo, nessa nova fase, leva à elaboração

²¹ Língua amplamente disseminada e ensinada nas escolas ucranianas no período soviético.

de uma concepção de “sujeito como fonte”, assim como à estruturação de uma teoria da personalidade.

Os estudos experimentais, iniciados no início da década de 1960, se consolidam em uma perspectiva inovadora, cujas contribuições para a formação do sujeito e da personalidade na atividade de estudo ainda têm sido sistematizadas e aprimoradas (Repkin; Repkina, 2019; Longarezi; Repkina; Puentes; Repkin, 2023; Rosen, 2022); o que lhe resguarda a condição de atualidade.

No que se refere à Escola Psicológica de Kharkiv (1931-1941) e ao Grupo de Kharkiv (1963-2024) compreendemos a existência de seis pontos de contato:

(1) Assumem as teses gerais oriundas da relação atividade-desenvolvimento porque têm forte influência da abordagem da atividade na relação com o desenvolvimento.

Trazem contribuições para o estudo da atividade como desencadeadora do desenvolvimento. A Escola de Psicologia de Kharkiv elaborou as bases para a delimitação do conceito, objetivo, conteúdo e estrutura da atividade psicológica; enquanto o Grupo de Kharkiv desenvolveu o mesmo, porém para um tipo específico de atividade (a de estudo).

(2) Investigam a relação atividade-desenvolvimento. Na primeira escola essa relação é estabelecida entre a atividade psicológica e o desenvolvimento da consciência; enquanto na segunda entre a atividade de estudo e o desenvolvimento do sujeito/personalidade que pensa teoricamente.

(3) Se fundamentam pela perspectiva da atividade, ancoradas no trabalho realizado por A. N. Leontiev e, de forma direta ou indireta, contam com sua participação. No caso da primeira, como líder da Escola de Psicologia de Kharkiv e, da segunda, como ex-orientador de V. V. Repkin e colaborador ativo nas pesquisas de P. I. Zinchenko que é membro de ambas as escolas.

(4) Além da influência do pensamento de A. N. Leontiev, ambas se orientam pelos aportes teóricos de P. Ya. Galperin e P. I. Zinchenko, mesmo que de forma indireta.

(5) Contam com a presença e participação de P. I. Zinchenko, que, de certa maneira, foi membro de ambos os grupos e pode ser considerado um dos responsáveis pela constituição e/ou consolidação tanto da Escola de Psicologia de Kharkiv (1931-1941), quanto do Grupo de Kharkiv (1963-2024).

(6) Têm, em suas produções, as contribuições substanciais de P. I. Zinchenko para as concepções produzidas por ambos os grupos, cada qual em seu tempo. A gênese do

trabalho das duas escolas pode ser associada às ideias defendidas e praticadas por P. I. Zinchenko.

Dito de outro modo, o pensamento de A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin e P. I. Zinchenko esteve presente em ambas as escolas que investigaram o desenvolvimento (da memória, consciência, pensamento, sujeito, personalidade etc.) em condições de atividade. Tanto para a Escola de Psicologia de Kharkiv, quanto para o Grupo de Kharkiv, a atividade se constituiu o núcleo central de suas pesquisas. Esse é um aspecto fundamental da conexão entre os grupos. A Teoria da Atividade começou experimentalmente no interior da Escola de Psicologia de Kharkiv e, 30 anos depois, além de fundamentar o enfoque experimental realizado pelo Grupo de Kharkiv em escolas, foi seu objeto de estudo, aprofundamento e desenvolvimento. A Escola de Psicologia de Kharkiv investigou e estruturou as bases para a Teoria Psicológica da Atividade.

O Grupo de Kharkiv (aqui considerados tanto o de V.V. Repkin, quanto o de O. K. Dusavytskyi) se estrutura a partir dos anos de 1960; orienta-se por esses fundamentos psicológicos e desenvolve, pelo menos, três teorias: (1) da Atividade de Estudo; (2) do Sujeito e (3) da Personalidade.

A Escola Psicológica de Kharkiv representa oficialmente um grupo de psicólogos que trabalhou em Kharkiv, de 1931 a 1942. Alguns representantes lá permaneceram. [...]

Podemos dizer que V. V. Repkin era um seguidor dessa escola, pois estudou, ao mesmo tempo, com vários representantes deste grupo e, posteriormente, colaborou com P. I. Zinchenko, D. B. Elkonin e A. N. Leontiev, e até com P. Ya. Galperin.

O. K. Dusavytskyi não trabalhou [diretamente] com nenhum deles, somente com V. V. Repkin e apenas em Kharkiv, mais particularmente, no Departamento de Psicologia. Portanto, considero problemática a questão de sua pertença à Escola Psicológica de Kharkiv. (Repkina, 2024, p. 2; tradução e acréscimos nossos).

P. I. Zinchenko, que realizou pesquisas diretamente com A. N. Leontiev nos anos de 1930, foi quem trouxe V. V. Repkin (ex-orientando de A. N. Leontiev) para Kharkiv, nos anos de 1960, com o projeto de levar as pesquisas sobre atividade-desenvolvimento para o contexto das escolas. Separados por pouco mais de 30 anos, a Escola de Psicologia de Kharkiv e o Grupo de Kharkiv têm uma forte relação estabelecida pelas pesquisas coordenadas por A. N. Leontiev (líder da primeira, além de forte influenciador do segundo) e P. I. Zinchenko (membro dos dois grupos).

A atividade científica de Kharkiv, em momentos distintos, a coloca no circuito da psicologia histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental. Revela o

importante papel que a ex-capital da Ucrânia tem para a estruturação de outra abordagem psicológica, assim como de um novo programa de educação.

Por outra parte, o projeto de pesquisa experimental que nasce do trabalho iniciado em Moscou toma proporções expressivas e se expande para várias repúblicas soviéticas. Assim, é legítimo identificarmos o grupo de Moscou como o núcleo do projeto onde se estruturam fundamentos teóricos e orientações metodológicas, se constituindo as bases do trabalho que atinge novas fronteiras.

No transcurso histórico de constituição das teorias psicológicas e da aprendizagem desenvolvimental, o grupo de Moscou pode ser considerado a coluna vertebral da teoria psicológico-pedagógica da atividade de estudo, em especial, porque dá origem ao importante trabalho experimental, interdisciplinar e internacional que ergueu o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e o fez projetar-se como o sistema didático desenvolvimental mais consolidado e difundido dentro e fora do perímetro de sua produção.

No contexto ocidental, mais particularmente, na América Latina, a variante moscovita é a mais conhecida (Puentes; Longarezi, 2020; 2021; Puentes, 2022). De tal modo, mesmo quando se faça fulcral o entendimento de que a teoria da aprendizagem desenvolvimental não se resume ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mesmo quando precisamos reconhecer que este sistema não se restringe às ideias produzidas no contexto de Moscou, se faz igualmente relevante concordar que esse foi o grupo nucleador da atividade experimental realizada.

O trabalho em Moscou assume inquestionável relevância histórica, inclusive porque se consolida na condição de matriz para as atividades experimentais que produziram diferentes variantes do sistema. D. B. Elkonin e V. V. Davidov foram interlocutores de todas as variantes. Suas ideias centrais foram tanto orientadoras desses trabalhos, quanto ponto de contestação para que desdobramentos e/ou novas interpretações fossem produzidas; o que dá à trajetória experimental do grupo de Moscou seu lugar de vanguarda na edificação da teoria da atividade de estudo e, em decorrência, das teorias da aprendizagem desenvolvimental.

Em síntese, Moscou (capital da Rússia) e Kharkiv (capital da Ucrânia no período de 1919 a 1934) se destacam como centros dos estudos experimentais. No caso de Moscou, se tem reconhecido o importante papel que exerceu no processo de constituição e consolidação tanto da psicologia histórico-cultural, quanto da teoria da aprendizagem

desenvolvimental. Do ponto de vista histórico, isso pode ser realçado por, pelo menos, oito razões. Moscou representa:

- (1) o berço das teses iniciais sobre a relação educação-aprendizagem-desenvolvimento que sustentam as bases da psicologia emergente no período revolucionário;
- (2) o lugar onde são elaboradas as primeiras leis gerais do desenvolvimento em uma perspectiva materialista histórico-dialética;
- (3) a fonte inicial de estudos experimentais e de laboratórios realizados por psicólogos que trabalharam intensamente para a elaboração de uma nova psicologia;
- (4) o lugar onde nascem os primeiros experimentos em escolas;
- (5) um espaço que consegue abarcar estudos orientados por enfoques didáticos distintos e abrange experimentos que resultam na edificação dos três sistemas alternativos desenvolvimentais mais difundidos;
- (6) um movimento de expansão nas atividades experimentais que atinge um número expressivo de classes de estudantes;
- (7) um lugar que dá início à estruturação de escolas laboratórios;
- (8) o espaço onde se localiza o estabelecimento experimental da Academia de Ciências Pedagógicas, que conquistou, junto ao Ministério de Educação, a condição de “Escola Experimental de Moscou nº 91 da Academia Russa de Educação” etc.

Kharkiv teve, por sua vez, um reconhecimento público mais tímido e talvez tenha conquistado menos prestígio. Entretanto, mantém uma participação importante na história de constituição do enfoque histórico-cultural e da aprendizagem desenvolvimental, que precisa ser devidamente reconhecida. O trabalho inovador e criativo realizado na capital ucraniana pode não ter sido tão difundido quanto o de Moscou, mas foi de suma relevância para as pesquisas no campo da abordagem da atividade na psicologia pedagógica, tanto em sua perspectiva psicológica, quanto didática. Suas contribuições estenderam-se para a elaboração do conceito, estrutura, conteúdo e finalidade da atividade nos processos de desenvolvimento humano e, mais particularmente, da atividade de estudo no desenvolvimento do sujeito e da personalidade. O trabalho experimental realizado em Kharkiv, especialmente na segunda metade do século XX, com um enfoque que aborda o desenvolvimento integral do sujeito em atividade de estudo, lhe concede lugar de reconhecimento, por parte dos representantes do próprio grupo de Moscou (Davidov, 1997), pelos avanços que as pesquisas ali realizadas representam em relação aos estudos na área.

O estudo da história do Grupo de Kharkiv, assim como de suas importantes contribuições para a Teoria da Atividade de Estudo, nos remete também à história do grupo de Moscou. Em nosso modo de ver, não porque o primeiro advém e se submete ao segundo; o que não é consenso uma vez que a natureza da colaboração estabelecida entre eles é interpretada de distintas maneiras.

As condições de emergência do Grupo de Kharkiv (1963-2024), sua relação com o grupo de Moscou (1958-2024); tal como as especificidades e diferenças que caracterizam a vertente da teoria produzida no interior do grupo ucraniano, são objeto de discordâncias entre pesquisadores da área.

O. K. Dusavytskyi que manteve uma relação acadêmica tanto com V. V. Repkin, quanto com V. V. Davidov, tinha pontos de concordância e discordância com o pensamento de ambos os grupos. Situação esta que inclui o reconhecimento das diferenças interpretativas que delimitam o conceito, objetivo, conteúdo e estrutura da atividade de estudo²², do modo como tratados experimentalmente por cada um deles; assim como a compreensão do protagonismo que os grupos assumem. O. K. Dusavytskyi e V. V. Davidov discordaram substancialmente em relação a alguns fatos históricos. Para o primeiro,

[...] a pesquisa científica sobre a relação entre os processos de aprendizagem e educação, realizada em grande escala, começou em Kharkiv nos anos sessenta. Elas eram lideradas por P. I. Zinchenko, um dos fundadores da escola psicológica de Kharkiv, e ativamente apoiadas pelo famoso psicólogo ucraniano G. S. Kostyuk. Mais tarde, experimentos com o sistema de aprendizagem desenvolvimental também foram realizados em Kiev sob a liderança de S. D. Maksimenko. (Dusavytskyi apud Davidov, 1997, p. 2, tradução nossa).

Para o segundo, V. V. Davidov, a história foi um pouco diferente:

- (1) Não foi P. I. Zinchenko quem liderou esse trabalho. Embora o tenha apoiado incondicionalmente, a coordenação do estudo foi responsabilidade de V. V. Repkin.
- (2) G. S. Kostyuk não assumiu o papel ativo no apoio ao trabalho experimental com atividade de estudo porque tinha uma abordagem de aprendizagem desenvolvimental diferente da conduzida pelo laboratório de D. B. Elkonin.
- (3) O enfoque que caracteriza o trabalho de Moscou desde o final dos anos de 1950 e início de 1960, antecede o trabalho em larga escala realizado em Kharkiv.

²² Sobre o conceito, objetivo, conteúdo e estrutura da atividade de estudo nos grupos de Kharkiv e Moscou, ver em: Puentes (2019a; 2019d; 2023b) e Longarezi (2023d; 2023f).

(4) O estudo "em grande escala" foi realizado na Ucrânia por sugestão do laboratório de Moscou. Afirma ter acompanhado esse trabalho pessoalmente, o que permitiu o estreitamento de relações com V. V. Repkin e todo o seu grupo (Longarezi, 2019b). Nas palavras de V. V. Davidov: “Naquela época, eu tinha que visitar Kharkiv várias vezes e a pesquisa relevante na escola experimental estava se desenvolvendo diante dos meus olhos e com a minha participação.” (1997, p. 3, tradução nossa).

Nos parece correta a afirmação apresentada por V. V. Davidov no primeiro ponto. A influência de P. I. Zinchenko é, sem dúvida, inquestionável. Mas, foi V. V. Repkin quem funda o grupo e coordena as pesquisas realizadas pela equipe em Kharkiv.

As relações de G. S. Kostiuk e o grupo de V. V. Repkin, sumamente sinalizadas no segundo ponto, precisam ser mais bem exploradas em trabalhos futuros para se esclarecer, por um lado, o tipo de apoio que deu à atividade experimental conduzida na cidade ucraniana; e, por outro, as divergências e convergências relacionadas à abordagem da aprendizagem desenvolvimental. Em nosso modo de ver, A. K. Dusavytskyi menciona o apoio de G. S. Kostiuk ao trabalho em Kharkiv e não à atividade de estudo, de modo geral. A posição de V. V. Davidov sugere que a abordagem de Kharkiv segue o enfoque de Moscou e, nesse sentido, diverge da perspectiva de G. S. Kostiuk. Particularidades que, como mencionamos, merecem estudos.

Os terceiro e quarto pontos apresentados por V. V. Davidov evidenciam que, para ele, o trabalho do Grupo de Kharkiv se inicia por recomendação da equipe de Moscou, cujo enfoque é anterior ao trabalho “disseminado” na ex-capital da Ucrânia. Essa concepção precisa ser problematizada. Ainda quando V. V. Davidov reconheça a importância do trabalho realizado pelo Grupo de Kharkiv, o vê como extensão das atividades do grupo de Moscou; o que entendemos muito tendencioso e centralizador. Lembramos que o interesse pela atividade de estudo que mobiliza as pesquisas iniciais de V. V. Repkin em Kharkiv antecede seu contato com D. B. Elkonin e V. V. Davidov. E mais, se orienta por finalidades distintas. Enquanto, ao grupo de Moscou, interessava investigar as condições de estudo que levam ao pensamento teórico; ao Grupo de Kharkiv, interessava pesquisar as condições de estudo que levam ao desenvolvimento do sujeito que pensa teoricamente.

Há um aspecto, no entanto, em que as posições de O. K. Dusavytskyi, e V. V. Davidov em parte convergem. Ambos consideram que o sistema foi de fato resultado do

esforço de uma equipe internacional; assim dão ênfase ao protagonismo e liderança do trabalho realizado pelos grupos que representam; Kharkiv e Moscou, respectivamente.

Para O. K. Dusavytskyi o sistema de educação desenvolvimental foi “[...] criado por uma equipe internacional de psicólogos, professores, matemáticos e linguistas” (Dusavytskyi apud Davidov, 1997, p. 2, tradução nossa). No entanto, ressalta que esse programa de educação “[...] está intrinsecamente ligado aos nomes dos cientistas ucranianos - P. I. Zinchenko, F. G. Bodansky, S. D. Maksimenko, V. V. Repkin, G. K. Sereda e muitos outros.” (Dusavytskyi apud Davidov, 1997, p. 2, tradução nossa).

V. V. Davidov defende o mesmo, do ponto de vista inverso. Para ele, o sistema foi produzido a partir de um projeto de abrangência internacional. Concorda com O. K. Dusavytskyi quando, “[...] corretamente observa que o sistema de educação de desenvolvimento foi criado por uma equipe internacional de cientistas (especialmente os esforços dos especialistas russos e ucranianos)” (Davidov; Zeltserman, 1997, p. 4, tradução nossa). Mas, afirma que “a ideia principal [...] surgiu no laboratório de Moscou” (Davidov; Zeltserman, 1997, p. 4, tradução nossa).

Apesar das diferenças, V. V. Davidov reconhece a relevância do trabalho experimental realizado pelo Grupo de Kharkiv e considera legítima a inclusão do nome de V. V. Repkin no sistema majoritariamente designado, em Moscou, como sistema Elkonin-Davidov.

As divergências entre integrantes dos grupos de Moscou e Kharkiv quanto ao pioneirismo, inovação, originalidade e criatividade da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, não anulam o protagonismo de ambos. O fato é que as diferentes frentes abertas pelos dois grupos se constituíram em aportes centrais para a gênese e o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo; do trabalho experimental realizado para desenvolver o pensamento teórico (como função psicológica superior a ser desenvolvida no interior da escola) à produção de condições adequadas para o desenvolvimento do sujeito que pensa teoricamente e da personalidade como continuidade desse processo (o que ultrapassa o desenvolvimento de uma função ou outra e projeta para o desenvolvimento integral do estudante).

As diferentes contribuições de um e outro fazem de Moscou e Kharkiv os berços da teoria da aprendizagem desenvolvimental na abordagem do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. (Repkin; Repkina, 2018a; Longarezi, 2019b; 2023c) que não é um sistema russo, tampouco moscovita (Puentes, 2019b; Puentes; Longarezi, 2020, 2021; Asbahr; Longarezi, 2022). Foi produzido no interior de inúmeras escolas; é resultado do esforço

coletivo de várias equipes internacionais constituídas pelos grupos de Moscou, Kharkiv, Berlim, Riga, Tula, Volgogrado, entre outros e leva à emergência de diferentes variantes do sistema (Longarezi, 2023e; Longarezi; Puentes; Marco, 2023; Puentes; Longarezi; Marco, 2022).

Nesse contexto o grupo de Moscou pode ser considerado um dos precursores da teoria; o que não implica ignorar o trabalho também pioneiro de Kharkiv, “[...] o terceiro entre os centros criados no interior do sistema que, juntamente com os grupos de Moscou e Berlim, transformou-se na coluna vertebral de todo esse projeto.” (Longarezi; Puentes, 2023, p. 114-115). O Grupo de Kharkiv (1963-1924) traz um enfoque novo, criativo e de continuidade que faz com que a pesquisa sobre atividade de estudo tenha se mantido ativa, com resultados inovadores.

Na confluência histórica de ambos os grupos emerge o trabalho desenvolvido por O. K. Dusavytskyi. Seu grande mérito foi o de ser, se não o único, o primeiro a integrar essas duas variantes do sistema que vinham sendo construídas e consolidadas de forma parcialmente separadas. Do ponto de vista histórico, fica evidenciada a movimentação de O. K. Dusavytskyi pelos dois grupos e o trânsito que faz entre o pensamento de V. V. Davidov e V. V. Repkin. Esses são importantes indícios para a compreensão da teoria da personalidade como expressão do esforço de O. K. Dusavytskyi para integrar duas abordagens do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Há que se entender, também do ponto de vista conceitual e teórico, os pontos de confluência, substratos para a teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi.

PARTE 2:

Atividade de estudo, sujeito e personalidade na perspectiva dos grupos de Moscou e Kharkiv.

Sou um amador, mas a minha vantagem é não pertencer a uma diocese, por isso posso falar com mais liberdade.

N. Amosov

(apud Dusavytskyi, 2011, p. 5, tradução nossa)

Capítulo 4: Teoria da atividade de estudo no contexto dos grupos de Moscou e Kharkiv.

A atividade de estudo, componente principal da aprendizagem desenvolvimental no enfoque do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, consiste na forma universal de desenvolvimento psíquico. Expressa o núcleo da relação educação-aprendizagem-desenvolvimento que, como tese central de L. S. Vigotski, orientou todo o trabalho no campo da psicologia pedagógica e, em especial, da aprendizagem desenvolvimental.

A teoria psicológico-pedagógica da atividade de estudo, elaborada como resultado do trabalho experimental de diferentes grupos, entre eles os de Moscou e Kharkiv, se constitui em um grande sistema teórico, no qual se interrelacionam teorias auxiliares (Longarezi, 2019b; Zuckerman, 2011; Davidov, 1991 [2019]).

As atividades experimentais desenvolvidas no interior dos grupos são expressão de posições que divergem quanto ao conteúdo da aprendizagem desenvolvimental, ou seja, àquilo que se pretende desenvolver pela via da aprendizagem. Para grupo de Moscou, a finalidade é a de desenvolver o pensamento teórico, enquanto para o de Kharkiv, é a de desenvolver o estudante como sujeito e personalidade (Repkin; Repkina, 2019; Asbahr; Longarezi, 2022). Essas diferenças levam a conceitos, estruturas e formas de organização da aprendizagem específicas, que as caracterizam como variantes do sistema.

O. K. Dusavytskyi, a partir da teoria de personalidade, integra elementos de ambos os grupos; o que representa, por um lado, uma importante contribuição e, por outro, um enorme desafio. Dimensionar o esforço de conjugar dois enfoques com abordagens singulares, exige a compreensão dessas especificidades.

4.1 Atividade de estudo e pensamento teórico: contribuições do grupo de Moscou

A teoria da atividade de estudo no enfoque do grupo de Moscou é resultado de um conjunto de experimentações orientadas por seis objetivos: (1) edificar as bases teóricas e didáticas da atividade de estudo; (2) construir experimentalmente um tipo de atividade de estudo que impulse o desenvolvimento; (3) apreender o nível de desenvolvimento alcançado em um determinado momento, assim como as condições de sua determinação; (4) analisar a mudança de um estado para outro, das consequências dessa mudança e das

condições em que este processo ocorre; (5) delimitar as características particulares das idades e das capacidades cognitivas de estudantes; e (6) criar os métodos para diagnosticar o desenvolvimento psíquico de crianças em idade escolar, assim como o nível de formação da atividade de estudo.

Desde o início dos trabalhos de Elkonin (1989 [2019]) e Davidov (Davidov; Márkova, 1981 [2019]), a atividade de estudo teve por finalidade a autotransformação do estudante pela via do desenvolvimento do pensamento teórico. Para a formação e o desenvolvimento dessa nova qualidade de pensamento, orientou-se pelo método de ascensão do abstrato ao concreto, no qual são utilizadas abstrações, generalizações substantivas e conceitos teóricos (Davidov, 1986a [2019]).

A estrutura da atividade de estudo, tal como elaborada pelo grupo, põe relevo as ações de estudo, orientadas para a formação de conceitos e modos generalizados de ação; um tipo especial de conhecimento no qual é fixado o método geral que constrói uma determinada classe de ações. Por esse meio, a atividade de estudo é organizada tendo em vista “[...] garantir que o aluno assimile os conhecimentos no processo de resolução autônoma de tarefas de estudo que [...] permitam descobrir as condições de origem desses conhecimentos.” (Davidov, 1986a [2019], p. 221); ou seja, o lógico e o histórico dos conteúdos. O conhecimento, tal como tratado aqui, expressa o resultado do pensamento e, simultaneamente, o processo de obtenção dele (as ações mentais) (Davidov, 1986 [1988]). Esse é o método de quase-pesquisa; procedimento no qual o aluno reproduz “de maneira concisa e reduzida, as ações reais e de pesquisa.” (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 202).

O núcleo da atividade de estudo é a tarefa,

[...] iniciada pelos alunos, com a colaboração do professor, pela identificação no material didático das relações gerais iniciais, junto às quais, descobrem um conjunto de outras relações particulares que se expressam no mesmo material. A compreensão da relação geral inicial permite aos estudantes construir a abstração do conteúdo. Na continuidade do estudo, percebem a associação regular que a relação inicial possui em diferentes situações, o que lhe permite a generalização substantiva. O estudo segue com outras ações que levam ao uso, pelo estudante, de abstrações e generalizações para a dedução de novas abstrações, agora mais específicas. O domínio do processo de abstração e generalização para a dedução de outras abstrações é o princípio do processo de mudança nas estruturas psíquicas iniciais sob a forma de conceitos. Esse processo leva à fixação de uma “célula” que se constitui como princípio geral para orientar os estudantes no processo de formação de novos conceitos. (Longarezi, 2023b, p. 193).

O princípio da mudança sob a forma de conceitos é o domínio do processo de abstração e generalização para a dedução. Isso permite a fixação de uma “célula” que se constitui como princípio geral.

Essa organização didático-psicológica está orientada por um objetivo, um conteúdo e uma estrutura. A análise desses três aspectos ao longo de 40 anos de produção da teoria (de 1960 a 1998) nos permite observar a ascensão de cada um deles no processo de desenvolvimento da própria teoria (Quadros 3, 4 e 5). Nos anos de 1960 e 1970, quando o objetivo da atividade de estudo é o desenvolvimento do pensamento teórico, seu conteúdo consiste no pensamento lógico-verbal, nos processos de assimilação de conceitos teóricos; e a estrutura da atividade foca-se nas tarefas e ações.

Na década de 1980, quando o grupo de Moscou assume como objetivo da atividade de estudo aprender modos generalizados de ação no universo dos conceitos científicos e o conteúdo principal é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (Davidov, Márkova, 1981 [2019], p. 45, tradução nossa). Nesse período, que se inicia no ano de 1979 e vai até 1991, os componentes da atividade de estudo oscilam entre a estrutura proposta por D. B. Elkonin em 1960 (restrita a tarefas e ações) e a estrutura da teoria psicológica da atividade de A. N. Leontiev que inclui necessidades, motivos e operações.

Já em meados da década de 1990, os motivos que levam a pensar teoricamente são reconhecidos e se assume que o desenvolvimento do estudante como sujeito é o objetivo da atividade de estudo. Esse período se inicia com a introdução por D. B. Elkonin dos motivos educativo-cognitivos (Elkonin, 1989 [2019]), na estrutura da atividade de estudo; e atinge sua máxima expansão com a reelaboração da estrutura, em 1997, por V. V. Davidov, incluídos os desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, meios e planos de cognição e de vontade.

Particularmente, a ascensão do objetivo da atividade de estudo na produção do grupo de Moscou (Quadro 3) tem sua gênese na concepção de D. B. Elkonin (1960/1989 [2019]²³) que, já em 1960, defendia que a atividade de estudo deveria tornar-se atividade independente e consciente, atividade de autoeducação. V. V. Davidov, nesse mesmo período, extensivo para as décadas de 1970 e 1980, vai trabalhar com a atividade de estudo, tomando como sua finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico. Em tal

²³ O texto de D. B. Elkonin (1960/1989 [2019]) “Estrutura da atividade de estudo”, cuja publicação original em russo é de 1989, foi escrito nos anos iniciais da década de 1960.

sentido se materializa inicialmente com base nos sistemas de conceitos, depois passa à unidade desses com os modos de ação e, finalmente, à unidade com os modos generalizados de ação. Isso fica evidenciado, no final da década de 1980, mais precisamente em 1989, quando D. B. Elkonin assume que o objetivo da atividade de estudo é o de aprender modos generalizados de ação no universo dos conceitos científicos; reafirmando sua intenção de promover alterações no próprio aluno. Somente nas obras finais de V. V. Davidov, datadas de 1996 e 1998, ele reconhece os limites de tomar apenas o pensamento teórico como finalidade do estudo, destaca a necessidade de se incluir os motivos que levam a pensar teoricamente, assumindo como objetivo da atividade de estudo o desenvolvimento do estudante como sujeito. Vale ressaltar que isso não chegou a ser objeto dos trabalhos experimentais dos membros do grupo de Moscou.

Quadro 3: Ascensão do objetivo da Atividade de Estudo no grupo de Moscou com foco para as contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1960-1998).

D.B. Elkonin (1960, 1961)	V.V. Davidov (anos 1960)	V.V. Davidov (1972 e anos de 1980)	D.B. Elkonin (1989)	V.V. Davidov (1996, 1998)
“A AE [...], deve tornar-se independente e consciente, [...] deve transformar-se em autoeducação.” (Elkonin, 1960/1989 [2019], p. 157)	Desenvolvimento do pensamento teórico	“[...] Davidov (1972) partiu do fato de que o objetivo da aprendizagem é desenvolver o pensamento” (Repkin; Repkina, 2019, p. 41)	“[...] tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos. (Elkonin, 1989 [2019], p. 160) “[...] é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento. [...] atividade de autotransformação, [...] alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução.” (Elkonin, 1989 [2019], p. 160).	“[...] pode ser o desenvolvimento de um aluno como sujeito da Atividade de Estudo. [...] manteve como objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico.” (Repkin; Repkina, 2019, p. 39). O importante não é o pensamento teórico, mas os motivos que levam a pensar teoricamente, introduz as emoções e os desejos. (Davidov, 1998 [2019])

Fonte: Elaborado com base em Longarezi (2023c).

O conteúdo da atividade estudo passa também por um processo de transformação na produção do grupo de Moscou (Quadro 4). Em 1961, D. B. Elkonin assume o pensamento lógico-verbal (a assimilação) como conteúdo da atividade e V. V. Davidov, em 1972, apresenta o sistema de conceitos teóricos como seu conteúdo. Esse enfoque inclui os modos generalizados de ação na década de 1980 (1981; 1986), quando V. V. Davidov destaca que o principal conteúdo é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 45, tradução

nossa). Por fim, no final dos anos de 1990, em 1998, reconhece os motivos que levam a pensar teoricamente.

Quadro 4: Ascensão do conteúdo da Atividade de Estudo no grupo de Moscou com foco para as contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1961-1998).

D.B. Elkonin (1961)	V.V. Davidov (1972)	V.V. Davidov (1981, 1986)	V.V. Davidov (1998)
O pensamento lógico-verbal: “ assimilação é o conteúdo fundamental da AE” (Elkonin, 1961 [2019]).	O pensamento teórico (Davidov, 1972). “[...] sistema de conceitos teóricos como o conteúdo principal da AD” (Repkin; Repkina, 2019, p. 41)	O principal conteúdo da AE é a “[...] assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança ” (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 45, tradução nossa; Davidov, 1986b [2019])	O importante não é o pensamento teórico, mas os motivos que levam a pensar teoricamente , introduz as emoções e os desejos. (Davidov, 1998 [2019])

Fonte: Elaborado com base em Longarezi (2023c).

O estudo da ascensão da estrutura da atividade de estudo em algumas obras de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (Quadro 5), fundadores do grupo de Moscou, nos permite ver que, no período de quatro décadas em que estavam ativos, a estrutura sofre modificações embora isso tenha produzido poucos impactos na atividade experimental realizada pelo grupo. A primeira estrutura da atividade de estudo é apresentada por D. B. Elkonin (1960/1989 [2019]), em 1960, e inclui: 1. tarefa de estudo; 2. ações de estudo; 3. ações de controle; e 4. ações de avaliação. Essa estrutura acaba se sobrepondo e acompanhando praticamente mais de duas décadas de pesquisas experimentais realizadas pelos membros do grupo de Moscou. Ela é reiterada por V. V. Davidov, nos anos de 1980, e por V. V. Davidov e A. K. Márkova, em 1981.

Nas obras de 1979, 1986 e 1991, V. V. Davidov se apoia à estrutura da atividade psicológica geral apresentada por A. N. Leontiev que integra 1. necessidades, 2. motivos, 3. tarefas, 4. ações e 5. operações. No entanto, a estrutura da atividade de estudo de 1960 é tão forte no processo de edificação da teoria pelos membros do grupo que, mesmo quando V. V. Davidov tenha trazido as necessidade e motivos como componentes da atividade de estudo em 1979, dois anos depois (em 1981) retoma a estrutura anterior. Isso mostra que, nesse período, o autor oscila entre a estrutura da atividade de estudo apresentada por D. B. Elkonin de 1960 (limitada a tarefas e ações) e a estrutura da atividade psicológica geral apresentada por A. N. Leontiev (na qual necessidades e motivos são incluídos).

A formação dos motivos educativo-cognitivos só é incluída por D. B. Elkonin na estrutura da atividade de estudo no final da década de 1980, mais precisamente em 1989, e V. V. Davidov a amplia somente em um de seus últimos trabalhos, em 1997, no qual apresenta a estrutura da atividade de estudo incluindo: 1. desejos, 2. necessidades, 3. emoções, 4. tarefas, 5. ações, motivos 6. meios, 7. planos de cognição e de vontade.

As contribuições do grupo de Moscou para a atividade de estudo foram inestimáveis, tanto do ponto de vista teórico, quanto experimental. O profundo e abrangente trabalho realizado resultou, na estruturação do sistema didático; na produção de livros didáticos para alunos e livros de orientações metodológicas para professores e na elaboração da teoria da atividade de estudo e das teorias auxiliares. Ademais, foram produzidas seis teses lógico-psicológicas, fundamentais para o desenvolvimento da atividade de estudo na perspectiva do grupo:

- (1) a assimilação dos conhecimentos (de caráter geral e abstrato) precede o contato dos estudantes com conhecimentos mais particulares e concretos porque esses últimos são deduzidos do geral e abstrato;
- (2) os conhecimentos são assimilados no processo de análise das condições de seu surgimento;
- (3) os alunos precisam aprender a descobrir, no material de estudo, a relação geneticamente inicial, essencial, universal que determina o conteúdo e a estrutura dos conhecimentos;
- (4) os alunos devem reproduzir a relação essencial em modelos objetivos que possibilitem estudar suas propriedades em forma pura;
- (5) os estudantes precisam saber concretizar relações geneticamente inicial, universal, do objeto no sistema de conhecimentos particulares em condição de unidade que permita os trânsitos mentais do universal para o particular e vice-versa e
- (6) os alunos precisam ir da realização de ações no plano mental à sua concretização no plano externo e vice-versa.

Quadro 5: Ascensão da estrutura da Atividade de Estudo no grupo de Moscou com foco para as contribuições de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1960-1997).

D.B. Elkonin (1960)	V.V. Davidov (1979)	V.V. Davidov (1980)	V.V. Davidov e A.K. Márckova (1981)	V.V. Davidov (1986)	D.B. Elkonin (1989)	V.V. Davidov (1991)	V.V. Davidov (1997)
1.Tarefa de estudo 2.Ações de estudo 3.Ações de controle 4.Ações de avaliação	1.Necessidades 2. Motivos 3. Tarefas 4. Ações 5. Operações.	1.Situações estudo (tarefas) 2.Ações de estudo, 3.Ações de controle 4.Ações de avaliação.	1.Tarefa de estudo 2.Ações de estudo 3.Ações de controle 4.Ações de avaliação	1.Necessidades 2. Motivos 3. Tarefas 4. Ações 5. Operações	1. Formação dos motivos educativo- cognitivos 2. Tarefa de estudo 3. Ações de estudo 4. Ações de controle 5. Ações de avaliação	1.Necessidades 2. Motivos 3. Tarefas 4. Ações 5. Operações.	1. Desejos 2. Necessidades 3. Emoções 4. Tarefas, 5. Ações, motivos 6. Meios 7. Planos de cognição e de vontade

Fonte: Elaborado com base em Longarezi (2023c).

Por sua vez, os conceitos de sujeito e personalidade não desempenharam papel de liderança nos estudos realizados pelo grupo de Moscou. A ênfase esteve na formação do conceito científico e das ações mentais em condições de atividade de estudo. Aliás, para V. V. Davidov é a atividade de estudo que desenvolve o sujeito, apresentando-o com produto de sua atividade.

Somente nos últimos anos de vida, V. V. Davidov apresenta uma estrutura da atividade de estudo, seu conteúdo e objetivo voltados para o desenvolvimento integral do sujeito. Sem dúvida, chegar a essa elaboração tem sua relevância. Porém, sem impactos nas pesquisas experimentais porque elas não foram desenvolvidas tomando-os como aporte. Não estavam incluídos os aspectos subjetivos da atividade de estudo (desejos, emoções etc.) e focaram-se em seus aspectos objetivos e operacionais.

A grande contribuição do grupo de Moscou está na delimitação das ações necessárias à atividade de estudo e na estrutura da atividade que permite o desenvolvimento do pensamento teórico. Aspectos de natureza subjetiva, que incluem experimentalmente o interesse, desejos e emoções compõem a contribuição que faz o grupo de Kharkiv.

4.2. Atividade de Estudo, sujeito e personalidade: contribuições do grupo de Kharkiv

A tradição da psicologia experimental soviética, não somente no contexto russo, mas principalmente nele, foi a de investigar a relação da atividade de estudo com o desenvolvimento cognitivo do estudante. Uma relação voltada para o desenvolvimento do sujeito e da personalidade, como um problema fundamental para a psicologia do desenvolvimento, esteve na mira e na tradição do trabalho realizado pelos membros do grupo de Kharkiv. E a tese de que o desenvolvimento da personalidade acontece no coletivo foi objeto do esforço investigativo de O. K. Dusavytskyi.

Na perspectiva desenvolvida em Kharkiv, a atividade de estudo é uma forma especial de atividade de autotransformação do sujeito, materializada por meio de ações realizadas pelo estudante, com vistas à satisfação de metas estabelecidas por ele ou pelo professor. Diferente dos membros do grupo de Moscou, cujo foco experimental esteve voltado para as ações de estudo, o grupo de V. V. Repkin, em Kharkiv, preocupou-se com a tarefa de estudo como força motriz para o desenvolvimento do sujeito e da

personalidade. Suas contribuições podem ser destacadas pelo/a: (1) enfoque dado aos estudos sobre o interesse cognitivo; (2) aceitação da tarefa de estudo; (3) estabelecimento de objetivos e controle; e (4) delimitação experimental do desenvolvimento do sujeito e da personalidade como finalidades da aprendizagem desenvolvimental.

O sujeito e a personalidade não são concebidos como produto da atividade de estudo que realiza o estudante. A atividade de estudo é o núcleo da relação aprendizagem-educação-desenvolvimento porque é na sua realização que esses elementos se constituem em unidade. Por isso, a atividade de estudo não precede o sujeito e a personalidade; são eles que produzem a atividade e, nesse processo, se autoproduzem. Coexistem como fonte e forças motrizes que resguardam a existência recíproca de todos.

Nesse caso, não é a atividade que toma posse da pessoa, mas é ela que se apropria da atividade, tornando-se seu “dono”, sujeito, e deixando de ser para ele uma obrigação, prescrita por um papel social atribuído, mas uma forma necessária de sua própria vida livre (REPKIN, 1997a, p. 7, tradução e destaques nossos). (apud Puentes, 2023a, p. 23).

De acordo com Repkin e Repkina (2023) esse tipo de aprendizagem se caracteriza, com base em cinco propriedades fundamentais:

- (1) compreende como objetivo principal a orientação para o desenvolvimento;
- (2) seu conteúdo consiste em um sistema de conceitos teóricos que expressam as bases objetivas dos modos gerais de ação que o estudante deve dominar;
- (3) se orienta pela atividade de estudo como forma elevada de estudo;
- (4) se efetiva enquanto atividade dos alunos e professores realizada coletivamente; e
- (5) assume como método de aprendizagem a colocação e resolução de tarefas de estudo pelos estudantes juntamente com o professor, em um tipo de trabalho de natureza cooperativa.

A tarefa de estudo, cujo conteúdo é encontrar o método para a solução de um determinado problema, é concebida como núcleo central da atividade de estudo, assim como para os membros do grupo de Moscou. Porém, no enfoque da equipe de V. V. Repkin, a tarefa que é inicialmente apresentada pelo professor precisa ser redefinida pelo aluno. A situação-problema (que reside no centro da tarefa) gera a necessidade de busca para sua solução, cujo procedimento se apresenta sob a forma de pergunta. Apresentar o problema a ser resolvido é o significado psicológico da tarefa de estudo.

Esse processo implica a formulação da tarefa de estudo pelo aluno. Quando ele transforma uma situação de dificuldade em uma situação-problema e estabelece objetivos para solucioná-lo, cria uma situação de estudo. A busca pela solução do problema faz

com que a necessidade reconheça seu objeto. À medida que esse modo é aprendido, forma-se a capacidade de formular e resolver tarefas de estudo. Isso fortalece o “eu” do estudante porque, ao se afirmar, se vê diante de um novo conteúdo psicológico que atua na personalidade.

Desde 1976, V. V. Repkin defende os interesses, motivos e metas como parte integrante da estrutura da atividade de estudo e propõe seis componentes:

- (1) a atualização do interesse cognitivo-teórico presente;
- (2) a definição do motivo-meta de estudo final;
- (3) a definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance;
- (4) a execução do sistema de ações de estudo;
- (5) as ações de controle; e
- (6) ações de avaliação (Repkin, 1976a [2019]; Longarezi, 2023b).

O trabalho experimental realizado tomou como orientação esses componentes, destoantes do que vinha sendo conduzido e disseminado pelo grupo de Moscou, cuja estrutura da atividade estava focava basicamente na(s): (1) tarefa de estudo; (2) ações de estudo; (3) ações de controle; e (3) ações de avaliação.

A estrutura da atividade de estudo proposta pelo grupo de V. V. Repkin evidencia uma perspectiva que ultrapassa a dimensão cognitiva como finalidade da atividade de estudo. Para psicólogo ucraniano, o mais importante não é entender como se desenvolve o pensamento teórico, tradição no enfoque do grupo de Moscou, mas estudar o desenvolvimento do sujeito que pensa teoricamente²⁴ (Repkin; Repkina, 2019).

V. V. Repkin (1976 [2019]), que já havia introduzido os interesses e motivos na estrutura da atividade desde meados da década de 1970, vai defender na década de 1990 que a principal finalidade da Atividade de Estudo é a de levar o aluno a tornar-se sujeito da atividade de estudo (REPKIN; REPKINA, 1997 [2014]; 2019). Dito de outro modo, professor de si mesmo (REPKIN, 1997 [2014]).

Tornou-se óbvio que desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem é simplesmente impossível. É por isso que pesquisadores de Kharkiv chegaram à conclusão de que o principal objetivo do sistema de aprendizagem destinado a preparar os alunos para a atividade criativa não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que

²⁴ Investigações sobre o desenvolvimento do sujeito na condição de atividade de estudo têm se constituído objeto de estudo no Brasil mais recentemente; no entanto, já se somam muitos trabalhos dedicados a isso (Cf. Puentes, 2019; 2023c).

precisam pensar para resolver seus problemas (Repkin e Repkina 1997). (Repkin; Repkina, 2019, p. 35).

A função da atividade de estudo é a de desenvolver, no aluno, as capacidades humanas e a de incluí-lo no sistema de relações sociais, por meio das quais poderá aprender normas sociais e valores morais. Exatamente aqui reside a natureza desse tipo de atividade como aquela que promove o desenvolvimento da personalidade.

Quanto ao conteúdo da atividade de estudo, ressaltamos que, para os membros do grupo de Kharkiv, é diferente, a depender do estágio de desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo: (1) no primeiro estágio, é o conceito fixando a essência dos sistemas funcionais; e (2) no segundo, é o conceito que fixa as bases substantivas dos modos de ação (Repkin; Repkina, 2019; Longarezi, 2023b).

Tanto o conteúdo, quanto o objetivo da atividade de estudo produzidos no interior do grupo se constituem também em uma nova compreensão que se distingue da perspectiva nascida e propagada pelo grupo de Moscou que tomou o pensamento teórico como seu conteúdo e finalidade, ainda quando V. V. Davidov (Davidov, 1986b [2019]; Davidov; Márkova, 1981 [2019]) tenha especificamente se referido, na década de 1980, a modos generalizados de ação.

A ideia de D.B. Elkonin sobre a atividade de estudo como uma forma de autotransformação do indivíduo e o princípio dos conceitos científicos como o objeto específico da atividade de estudo de V.V. Davidov foram complementadas por V.V. Repkin com uma hipótese muito importante segundo a qual a atividade de estudo pode surgir na criança apenas como resultado da reestruturação programada das formas disponíveis de sua atividade. O modelo de reestruturação proposto por ele passou a fazer parte da teoria da atividade de estudo. (Dusavytskyiy, 2002, p.45; tradução nossa).

Isso delinea outra perspectiva para a atividade de estudo, especialmente, porque V. V. Repkin desenvolve o conceito de sujeito e relaciona-o com o de personalidade. Para ele, o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito da atividade de estudo é o primeiro estágio para o desenvolvimento da personalidade da atividade de estudo.

[...] o desenvolvimento do sujeito e o desenvolvimento da personalidade são dois processos intimamente relacionados, mas não idênticos. [...] Com base no exposto, deve-se enfatizar [...] que o objetivo principal da AD é **desenvolver o indivíduo precisamente como sujeito da ação transformadora e seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo realizado principalmente fora da escola** (Repkin; Repkina, 2019, p.38-39; grifos nosso).

Essa compreensão levou os membros do grupo a trabalharem a atividade de estudo como aquela que se propõe a formar o sujeito criativo. O desenvolvimento está, portanto,

relacionado a uma esfera mais ampla que não se restringe às dimensões cognitivas e intelectuais; inclui qualidades morais, de valores, de interesses e necessidades. E, nesse ponto, vemos a integralidade da pessoa que não é somente intelecto; mas emoção, interesse e necessidade. Nesse sentido, o desenvolvimento da cognição não pode acontecer fora do desenvolvimento da personalidade; para a qual o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo é condição. Esse enfoque do grupo de Kharkiv significa uma nova abordagem para a atividade de estudo.

Essa abordagem provoca importantes embates e faz com que V. V. Davidov e o grupo de Moscou reconheçam, somente nos últimos anos de vida, os limites de focar a atividade de estudo apenas no pensamento teórico. Pouco antes de sua morte, ainda no ano de 1996, V. V. Davidov

[...] concordava com a conclusão de que o principal objetivo do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental pode ser o desenvolvimento de um aluno como sujeito da Atividade de Estudo. No entanto, ele também manteve a sua interpretação desse objetivo como o fez com o desenvolvimento do pensamento teórico. (Repkin; Repkina, 2019, p. 39).

O. K. Dusavytskyi, “assim **como D. B. Elkonin**, entende a atividade de estudo como um **processo de desenvolvimento da personalidade** como um todo e só, então, como um curso do desenvolvimento dos aspectos psíquicos individuais.” (Dusavytskyi; Zaika; Zuev, 2012, p. 148; tradução nossa). Ter o desenvolvimento do sujeito e da personalidade como finalidade da aprendizagem desenvolvimental não implica a realização de atividades paralelas às escolares, a educação da personalidade não é complemento da educação e nem seu subproduto; não é epifenômeno ou acréscimo ao desenvolvimento intelectual e cognitivo. Ela é parte integrante da formação e do desenvolvimento humano do estudante e combina dialeticamente elementos do desenvolvimento tanto do aluno, quanto do professor.

Na perspectiva de O. K. Dusavytskyi, a atividade de estudo precisa ser realizada em atividades coletivas. Essa é uma característica que o autor inclui na atividade de estudo como parte fundamental para o desenvolvimento da personalidade. Não se considerava isso anteriormente, nem por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, nem por V. V. Repkin. Para O. K. Dusavytskyi, no processo de resolução da tarefa de estudo são acionadas formas de organização da cooperação entre as crianças. A satisfação produzida no contexto das relações interpessoais leva ao domínio da função do grupo de referência para o aluno e se torna o principal microambiente para o desenvolvimento de sua personalidade futura. “A transição da escola primária para a adolescência é marcada pela contradição entre a

necessidade de ser sujeito da própria atividade e o desejo de cooperar com os pares.” (Dusavytskyi; Zaika; Zuev, 2012, p. 148; tradução nossa). A atividade principal é a “herança do conteúdo objetivo da atividade coletiva.” (Dusavytskyi; Zaika; Zuev, 2012, p. 147; tradução nossa). No caso do adolescente, a atividade principal é a comunicação conforme o “conteúdo objetivo coletivo”. E, “[...] a aprendizagem desenvolvimental é uma forma fecunda e promissora de desenvolvimento da personalidade de quem educa e de quem é educado” (Dusavytskyi; Zaika; Zuev, 2012, p. 150; tradução nossa). Esse processo se dá de forma colaborativa na zona de desenvolvimento possível. Por isso, para o autor, o desenvolvimento da personalidade só acontece no coletivo.

A atividade coletiva permite que os alunos aprendam normas baseadas em noções de igualdade e desenvolvam princípios de relacionamento de natureza moral. “Eles são internalizados e posteriormente transferidos para outros tipos de atividades conjuntas.” (Dusavytskyi; Rosen, 2010, p. 46; tradução nossa). Fundamentado na concepção de V.V. Davidov acerca do papel da criatividade, O. K. Dusavytskyi compreende que o desenvolvimento da personalidade coletiva só é possível se a atividade que os une for criativa.

A atividade de estudo no período escolar primário, sob essa perspectiva, permite a formação e o desenvolvimento de um autoconceito positivo na adolescência. Para isso, é preciso que a atividade de estudo seja organizada prevendo uma ação coletiva entre os estudantes no processo de generalização teórica do material de estudo. Uma vez formados, os componentes das atividades de estudo se tornam uma ferramenta de autoconhecimento. Quando os adolescentes acendem à condição de “[...] sujeitos da atividade de estudo, formam um autoconceito altamente positivo, cognitivamente orientado, ou positivo-crítico” (Dusavytskyi; Zaika; Zuev, 2012, p. 148; tradução nossa).

Compreende que somente na aprendizagem desenvolvimental e, mais especificamente, na atividade de estudo, é possível formar uma autoimagem diferenciada e cognitivamente complexa. Se a atividade não possibilitar a formação de um autoconceito positivo, não se constitui em fator formativo de enriquecimento do autoconceito. Nesse caso, “a autoimagem é pobre em conteúdo e muitas vezes contraditória” (Dusavytskyi; Zaika; Zuev, 2012, p. 148; tradução nossa). Nesse caso, as características do pensamento e da autoconsciência não se relacionam.

Durante a formação da atividade de estudo coletiva, baseada na cooperação entre os alunos mais capacitados, surge um grupo líder que ultrapassa as possibilidades que emergem da atividade de estudo e levam o aluno a ter uma experiência de comunicação

criativa e emocional. em outros tipos de atividades socialmente úteis ou lúdicas. “Ao manter conexões ativas e emocionais com os alunos nas atividades de estudo, o grupo estabelece novos valores e padrões de atividade para eles.” (Dusavytskyi; Rosen, 2010, p. 46; tradução nossa).

Ao final do período escolar primário os alunos entram em uma fase de autonomia e, nesse sentido, as tarefas são redirecionadas para serem criadas

[...] condições psicológicas e pedagógicas para o início da autonomia das capacidades e habilidades que foram adquiridas pelas crianças no processo de resolução conjunta de tarefas de estudo. [...] estamos falando da capacidade de refletir como condição necessária para a construção do autoconceito na adolescência. (Dusavytskyi; Rosen, 2010, p. 47; tradução nossa).

E, assim, criam-se as bases para o desenvolvimento da personalidade.

Os grupos de V. V. Repkin e de O. K. Dusavytskyi ampliam o conteúdo e objetivo da atividade de estudo, tomando-o como o de desenvolver o estudante como sujeito e personalidade da atividade de estudo. O. K. Dusavytskyi introduz o trabalho em coletivos como elemento fundamental no processo de formação e desenvolvimento da personalidade, na condição de atividade de estudo.

As pesquisas realizadas em Kharkiv, especialmente sobre o sujeito da atividade de estudo, trouxeram contribuições importantes para a formulação da teoria da personalidade. Somente em Kharkiv se realizaram estudos experimentais ampliados e integrados voltados para a análise do desenvolvimento da personalidade na condição de atividade de estudo. Ainda quando a investigação da personalidade na psicologia soviética tenha sido controversa e limitada à “dogmas ideológicos” (Dusavytskyi, 1999a [2019]), se constituiu em objeto de pesquisa entre representantes do grupo de Kharkiv.

Capítulo 5. Concepção e desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo

O sujeito foi o ponto de partida para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo. Desde sua “[...] hipótese inicial, D. B. Elkonin considera a atividade de estudo uma atividade de autotransformação do sujeito.” (Repkina, 2010, p. 149, tradução nossa). Essa concepção perpassa a obra do autor, desde sua publicação de 1960 até a de 1989:

A AE [...] deve tornar-se independente e consciente, [...] **deve transformar-se em autoeducação**. (Elkonin, 1960 [2019], p. 157).

O resultado da AE é a **alteração no próprio aluno**, seu desenvolvimento. [...] Trata-se, pois, de uma **atividade de autotransformação**, cujo produto é as **alterações que acontecem no próprio sujeito** durante a sua execução. (Elkonin, 1989 [2019], p. 160).

D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin e O. K. Dusavytsyi, representantes desse sistema didático, compreendem distintamente o significado da autotransformação e o modo a partir do qual ela se realiza.

D. B. Elkonin e V. V. Davidov focaram-se mais na natureza coletiva da atividade do que em sua essência transformadora. Restringem as capacidades criativas do aluno quando condicionam a aprendizagem à organização das condições externas. Para ambos, a autotransformação do sujeito corresponde ao domínio de métodos generalizados de ação compreendidos como uma sequência de operações, a partir das quais o significado das operações permanece o mesmo e a assimilação não se expressa como característica do próprio sujeito. A isso V. V. Davidov vai denominar de método geral. Em consequência, se vê, por um lado, a forte preocupação com o desenvolvimento do pensamento teórico e, por outro, a pouca ênfase no sujeito desse processo.

Na perspectiva de V. V. Davidov, o aluno atua como sujeito porque, com o domínio do método geral, determina a composição das operações e soluciona os problemas de forma independente. Contudo, isso restringe suas ações ao que já está definido e limita sua capacidade de resolver outros tipos de problemas. A mudança que ocorre no aluno corresponde ao domínio do modo geral de solucionar tarefas na atividade de estudo.

Repkina (2011), com base na trajetória de pesquisa do grupo de V. V. Repkin, esclarece que não é o domínio dos métodos de ação que leva à autotransformação do sujeito na atividade de estudo, mas a compreensão de suas bases substantivas. Concorde com G. A. Zuckerman que uma das características integrante do sujeito da atividade de estudo é o domínio da capacidade de aprender, inclusive reafirma que o “[...] aluno que

não sabe aprender não pode ser seu sujeito.” (Repkina, 2011, 153, tradução nossa). Esse processo complexo implica desenvolver

a capacidade de descobrir de forma independente a insuficiência dos métodos aprendidos para sair de uma situação-problema e de determinar os métodos que precisam ser dominados para isso. Ou seja, definir-se uma nova tarefa educativa, estabelecer estes métodos, avaliá-los do ponto de vista da sua adequação para a resolução de outros problemas deste tipo, bem como da sua uniformidade para todos os participantes em atividades conjuntas. No processo de domínio dessas habilidades, desenvolve-se a reflexão definidora, que regula as atividades de estudo, garantindo a sua independência (Zuckerman; Venger, 2010). (Repkina, 2011, 153, tradução nossa)

Entretando, o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo só ocorre se forem consideradas as características do conteúdo dessa habilidade, se for indicado o que o aluno pode aprender. São duas compreensões distintas dos objetivos da aprendizagem no processo pelo qual ela se forma. Na primeira, assinalada pela abordagem de V. V. Davidov, o objetivo da atividade de estudo consiste em desenvolver no aluno a independência do estudo; “[...] a capacidade de descobrir e dominar de forma independente métodos geralmente aceitos de resolução de problemas de uma determinada classe (Zuckerman; Venger, 2010)”. (Repkina, 2011, p. 153, tradução nossa). Na segunda, marcada pela posição do grupo de V. V. Repkin, a finalidade da aprendizagem no processo de sua formação é a de “[...] desenvolver uma compreensão do significado como a essência de novas situações (Repkin; Repkina, 1997). Com isso, o aluno consegue definir novas tarefas de forma independente e encontrar maneiras de resolvê-las, ou seja, participar da atividade como sujeito.” (Repkina, 2011, p.153, tradução nossa).

Somente na segunda, a aprendizagem se fundamenta pela compreensão dos métodos de ação, uma vez que a primeira se restringe à sua assimilação. A diferença entre elas reside na determinação das condições para atingir os objetivos pretendidos, especialmente no conteúdo da aprendizagem e na interação das pessoas na atividade de estudo. Para o desenvolvimento da compreensão, é importante que o principal componente dos conteúdos da aprendizagem seja a bases substantivas das situações e dos fenômenos.

Essas bases são fixadas sob a forma de conceitos teóricos. Mas, não como conteúdo principal da aprendizagem desenvolvimental, conforme defende V. V. Davidov. Afinal, “[...] dominar um conceito teórico não significa dominar apenas o seu conteúdo, ou seja, aquelas propriedades de um objeto que determinam a sua essência, mas também aprender a compreender esta essência.” (Repkina, 2011, p. 153, tradução nossa). Uma

mudança na relação entre a assimilação de um método de ação e o seu objeto só acontece “[...] se por método de ação entendermos não apenas a sequência de operações, mas também seus fundamentos substantivos.” (Repkina, 2011, p. 150, tradução nossa).

No contexto de diferentes posições para o processo de autotransformação do sujeito e de sua relação com a atividade de estudo, se erguem concepções distintas sobre sujeito, inclusive no interior do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. Estudos recentes (Puentes, 2019c; 2023a) apresentam uma periodização e uma tipologia que estabelecem cinco tipos de sujeitos (1. *da cognição*; 2. *das necessidades e dos motivos*; 3. *individual e coletivo*, 4. *da emoção*; e 5. *como fonte*) e quatro estágios (1. *comunicativo*; 2. *das ações práticas*; 3. *compreensivo*; e 4. *criativo*) distribuídos ao longo de três períodos: (1. de 1961-1970, sujeito *da cognição*; 2. de 1971 a 1990, sujeito *das necessidades e dos motivos*; e 3. de 1991 a 2021, sujeito *individual e coletivo*, sujeito *da emoção* e sujeito *como fonte*) (Quadro 6).

O primeiro período (de 1961-1970), no qual prevalece a concepção de *sujeito da cognição* (Quadro 6), corresponde ao trabalho experimental realizado especialmente por D. B. Elkonin e V. V. Davidov. O foco estava voltado para a análise das ações de estudos e os motivos para a aprendizagem foram secundarizados. A compreensão de que bastava domínio dos modos da ação e dos conceitos científicos para a formação subjetiva dos alunos, levou “[...] a uma concepção cognitivista do sujeito [...] implicado cognitivamente na atividade, mas não como um sujeito motivado e emotivo.” (Puentes, 2019c, p. 67-68).

O segundo período (de 1971 a 1990), do *sujeito das necessidades e dos motivos* (Quadro 6), nasce da conjugação das categorias leontivianas necessidades e motivos; expressas no pensamento de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. O *sujeito das necessidades e dos motivos* é concebido como aquele que, além de se implicar na realização de ações, é capaz também de sentir a necessidade e a motivação para realizá-las. No entanto, a concepção de que a transformação da criança em sujeito é o motivo que nasce do interesse pelo conteúdo (modos generalizados de ação e conceitos científicos), prevalescente nos trabalhos de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, mantém a natureza cognitiva presente também no *sujeito das necessidades e dos motivos*. Por isso, esse novo sujeito, além de se constituir *sujeito das necessidades e motivos*, se mantém *sujeito da cognição*. (Puentes, 2019c; 2023a).

Quadro 6: Periodização, tipologia, estágios e caracterização do conceito e do desenvolvimento do sujeito.

Períodos	1961 a 1970	1971 a 1990	1991 a 2021					
Tipos	Sujeito da cognição	Sujeito das necessidades e dos motivos.	Sujeito individual e coletivo	Sujeito da emoção	Sujeito como fonte			
Precursores	D.B. Elkonin e V. V. Davidov	D.B.Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin	G.A. Zuckerman, V. V. Davidov e O.K. Dusavytskyi	V.V. Davidov	V. V. Repkin			
Estágios				Comunicativo	Das ações práticas	Compreensivo	Criativo	
Características	Foco no domínio dos modos da ação e dos conceitos científicos , em detrimento dos motivos e das emoções.	Se implica na realização de ações, mas agora é capaz de sentir a necessidade e a motivação para realizá-las. Fica preso ao conteúdo de natureza cognitiva.	Duas fases de constituição do sujeito: 1. Sujeito coletivo : aquele que é capaz de aprender em uma ação conjunta. 2. Sujeito individual : aquele que é capaz de aprender de forma autônoma. O sujeito individual só se forma depois do sujeito coletivo ter se constituído.	Entram as emoções e os desejos como fontes das necessidades e dos motivos . As necessidades se manifestam a partir de expressões emocionais. As necessidades e os desejos, são a base das emoções.	(Bebê-4/5 anos). Processo de intensa e rica comunicação . As ações de autotransformação se orientam pela experiência individual .	(5/6 anos - 8/9 anos) Desenvolvimento a partir de normas culturais . Se expressa por meio de percepções e de conceitos e análises dos componentes do modo de ação . Não se restringe à experiência individual.	(8/9 anos-10/11 anos) Mudança na autoimagem , na compreensão de si e das possibilidades de atividades .	(a partir dos 11/12 anos) Busca pela compreensão das diferentes possibilidades de se incluir em uma atividade criativa e das condições para se formar como pessoa criativa .

Fonte: Elaborado pela autora com base em Puentes (2019c; 2023a); Zuckerman (1990); Davidov (1996b); Repkin e Repkina (2019) e Dusavytskyi (2001).

O terceiro período (de 1991 a 2021) compreende três tipos de sujeitos diferentes: (1) *sujeito coletivo e individual*, (2) *sujeito da emoção* e (3) *sujeito como fonte* (Puentes, 2019c). O primeiro deles, *sujeito coletivo e individual* (Quadro 6), é desenvolvido nos anos de 1990 por G.A. Zuckerman e V. V. Davidov; posteriormente assumido por O. K. Dusavytskyi. Essa concepção compreende que existem dois tipos de sujeitos, dos quais o segundo depende do primeiro. O *sujeito coletivo* se constitui quando a criança desenvolve a habilidade de aprender enquanto ação conjunta, que ocorre no período escolar primário. O *sujeito individual* implica o domínio da capacidade de aprender de maneira autônoma que se constitui após a formação do sujeito coletivo na qual se desenvolve a capacidade de aprender em coletivo. A habilidade de aprender que caracteriza o sujeito individual, para os autores, se constitui no final da adolescência (Davidov, 1996a; b; Dusavytskyi, 1996a).

O *sujeito da emoção*, segundo do período de 1991 a 2021 (Quadro 6), foi objeto das análises que Davidov (1998 [2019]) fez em um de seus últimos trabalhos no final da década de 1990. As emoções e os desejos aparecem como fonte das necessidades e dos motivos. O autor demonstra como as necessidades se manifestam a partir de expressões emocionais, se constituindo, com os desejos, a base das emoções. Reelabora a estrutura da atividade, incluindo esses novos componentes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos de cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e vontade (a atenção como controle) (DAVIDOV, 1998 [2019]). O que caracteriza o *sujeito da emoção* é o núcleo dessa nova estrutura, composto por: necessidades, emoções e desejos. (Puentes, 2019c; 2023a).

Por fim, o terceiro tipo, *sujeito como fonte* (Quadro 6), foi desenvolvido por V. V. Repkin a partir de quatro estágios: (1) sujeito comunicativo, (2) sujeito das ações práticas, (3) sujeito compreensivo e (4) sujeito criativo. A fase do *sujeito comunicativo* é marcada pelo processo de intensa e rica comunicação que se faz peculiar desde o bebê até a idade de 4/5 anos, onde as ações de autotransformação se orientam pela experiência individual. O *sujeito das ações práticas* se desenvolve a partir de normas culturais, tais como escrita, leitura, cálculos matemáticos etc. Nessa fase, a consciência cultural se expressa inicialmente por meio de percepções e depois a partir de conceitos e análises dos componentes do modo de ação. A condição de sujeito das ações não fica restrita à experiência individual, o que é característico do período etário que vai dos 5/6 anos até os 8/9 anos. A fase do *sujeito compreensivo* se expressa por uma mudança na

autoimagem, na compreensão de si e das possibilidades de atividades; que ocorre entre os 8/9 anos e os 10/11 anos. O *sujeito criativo*, por sua vez, fecha o ciclo, após os 11/12 anos, em um momento que o aluno busca compreender tanto as diferentes possibilidades de se incluir em uma atividade criativa, quanto as condições para que ele se forme como pessoa criativa. (Repkin; Repkina, 2019; Puentes, 2019c; 2023a).

As diferentes compreensões dos objetivos da aprendizagem no processo pelo qual ela se forma, relacionam-se dialeticamente com o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo. Nesse sentido, podem ser consideradas substratos do conceito e conteúdo do sujeito da atividade de estudo. A problemática tratada aqui é marcada por posições distintas; por um lado de V. V. Davidov e G. A. Zuckerman e, por outro, de V. V. Repkin e N. V. Repkina.

Para Elkonin, (1967 [2019]) e Davidov (1996e [2019]) o conceito de **sujeito** está intrinsecamente ligado ao de **atividade transformadora**, um dos tipos de atividade de estudo. A criança capaz de executar de maneira colaborativa as ações de estudo, controle e avaliação, tendo em vista a realização da tarefa de estudo formulada pelo professor, é o sujeito (Elkonin, 1961 [2019]; 1967 [2019]). Para V. V. Davidov o sujeito é o **resultado da atividade que realiza**, é o **portador de regulação consciente da atividade** (Quadro 7).

Quadro 7: Concepções de sujeito.

D. B. Elkonin	V. V. Davidov	V. V. Repkin	O.K. Dusavytskyi
Atividade transformadora. Criança capaz de se implicar na tarefa. Criança capaz de executar de maneira colaborativa ações de estudo.	Criança capaz de executar de maneira colaborativa ações. Portador de regulação consciente da atividade. Resultado da atividade Aquele que porta algo.	Fonte da atividade. O modo de sua existência. A forma material de existência da atividade potencial. Ter e ser capaz de satisfazer a necessidade de autotransformação.	Expressa-se como personalidade. Movimento interno de autoafirmação. Sujeito de interesse é a personalidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Repkin (1997 [2019]), por sua vez, considera que o sujeito é a fonte da atividade, o modo de sua existência. Por isso, sujeito e atividade têm uma estreita relação, que delimita, como finalidade da aprendizagem, o desenvolvimento do sujeito (Quadro 7). Os quatro estágios de desenvolvimento do sujeito da atividade (sujeito comunicativo, sujeito

das ações práticas, sujeito compreensivo e sujeito criativo) foram inicialmente expressos a partir de um processo (Quadro 8) no qual o sujeito

[...] se torna, conseqüentemente, **sujeito de ações culturais relativamente simples** (escrita, leitura, cálculo); **sujeito da ação objetual transformadora**, que se apoia na compreensão de seu sentido e do modo geral; **sujeito do conhecimento**, capaz de analisar, em termos de conteúdo, situações práticas de diferentes tipos; **sujeito da transformação de si**; **sujeito da autodeterminação** na vida; **sujeito da atividade de estudo-profissional** e; por fim, **sujeito da criação**, ou seja, uma personalidade. (Repkin; Repkina, 2018 [2023], p. 46-47, destaques nossos).

Quadro 8: Estágios de desenvolvimento do sujeito com base em classificações estabelecidas por V. V. Repkin.

Estágios de desenvolvimento do sujeito (primeira classificação) (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estágios de desenvolvimento do sujeito (segunda classificação) (Repkin; Repkina, 2019)
-----	Sujeito comunicativo
Sujeito de ações culturais relativamente simples	Sujeito das ações práticas
Sujeito da ação objetual transformadora	
Sujeito do conhecimento	Sujeito compreensivo
Sujeito da transformação de si	Sujeito criativo/Personalidade
Sujeito da autodeterminação na vida	
Sujeito da atividade de estudo-profissional	
Sujeito da criação	

Fonte: Elaborado pela autora

O sujeito criativo/da criação é o último estágio de seu desenvolvimento e se constitui sujeito da atividade de estudo, ou seja, personalidade da atividade de estudo. Na perspectiva de V. V. Repkin podemos afirmar que o mais alto nível de desenvolvimento do sujeito se constitui personalidade.

Para Dusavytskyi (1996a), o sujeito pode ser compreendido como o movimento interno da pessoa que se autoafirma diante do objeto e se expressa como personalidade: “[...] **o sujeito de interesse é a própria personalidade, sua integridade, sua essência, sua relação com o mundo.**” (Dusavytskyi, 1996a, p. 12, tradução nossa) (Quadro 7).

D. B. Elkonin e V. V. Davidov coincidem na concepção de sujeito como aquele que resolve problemas de forma colaborativa. Todavia, enquanto o primeiro foca-se na atividade transformadora, o segundo, enfatiza a dimensão regulatória, colocando o sujeito como portador de regulação e como produto da atividade.

V. V. Repkin coloca o sujeito como a própria fonte da atividade e destaca a esfera dos desejos para satisfazer as necessidades de autotransformação. O.K. Dusavytskyi por sua vez, associa o sujeito à própria personalidade e põe relevo à dimensão autorregulatória. Sua concepção de sujeito baseada em dois planos (coletivo e individual) o aproximam da concepção de V. V. Davidov. Vale ressaltar que O. K. Dusavytskyi, no mesmo período (primeira metade da década de 1990) em que esses conceitos são desenvolvidos por G. A. Zuckerman e V. V. Davidov, desenvolve sua tese de doutorado sob a supervisão de V. V. Davidov e, portanto, influenciado por ele.

Por tal razão e para os propósitos do presente trabalho, nos deteremos a precisar e problematizar as concepções, produzidas no período de 1991 a 2021, de *sujeito coletivo e individual*, tal como propostas por G. A. Zuckerman e V. V. Davidov, também assumidas por O. K. Dusavytskyi; e de *sujeito como fonte*, em seus quatro estágios, tal como desenvolvida por V. V. Repkin.

5.1 Sujeito coletivo e individual

Sujeito coletivo e sujeito individual foram concebidos conceitualmente por G. A. Zuckerman e V. V. Davidov nos anos de 1990; embora V. V. Davidov não tenha transformado “[...] o estudo do conteúdo psicológico do sujeito em tema de pesquisa [...]” (Puentes, 2019c, p.73). Para os autores, a constituição do sujeito se dá em dois planos. Primeiro enquanto sujeito coletivo (que estuda de maneira colaborativa) e depois como sujeito individual (que estuda de maneira autônoma). A perspectiva de dois tipos de sujeito na abordagem de V. V. Davidov e G. A. Zuckerman está apoiada na compreensão de L. S. Vigotski de que a função psíquica superior no desenvolvimento da criança aparece duas vezes, em dois planos e/ou em duas atividades (Vigotski, 1930 [1995]; 1933/34 [1935]): coletiva e individual. V. V. Davidov e G. A. Zuckerman concebem dois tipos de sujeitos e dois tipos de atividades: primeiro, sujeitos e atividades coletivas e, depois, sujeitos e atividades individuais. Nessa perspectiva, a existência de ambos em suas dimensões individuais depende de suas existências nas dimensões coletivas. Se ambos os sujeitos se constituem em atividades (primeiro coletivas e depois individuais), o sujeito individual (na condição de atividade individual) só existe depois do sujeito coletivo (na condição de atividade coletiva), expressando-se como seu produto:

O sujeito original e genuíno de todas as formas de atividade (especialmente objetivo-prática) **é o sujeito coletivo**. Somente ao ser incluído em toda a diversidade de maneiras coletivas de atividade, o indivíduo adquire a forma de **portador da regulação consciente de sua atividade individual**. (Davidov, 1996b, p. 403; tradução nossa).

O sujeito, concebido como o portador da regulação consciente da atividade, se constitui como resultado da atividade que realiza; o que sinaliza para dois aspectos fundamentais presentes no pensamento de V. V. Davidov: (1) o sujeito é aquele que porta algo e não o que gera; e (2) a condição de sujeito está associada à sua capacidade consciente de regulação da atividade. Por sujeito portador, o autor compreende aquele que tem a posse de algo que adquire como produto de sua atividade externa e coletiva para, então, se constituir atividade interna e pessoal. Por isso, dois tipos de sujeitos e de atividades (coletivas e individuais)

Esses conceitos estão fundamentados na lei genética geral do desenvolvimento de L. S. Vigotski, assim como nas teses centrais da teoria da atividade de A. N. Leontiev; inclusive no reconhecimento da liderança que a atividade principal tem sobre o desenvolvimento no enfoque dado por esses autores.

L. S. Vigotski compreende “[...] atividade coletiva como um estágio geneticamente inicial na formação da consciência humana.” (Davidov, 1996b, p. 403; tradução nossa). Com base nessa premissa, V.V. Davidov trabalha com a categoria de atividade coletiva em sua expressão genérica universal, identificando que, de um lado está a “[...] a atividade genérica, ou seja, coletiva, historicamente desenvolvida das pessoas (daqui é um passo para o conceito de sujeito coletivo) e, no outro, está a atividade humana individual.” (idem). Para ele, o problema mais importante da relação entre atividades coletivas e individuais reside na relação entre sujeitos coletivos e individuais. Concebe que o sujeito coletivo, de alguma maneira, (1) existe fora do sujeito individual e (2) se revela por meio da atividade objetiva, da prática externa, e não por meio da consciência do indivíduo.

Em sua lei genética geral do desenvolvimento, L. S. Vigotski aponta que o papel principal da atividade coletiva na formação de um sujeito individual está relacionado à natureza do ideal. Para o autor, o ideal é um aspecto da cultura que se configura como produto da vida e da atividade social. A consciência individual é um mecanismo mediado pela cultura como ideal; e os signos, como portadores de cultura, encarnam o ideal. O signo é um símbolo com significado estável produzido em uma determinada cultura; se constitui objeto ideal, condutor da determinação cultural e da atividade. No sentido

apontado por L. S. Vigotski e incorporado por Davidov (1996b; d) nos conceitos de sujeito coletivo-sujeito individual e atividade coletiva-atividade individual, o ideal (cultural) é determinante da consciência individual, porém caracteriza-se como supraindividualidade. Quando localizado fora da pessoa, separado da personalidade, assume o papel de ferramenta e se apresenta como “órgão ou meio social” (Vigotski, 1930 [1991]); mas ainda assim, compõe a consciência de um sujeito individual.

Na perspectiva de A. N. Leontiev, o desenvolvimento psíquico da criança e a apropriação da produção humano-genérica se constituem em um único processo. Embora A. N. Leontiev não tenha usado o termo sujeito coletivo, Davidov (1996d) destaca que seus trabalhos apresentam os pré-requisitos necessários para a introdução desta categoria na psicologia geral e infantil. Por isso, V.V. Davidov trabalha o conceito de sujeito coletivo, com base na abordagem da atividade desenvolvida por A. N. Leontiev.

Em sua perspectiva, é preciso compreender o papel do adulto e, principalmente, a independência da criança como sujeito individual da atividade, no processo de transformação da atividade coletiva em atividade individual. O sujeito coletivo é essencial para Davidov (1996d) porque é a partir dele que, na fase inicial de desenvolvimento da atividade social, os adultos desempenham funções básicas e a criança pode imitá-lo, condição para se tornar gradativamente sujeito individual. O desenvolvimento psíquico está ligado à transformação das principais formas de atividade e ao desenvolvimento do sujeito coletivo. Compreende que os estudos sobre o desenvolvimento da psique e, particularmente, da personalidade, não podem ser realizados à parte do desenvolvimento do sujeito coletivo da atividade.

V. V. Davidov aborda as leis da origem da consciência individual e suas principais funções estudando os processos de assimilação, o que considera fundamental. Por essa perspectiva, a criança é apenas um “devir sujeito individual”. Por sua vez, “[...] a atividade conjunta não existe antes e sem as atividades individuais, e estas últimas não se formam apenas como resultado das primeiras” (Davidov, 1996d, p. 27; tradução nossa).

Entretanto, a atividade coletiva, base fundamental da consciência individual, não significa a soma das atividades de pessoas individuais. Ao contrário, para L. S. Vigotski a atividade coletiva se constitui em um “estágio geneticamente inicial na formação da consciência”. O próprio autor afirma que, quando diz externo, está se referindo ao social. Toda função psíquica superior é primeiro externa, social, porque antes de se tornar uma função interna, se constitui em uma relação social entre duas pessoas. E nisso reside o

que é chamado de processo de assimilação: transição da atividade coletiva e conjunta das pessoas para a atividade individual.

Concordando com L. S. Vigotski, V. V. Davidov compreende que o signo é portador da cultura humana e, por tal sentido, se constitui em meio social, “ferramenta psicológica” e instrumento de comunicação. Ou seja, o signo é o “meio de determinação cultural (ou social) da atividade individual e da consciência individual.” (Davidov, 1996b, p. 404; tradução nossa). O signo assume esse papel mediador quando a pessoa compreende o seu significado; reconhece o individual como universal. O signo e seu significado como base da consciência humana, estão ligados às ações de uma pessoa; se constituem em suas atividades. Para L. S. Vigotski, a constituição da consciência individual passa pela/os: (1) atividade coletiva (social), (2) cultura, (3) signos e (4) atividade individual. V. V. Davidov assume esses elementos para sustentar os conceitos de sujeito coletivo e sujeito individual.

V. V. Davidov considera que a formação da consciência individual se constitui com base no complexo sistema de relações que se estabelecem entre os elos desse esquema; orientado pela compreensão do papel que a atividade coletiva e o sujeito coletivo têm na determinação da consciência individual.

As múltiplas conexões entre esses elementos são implementadas na forma de comunicação explícita ou implícita entre as pessoas; desenvolvidas tanto na atividade coletiva e no uso de signos; como na forma implícita de comunicação. Ressalta-se, no entanto, que a forma de comunicação implícita cuja base está no diálogo e na reflexão, é fundamental para a atividade individual e para a consciência individual.

A partir desse aporte, V. V. Davidov correlaciona o conceito de “personalidade” com os conceitos de “sujeito da atividade” e “indivíduo social”. Caracteriza o sujeito da atividade individual como o princípio formador de um sistema na explicação das propriedades psíquicas do indivíduo. A diferença do sujeito da atividade individual com a personalidade reside, para ele, em que a personalidade se expressa como transformação qualitativa do sujeito e, assim, se revela no verdadeiro ato de criatividade: “[...] personalidade é o sujeito da atividade que realiza um novo produto espiritual ou material. Elaborar esse novo produto significa realizar um ato de criatividade. Por isso, os conceitos de personalidade e criatividade são inseparáveis” (Davidov, 1996a, p. 282; tradução nossa). Em outros termos, a **personalidade** é um indivíduo social potencialmente criativo da realidade objetiva, da cultura e de si próprio; como **produto da atividade e do sujeito** (1996c). Então, a atividade é a fonte do desenvolvimento do sujeito e da personalidade,

na perspectiva de V. V. Davidov. Se para o autor, personalidade é produto do sujeito e da atividade; e sujeito é produto da atividade; estão, a personalidade sofre uma dupla determinação da atividade. Primeiro pela via do sujeito que é produto da atividade e produtor da personalidade e, segundo, pela própria atividade que a determina (Quadro 12).

A partir das influências do pensamento vigente no grupo de Moscou, O. K. Dusavytskyi concebe sujeito coletivo, sujeito individual e suas relações de maneira muito próxima a de V.V. Davidov e L.S. Vigotski; mas os desenvolve um pouco diferente. O pensamento de O.K. Dusavytskyi se aproxima, em seus fundamentos, das concepções estruturantes de sujeito que estão nesses autores; ao mesmo tempo, distingue deles em seus procedimentos de comunicação explícita e implícita (diálogo e reflexão). Tomada a estruturação da lógica atividade coletiva-atividade individual como constituidoras do sujeito coletivo-sujeito individual, tal como abordada por V. V. Davidov, inevitavelmente estabelece um diálogo com G. A. Zuckerman que, como integrante do grupo de Moscou, desenvolveu esses conceitos. A principal diferença entre esse corpo teórico e o pensamento de O. K. Dusavytskyi se expressa nas discrepâncias que existem entre as propostas de diálogos de estudo que aparecem em seus trabalhos e nos de G. A. Zuckerman.

O diálogo de estudo, tal como proposto por G. A. Zuckerman, ocorre a partir da seguinte sequência:

[...] professor - opinião da criança 1 - professor - opinião da criança 2 sobre a opinião da criança 1 - professor - opinião da criança 3 sobre a opinião da criança 1 ou 2, por exemplo. Em outras palavras, inicialmente, o professor apresenta uma opinião, que é então discutida com a primeira criança. Esse processo continua com a segunda criança, que oferece sua opinião sobre o assunto em questão, e assim por diante. Em outras palavras, o diálogo na quarta série é significativo, mas é conduzido somente por intermédio do professor. (Rosen, 2024, p. 2; tradução nossa).

O. K. Dusavytskyi, por sua vez, propõe outra estrutura para o diálogo durante a atividade de estudo:

professor - opinião da criança 1 - opinião da criança 2 - opinião da criança 3 - opinião da criança 1. Ocasionalmente, um diálogo de estudo significativo é iniciado por uma criança na sala de aula. [...] Na quarta série, o papel do professor como mediador não é mais necessário. O professor pode escolher observar um diálogo significativo entre as crianças por aproximadamente 15 a 20 minutos. Este é um indicador da formação de um sujeito da atividade coletiva na aprendizagem desenvolvimental, conforme proposto por Dusavytskyi. Significa o

desaparecimento da função mediadora do professor no processo de aprendizagem. É possível que as crianças se envolvam em um diálogo significativo por conta própria por quase metade da aula. (Rosen, 2024; p.2; tradução nossa)

Nesse aspecto, O. K. Dusavytskyi se aproxima de V. V. Repkin e à finalidade da atividade de estudo como aquela que cria as condições (pela quase-pesquisa e pelo diálogo de estudo) para que o aluno se torne professor de si mesmo; “[...] para o desenvolvimento de um sujeito de estudo autotransformável.” (Repkin, 1997 [2019], p. 378). Porém, a partir da concepção de sujeito coletivo e individual, de V. V. Davidov, compreende que isso acontece em uma situação de grupo.

No sujeito coletivo, ele identificou a presença de um grupo como líder - grupo de crianças que iniciam o diálogo de estudo, demonstram grande curiosidade e ajudam os outros a entender a tarefa. Ele chamou essas crianças de núcleo da classe. Além disso, ele examinou a dinâmica social da sala de aula como um sujeito coletivo de forma significativa. (Rosen, 2024; tradução nossa).

Para O. K. Dusavytskyi, assim como para V. V. Davidov, não é possível construir teoricamente nenhuma das categorias centrais da psicologia (“atividade”, “consciência” e “personalidade”), sem considerar a relação entre sujeito individual e coletivo em sua dimensão conceitual. Então, o psicólogo ucraniano se fundamenta nesses conceitos desenvolvidos por V. V. Davidov.

E como sua abordagem oscila entre as duas perspectivas, apoiado no trabalho experimental de V. V. Repkin (para quem o sujeito é apenas um, aquele que assume a condição de fonte), compreende que, no final da idade escolar primária, as crianças demonstraram o desejo de estabelecer suas próprias metas nas atividades de estudo e, por isso, se têm desenvolvidas as condições para a transição a uma nova fase de desenvolvimento. A criança nesse processo vive uma tensão entre a necessidade de ser sujeito de suas atividades e a necessidade de colaborar com os pares. Esse conflito revela a importância de se organizar a interação entre sujeitos independentes da atividade de estudo; o que faz emergir a necessidade do diálogo de estudo. Ademais, para o domínio de um novo meio de desenvolvimento é necessário o estabelecimento de objetivos coletivos, considerados inclusive os objetivos individuais.

Nas condições de formação de atividades de estudo na educação escolar primária, foram reestruturados os fundamentos da personalidade, conduzindo as crianças a um novo patamar de desenvolvimento. Isso se expressa em mudanças na autoimagem reflexiva dos alunos e na capacidade de ação moral consciente em situação de cooperação. No final desse período, estão produzidas as condições para a transição a uma fase qualitativamente

nova de desenvolvimento. As crianças manifestam o desejo de estabelecer metas próprias nas atividades de estudo, o que gera uma crise no sistema de relações sociais na escola; uma contradição entre as necessidades de colaborar com o grupo e a de ser sujeito de suas próprias atividades. A organização das relações entre sujeitos da atividade de estudo independentes exige um novo componente: o diálogo.

Nesse novo espaço psicológico de relações surge, pela primeira vez, a necessidade do estabelecimento de metas, seguida do nascimento de um **novo sujeito da atividade - um coletivo**. Aqui há uma transição da **atividade conjunta** para a **atividade coletiva**, da **atividade individual** para a **atividade de personalidade**. (Dusavytskyi, 2001, p. 6; tradução e destaques nossos).

O diálogo como ferramenta ocorre mediante um processo de transformação mútua de sujeitos de atividades coletivas e individuais. Para O. K. Dusavytskyi “o maior desenvolvimento do indivíduo quanto à sua autotransformação depende diretamente do autodesenvolvimento do coletivo, de novas normas e valores, assim como de sua transformação em um sujeito da atividade coletiva independente.” (Dusavytskyi, 2001, p. 6; tradução e destaques nossos).

A organização do processo de formação da atividade de estudo define a forma de interação ‘criança-adulto’, ‘criança-criança’ como sujeito-sujeito. Nessa ligação interpessoal o adulto é o sujeito da atividade pedagógica, cujo conteúdo corresponde à estrutura e aos mecanismos da atividade de estudo. (Dusavytskyi, 2001, p. 7; tradução nossa).

O que configura a constituição de sujeitos de atividades individuais e coletivas é a elaboração de atividades de estudo. Isso não ocorre na fase inicial, em que o aluno é o sujeito do estudo e não sujeito da atividade de estudo. Nessa fase o professor é que ocupa esse lugar. E, da mesma maneira, a classe de estudantes (enquanto grupo) não se constitui sujeito da atividade de estudo coletiva, mas sujeito da atividade conjunta. A atividade de estudo se constitui coletiva apenas quando os sujeitos das atividades individuais estabelecem os objetivos de suas atividades de forma independente, fixa-os na tarefa e encontra meios de resolvê-los. Essa é a condição para se estabelecer a necessidade de autodeterminação do indivíduo como sujeito individual na solução de um problema coletivo. E nisso reside a diferença entre sujeito da atividade individual e personalidade como sujeito da atividade coletiva. O desenvolvimento do sujeito individual enquanto personalidade implica que tenha surgido primeiro o sujeito da atividade coletiva.

5.2 Sujeito como fonte

O conceito de sujeito como fonte foi desenvolvido pela equipe de V.V. Repkin. A gênese de seus estudos sobre o sujeito pode ser associada às investigações sobre memória, objeto de pesquisa desde os anos de 1930, configurada como um problema transversal à escola de Kharkiv. As pesquisas realizadas por P. I. Zinchenko, assumiram como uma de suas tarefas verificar as possibilidades do uso da memória involuntária na educação escolar. Com essa preocupação, organizou um laboratório, fundamentado na teoria psicológica da atividade (Repkina, 2013). V. V. Repkin, a convite de P. I. Zinchenko, integra o projeto para expandir as pesquisas sobre memória involuntária nas escolas de massa. Desde o início dos trabalhos experimentais, V. V. Repkin compreende que o modelo escolar vigente não era propício para o desenvolvimento porque os objetivos da tarefa de estudo eram estabelecidos pelo professor; em um modelo que ignora o desejo do aluno pela tarefa e sua solução.

A primeira dificuldade que P. I. Zinchenko e seus colaboradores enfrentaram foi o fato dos programas experimentais de D.B. Elkonin e V.V. Davidov, assim como os programas de ensino tradicionais, terem sido projetados para que o professor estabelecesse objetivos de estudo. Uma pesquisa conduzida pela equipe de P.I Zinchenko mostrou que, na maioria esmagadora dos casos, as metas estabelecidas pelo professor são redefinidas pelos alunos. Isso excluiu a confiabilidade da memorização involuntária, que está associada principalmente aos objetivos reais da atividade. Assim, **surgiu o problema do estabelecimento de objetivos pelos próprios alunos**, ou seja, a **capacidade de definir objetivos de estudo de forma independente** para si próprios. (Repkina, 2013, p.1; tradução e destaques nossos).

Na equipe de pesquisa de P. I. Zinchenko, V. V. Repkin demonstra que as ações de estudo, mais do que solucionar problemas em tarefas de estudo, conforme trabalhava V.V. Davidov, permitem também a sua própria produção. A capacidade de estabelecer objetivos e definir a tarefa de estudo de forma independente para si, foi o ponto de partida das inquietações científicas que, desde o início, mobilizaram os estudos da equipe de V. V. Repkin (Repkina, 2024).

Em suas primeiras publicações no Boletim da Universidade de Kharkiv, V. V. Repkin já menciona a autotransformação e os alunos ensinando a si mesmos (Repkina, 2024). Ainda na década de 1970, V. V. Repkin e os membros de seu grupo investigaram o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo: “o aluno como sujeito foi objeto de pesquisa de V.V. Repkin desde o início. O estudo do sujeito aparece assim que o aluno aparece; entretanto, como conceito é introduzido mais tarde.” (Repkina, 2024, p. 3;

tradução nossa). Embora o conceito de sujeito ainda não tivesse sido elaborado, estava presente na concepção de atividade de estudo de V. V. Repkin; compreendida como aquela que permite não apenas a resolução de uma tarefa, mas, acima de tudo, sua determinação (Repkin; Repkina, 2019). A tarefa que, até então, era estabelecida antes da atividade que realiza o aluno, passou a ser concebida como seu resultado.

O ponto de partida da concepção de sujeito de V. V. Repkin está na concepção de que “[...] a pessoa não é apenas um objeto, mas também o sujeito da aprendizagem e da educação [do estudo]” (Repkin, 1976b [2019], p. 313; acréscimo nosso). Quando se configura como objeto, a aprendizagem não é desenvolvimental (Repkin, 1997 [2019]). No enfoque ucraniano, o sujeito não é aquele que assimila o conhecimento apresentado pelo professor; mas o que encontra de forma independente modos para solucionar as tarefas e formulá-las por si próprio; o que ensina a si mesmo (Repkin; Repkina, 2023). Nessa perspectiva, o sujeito deixa de ser concebido como produto da atividade de estudo para ser aquele que a produz e se autoproduz nesse processo.

O sujeito é a fonte da atividade, é o modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe. Assim, o sujeito é uma forma material de existência da atividade, da atividade potencial. Os termos atividade e sujeito têm uma estreita inter-relação. [...] podemos concluir que a **Aprendizagem Desenvolvimental é o desenvolvimento do sujeito** (Repkin, 1997 [2019], p. 378).

Em outros termos, Repkina (1993, p. 6, tradução nossa) afirma que o “sujeito significa ter a necessidade de autotransformação e ser capaz de satisfazê-la por meio da aprendizagem, ou seja, desejar, gostar e poder aprender”. Há dois elementos centrais que marcam essa concepção de sujeito: (1) a capacidade para aprender e (2) o desejo de aprender. Isso redefine o objetivo final da aprendizagem desenvolvimental que passa a ser “[...] fornecer a cada aluno as condições para o desenvolvimento de um sujeito de estudo autotransformável. Ser tal sujeito significa ter a necessidade de mudança pessoal e ser capaz de satisfazê-la através da aprendizagem, ou seja, querer, amar e poder aprender.” (Idem). Ser sujeito é condição para que a aprendizagem se constitua desenvolvimental e isso só

[...] ocorre quando o companheiro do professor não é um aluno, mas um autoprofessor, um professor de si mesmo. Nesse caso, não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. A missão do professor está em uma tarefa: ajudar o aluno a se ensinar a si mesmo. (Repkin, 1997 [2019], p. 377).

Com isso, a finalidade da atividade de estudo passa a ser o desenvolvimento do indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-

las (Repkin; Repkina, 1997). Transforma-se, portanto, no desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo; o que supera o objetivo de desenvolvimento de modos de ação, como vinha sendo defendido por D. B. Elkonin e V. V. Davidov.

A concepção de sujeito que Repkin (Repkin; Repkina, 1997; 2019) sustenta no interior de seu grupo inclui quatro características fundamentais: (1) o processo de desenvolvimento é essencialmente individual e não coletivo como era visto por V. V. Davidov; (2) a ascensão da criança à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo e de sua própria autotransformação, inclui os quatro estágios já mencionados (sujeito comunicativo, sujeito das ações práticas, sujeito compreensivo e sujeito criativo; (3) o desenvolvimento do sujeito é o estágio inicial de formação da personalidade (Repkin; Repkina, 2019; Puentes, 2019c; 2023a); e (4) a condição de sujeito acompanha todo o percurso da atividade de estudo e é sua própria fonte.

Não se nasce sujeito, os mecanismos que o integram se formam ao longo da vida; o sujeito é um estado da pessoa com base nas condições do tipo de atividade que realiza; não se está sempre na condição de sujeito, apenas naquela atividade na qual a criatividade é uma necessidade. (Puentes, 2023a, p. 22)

Com base nessa nova concepção, podemos dizer que o trabalho experimental que V. V. Repkin realiza o leva a uma teoria do sujeito e não a uma teoria da personalidade. Aliás, para ele, sujeito pode ser chamado de personalidade.

O sujeito tem, dessa maneira, a criatividade como sua qualidade central e, com a atitude transformadora, se constitui parte nuclear de seu conceito. Na perspectiva de V. V. Repkin, o sujeito é compreendido como “[...] uma pessoa capaz de transformar as condições existentes de sua vida, e, enquanto concebe e cria um ambiente humanizado, a natureza e o mundo passam a ser objeto de sua atividade transformadora, e ela mesma atua como seu princípio ativo, como seu sujeito.” (Puentes, 2023a, p. 23).

Do conjunto de sete componentes (necessidades, capacidades apropriadas, consciência, capacidade de determinar objetivos, razão, vontade e liberdade) que integram o **conteúdo psicológico do sujeito da atividade de estudo** para V. V. Repkin, a **razão**, o **livre arbítrio** e a **consciência** se constituem como os principais do sistema que regula a atividade criativa e transformadora. Ademais, funcionam como qualidades necessárias para se constituir sujeito de determinada atividade.

A **razão**, que permite que uma pessoa ultrapasse os limites da existência concreta e estabeleça para si mesma objetivos cada vez mais novos; o **livre arbítrio**, baseado no sentimento de amor e dignidade humana, que dá à pessoa a força necessária para superar o poder das circunstâncias

transitórias; a **consciência**, verificando os objetivos escolhidos e os meios para alcançá-los (REPKIN, 1997a, p. 11, tradução e destaques nossos). (Puentes, 2023a, p. 24).

A **estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo**, por sua vez, passa por dois níveis, nos quais seus principais elementos se reestruturam. No primeiro deles, período escolar primário, a estrutura é composta pela **necessidade universal de ação** (que se apresenta desde os primeiros meses de vida como carência de comunicação emocional) e pela **reflexão** (que leva a criança a se distanciar de suas ações). No segundo, ao final do período escolar primário, a estrutura se modifica e passa a ser composta pela **compreensão** (que permite a compreensão do significado da base substantiva do modo generalizado de ação) e pela **reflexão definidora** (que possibilita identificar as contradições presentes entre o conhecimento que se tem e o nível de compreensão necessário para o domínio de uma nova situação) (Puentes, 2023a).

Com a formação desses componentes estruturais (da primeira e segunda fase), o aluno é, primeiro, sujeito da atividade de estudo coletiva; depois, da atividade de quase-pesquisa voltada para o domínio de um sistema integral de ações práticas e; finalmente da atividade de estudo cuja tarefa é a autotransformação do aluno em sujeito. (Puentes, 2023a, p. 25-26).

O “Eu mesmo” inicial que se realiza no processo de resolução das tarefas de estudo se altera pela presença de conteúdos concretos, o que leva à “autoconsciência do aluno na forma de interesse” e isso se constitui no motivo central que conduz à aprendizagem (Repkina; Repkin, 2012 [2018]).

Capítulo 6. Personalidade no enfoque histórico-cultural e na abordagem do sistema Elkonin-Davidov-Repkin

O conceito de personalidade foi abordado por diferentes psicólogos, filósofos, didatas e linguistas histórico-culturais (L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, entre outros) e desenvolvimentais (D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, O. K. Dusavytskyi etc.). Alguns o trataram de forma tangencial, outros como núcleo dos estudos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento. L. I. Bozhovich e O. K. Dusavytskyi são dois desses autores cujo trabalho resultou na elaboração de teorias do desenvolvimento da personalidade.

A análise do conceito de personalidade entre esses autores nos permite afirmar que há diferenças expressivas entre eles. De acordo com Vigotski (1930 [1995], p. 139; tradução nossa), “devido a profunda crise da psicologia, todos os conceitos se tornaram polissêmicos e confusos, e se modificam segundo o ponto de vista básico que escolhe o pesquisador sobre o objeto.”.

L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, O. K. Dusavytskyi, entre outros, tinham interpretações distintas que os levaram a tratar personalidade de diferentes maneiras, especialmente no que se refere ao núcleo e à sua fonte de desenvolvimento; o que marca duas posições. Por um lado, ao considerarem a atividade como fonte do desenvolvimento do sujeito e da personalidade, convergem A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e V. V. Davidov, que produziram no contexto de Moscou. E, nesse sentido, sujeito e personalidade são para eles produto da atividade. Entretanto, divergem em relação ao núcleo da personalidade. Enquanto para A. N. Leontiev são os motivos, para D. B. Elkonin e V. V. Davidov é a criatividade.

Por outro lado, V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi concordam que as capacidades criativas (núcleo da personalidade para D. B. Elkonin e V. V. Davidov) emergem no processo em que o sujeito e a personalidade se constituem e, ao mesmo tempo, são expressão de sua formação e desenvolvimento. Esses autores, entretanto, divergem quanto ao conceito de sujeito que, para V. V. Repkin, é a fonte do desenvolvimento e, para O. K. Dusavytskyi, se constitui a partir de dois sujeitos (coletivo e individual). A gênese dessas diferentes posições pode ser localizada no campo da psicologia histórico-cultural, mais especificamente nas abordagens, de um lado, representada por L. S. Vigotski e L. I. Bozhovich e, de outro, por A. N. Leontiev.

L. S. Vigotski e L. I. Bozhovich entendem personalidade como a autoconsciência do indivíduo social e o comportamento para si mesmo; como um processo interno de formação do sujeito da atividade enquanto unidade. Para Vigotski (1930 [2006], p. 227; grifos nossos), em específico, a personalidade corresponde à autoconsciência que surge na adolescência. Quando “[...] o comportamento da pessoa torna-se comportamento para si mesmo, a própria personalidade se realiza como uma certa unidade”. Com base nessa compreensão, L. I. Bozhovich (1978) chama de personalidade a autoconsciência como indivíduo social, expressa em uma “posição interior”; as novas formações psicológicas relacionadas à formação do sujeito da atividade, da consciência e da autoconsciência (Quadro 9).

A. N. Leontiev, por sua vez, destaca que o “[...] conceito de personalidade, assim como o conceito de indivíduo, expressa a totalidade da vida do sujeito [...] representa uma formação integral de tipo especial.” (Leontiev, 2021, p.195). Portanto, não corresponde às particularidades individuais de uma pessoa, assim como não se resume a um fenômeno “[...] complexo de dados morfológicos, fisiológicos e funcionais-fisiológicos, separados, comparados entre si.” (Leontiev, 2021, p.182). Embora afirme que ela “[...] não é mera cópia, [...] é a personificação parcial de determinada cultura.” (ibidem, p. 189), considera que a “[...] personalidade é um produto relativamente tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do ser humano.” (ibidem, p.195, grifos nossos) (Quadro 9).

Compreende que o núcleo da personalidade consiste em uma “[...] hierarquia de motivos subordinados da atividade humana” (Leontiev, 1948, p.5, tradução e grifos nossos), e, nesse sentido, elege os motivos seu agente vital. Como em sua abordagem o motivo está dirigido ao objeto e é a ele correspondente, a personalidade tem uma relação de subordinação à atividade. Dessa maneira, A. N. Leontiev considera que a atividade é a fonte do desenvolvimento da personalidade; assim como, para V. V. Davidov ela o é a fonte do desenvolvimento do sujeito.

Para A. N. Leontiev e L. I. Bozhovich indivíduo e personalidade são o mesmo e expressam a formação do sujeito, a totalidade de sua vida. Entretanto, assim como L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich, entende a personalidade como unidade, uma neoformação “relacionada à formação do sujeito da atividade, da consciência e da autoconsciência”. O processo de consciência e autoconsciência compõe a formação do sujeito que se expressa como personalidade. Em outras palavras, a personalidade se forma como um processo no qual emerge o sujeito pela tomada de consciência e autoconsciência. A. N. Leontiev, no entanto, aponta a atividade como a fonte do desenvolvimento da personalidade,

colocando-a como um subproduto da atividade e, por isso, subordinada aos motivos. Em sua perspectiva, a personalidade, não traz particularidades do indivíduo, “[...] é a personificação parcial de determinada cultura”; é um “produto” do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

Essa perspectiva sinaliza para duas posições opostas. Por um lado, L. S. Vigotski e L. I. Bozhovich compreendem personalidade como neoformação que expressa a tomada de consciência e autoconsciência como unidade. Por outro, A. N. Leontiev subordina a personalidade aos motivos e a concebe como subproduto da atividade, como personificação da humanidade. Ao concebê-la como subproduto, legitima a atividade como fonte do desenvolvimento da personalidade.

As concepções de sujeito e personalidade de V. V. Davidov vão na mesma linha de que ambas se constituem produto da atividade. Estão, portanto, fundamentadas na perspectiva de A. N. Leontiev que trata a personalidade como epifenômeno. De outra parte, V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi compreendem sujeito e personalidade como processo. Para eles, o sujeito se autoproduz enquanto produz a atividade. Esse enfoque dos autores tem sua gênese, ainda que de maneira bastante diferente e inovadora, na abordagem de L. I. Bozhovich, para quem a personalidade é a consciência e a autoconsciência que se efetiva enquanto unidade sujeito-atividade.

A teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi integra elementos desses dois enfoques, uma vez que, de um lado, compreende a existência de duas atividades, coletiva e individual (de V. V. Davidov e, portanto, também de A. N. Leontiev e L. S. Vigotski) e, de outro, expressa a perspectiva de sujeito como fonte do processo e não resultado dele (de V. V. Repkin e, até certo ponto, também de L. I. Bozhovich). Por isso, de maneira direta ou indireta, conjuga as abordagens de L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich e A. N. Leontiev.

A perspectiva psicológico-pedagógica, marcada pelos representantes da teoria da aprendizagem desenvolvimental no enfoque do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, expressa a influência dessas diferentes posições. Elkonin (1967[2019]) compreende personalidade como a criança que tem a capacidade de resolver tarefas, autotransformar-se e se apropriar dos conhecimentos de forma autônoma. No entanto, para ele, a criança não é capaz de estabelecer nem o modo de sua solução, nem a autotransformação; fica limitada à resolução de tarefas. Por isso, na concepção do autor, a atividade atua como fonte da personalidade, aliás a personalidade é seu resultado, o que nesse aspecto o aproxima da concepção de A. N. Leontiev. (Quadro 9)

Quadro 9: Concepções de personalidade no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.

L. S. Vigotski	L. I. Bozhovich	A.N. Leontiev	D. B. Elkonin	V. V. Davidov	V. V. Repkin	O. K. Dusavytskyi
<p>“o comportamento [...] torna-se comportamento para si mesmo, a própria pessoa se realiza como uma certa unidade” (1930 [2006], p. 227)</p>	<p>A autoconsciência como indivíduo social, [...], são novas formações psicológicas relacionadas à formação do sujeito da atividade, da consciência e da autoconsciência (1978).</p>	<p>“[...] expressa a totalidade da vida do sujeito [...] representa uma formação integral de tipo especial.” (Leontiev, 2021, p.195)</p> <p>“[...] produto [...] tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do ser humano.” (Leontiev, 2021, p.195).</p>	<p>A criança que tem a capacidade de resolver tarefas, autotransformar-se e se apropriar dos conhecimentos de forma autônoma (Elkonin, 1967 [2019]).</p>	<p>É a transformação qualitativa do sujeito como produto da atividade e do sujeito.</p> <p>O verdadeiro ato de criatividade.</p> <p>Indivíduo social potencialmente criativo.</p> <p>“Pessoa que possui um certo potencial criativo” (1996c, p. 125).</p>	<p>A definição “[...] mais significativa [...] é a de sujeito de criatividade (Davidov, 1996c).” (Repkin; Repkina, 2019, p. 39).</p> <p>“Atividade, relacionada a outras pessoas [...] é uma forma de atividade social conjunta; interage-se, atuando como personalidade.” (Repkin, [1997] 2019, p. 377).</p>	<p>“Órgão” especial na estrutura da psique [...] autonomia moral” (1996a, p. 12, tradução nossa).</p> <p>Capacidade de escolher seu próprio comportamento, mantendo sua integridade (1997). Essa capacidade consiste em um ato criativo.</p> <p>“[...] a personalidade é uma forma especial de atividade” (1999b; tradução nossa).</p> <p>“[...] o sujeito de interesse é a própria personalidade, sua integridade, sua essência ...” (Dusavytskyi, 1996a, p. 12, tradução nossa).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Diferentemente, V. V. Davidov, V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi se distanciam da perspectiva de A. N. Leontiev porque consideram a criatividade como o núcleo central da personalidade, ao invés dos motivos. No entanto, mesmo quando V. V. Davidov, V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi concordem em relação à criatividade como núcleo da personalidade, compreendem sua relação com a atividade de maneiras muito diferentes.

Na perspectiva de Davidov (1996c, p. 125), personalidade corresponde à “pessoa que possui um certo potencial criativo” (Quadro 9) e a fonte para o seu desenvolvimento permanece sendo a atividade; o que, nesse aspecto, o aproxima de A. N. Leontiev.

Por outro lado, V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi, que também têm as capacidades criativas como parâmetros para a formação e o desenvolvimento da personalidade, mudam por completo a fonte deste desenvolvimento. Para eles, a fonte do desenvolvimento não está na atividade, mas no sujeito. No começo, o sujeito “de alguma coisa” produz a atividade e o desenvolvimento em um processo no qual, simultaneamente, vai se transformando em sujeito “de outra”. De sujeito da comunicação emerge em sujeito da reflexão, de sujeito da reflexão emerge em sujeito da atividade de estudo e, assim, sucessivamente. É o movimento de um tipo de sujeito para outro. Nesse sentido, em um processo dialético produz atividade, desenvolvimento e a si próprio. Nesse aspecto se aproximam da posição de L. S. Vigotski e L. I Bozhovich, a personalidade se forma como um processo no qual emerge o sujeito, ou seja, não é produto da atividade; concepção que os distanciam de V. V. Davidov.

Nota-se que V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi se aproximam de V. V. Davidov no que se refere à criatividade como elemento central para a formação e o desenvolvimento da personalidade e se distanciam dele quando consideram o sujeito da atividade como a fonte do desenvolvimento, ao invés da atividade. V. V. Repkin não considera que esse processo seja regido pela atividade, mesmo quando concorde com a definição de personalidade de V. V. Davidov. Aliás, vai afirmar que, “entre as numerosas definições de personalidade, a mais significativa e promissora talvez seja a de sujeito de criatividade” (Repkin; Repkina, 2019, p. 39), apresentada por V. V. Davidov (Quadro 9). Para V. V. Repkin, o sujeito produz a atividade e o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, emerge desse processo: “[...] uma personalidade é um conjunto de sujeitos de atividade [...] é uma escolha consciente e consciente em tudo.” (Repkina, 2024, p. 1; tradução nossa). Por isso, a personalidade não se constitui antes do final dos anos iniciais do nível fundamental; o que, nos dizeres de N. V. Repkina, seria “completamente irrealista” (Idem). Inclusive Repkin ([1997] 2019, p. 377) enfatiza que

Somente na medida que o homem se desenvolve como sujeito, desenvolve-se como personalidade, porque sua atividade nunca é individual. A atividade, relacionada a outras pessoas ou com a participação delas, é uma forma de atividade social conjunta; interage-se, atuando como personalidade.

Para o autor, a atividade é sempre coletiva e o sujeito sempre individual; ele emerge na atividade coletiva. Enquanto produz a atividade, se autoproduz. O. K. Dusavytskyi, concorda com V. V. Repkin em relação ao sujeito emergir enquanto produz a atividade. No entanto, conjuga a isso os conceitos de sujeito coletivo e individual de V. V. Davidov e de atividade coletiva e individual de L. S. Vigotski. Nessa integração compreende que o sujeito emerge duas vezes, primeiro como coletivo em uma atividade coletiva, depois individual, em uma atividade individual. Esse parece ser o ponto de integração central entre as variantes de Moscou e Kharkiv, expresso no interior da teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi.

Por um lado, a concepção de sujeito que se produz ao elaborar a atividade e, por outro, a compreensão de que esse processo ocorre em dois planos: coletivo e individual. Esses são elementos estruturantes do pensamento dos dois grupos que, pela primeira vez, foram conjugados em torno de uma teoria. O. K. Dusavytskyi a desenvolve, compreendendo personalidade como um “**órgão**” especial na estrutura da psique humana, uma **autonomia moral**, responsável pela tomada de decisões e por suas consequências (Quadro 9). Segundo o autor, a pessoa se torna personalidade a partir de uma sequência de novas ocorrências na estrutura da psique, em um processo de natureza contraditória. Em sua forma de ver, o “comportamento passa a ser controlado por dois sistemas internos de necessidades e a implementação de um impede a implementação do outro” (Dusavytskyi, 1996a, p. 8, tradução nossa). Há um conflito entre desejo e dever, motivações internas e o mundo externo. Na superação dessa tensão entra a personalidade que é expressão da síntese entre desejo e dever. É, portanto, a habilidade de fazer livres escolhas e definir o melhor comportamento a ser assumido; é

[...] a **capacidade de uma pessoa escolher seu próprio comportamento** de acordo com sua natureza individual, a essência social e as possibilidades do mundo ao seu redor, mantendo sua integridade (DUSAVYTSKYI, 1997). Para o autor, o desenvolvimento da personalidade faz com que a pessoa seja responsável por suas atividades, por seus atos, por sua própria vida, o que se constitui em um **ato criativo**. (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 16; grifos nossos).

Essa capacidade de superar forças contraditórias que habitam as esferas do desejo e do dever, em um comportamento de livre escolha, que respeita a si próprio e ao outro

de forma íntegra, expressa, como ato criativo (núcleo da personalidade), os componentes centrais de sua estrutura: interesse, ideal e caráter.

6.1 Estrutura da personalidade na perspectiva de O. K. Dusavytskyi

Os estudos realizados por O. K. Dusavytskyi, sozinho ou em parceria com colaboradores e estudantes, ao longo de 40 anos, focaram-se na delimitação das invariantes na atividade de estudo e nas novas formações que projetam qualitativamente o desenvolvimento da personalidade; orientadas pela premissa de que o objetivo da educação é formar o interesse, o ideal e o caráter; o que no seu modo de ver significa desenvolver a própria personalidade.

Essas dimensões que se intenciona formar são de amplo espectro e refletem as principais esferas da psique humana: motivacional, da consciência e do comportamento. Interesse, ideal e caráter são considerados por O. K. Dusavytskyi os constructos centrais da personalidade e, por isso, sua própria estrutura. Nesse sentido, ocupam o lugar de componentes da estrutura da personalidade. O três foram trabalhados de forma substancial pelo psicólogo ucraniano S. L. Rubinstein, o que mostra sua forte influência na teoria da personalidade desenvolvida por O. K. Dusavytskyi.

Quadro 10: Caracterização dos componentes da estrutura da personalidade.

INTERESSE	IDEAL	CARÁTER
<p>Atitude do indivíduo no contexto em que vive.</p> <p>Atitude na qual a integridade se manifesta.</p> <p>Indicador das intenções.</p> <p>Uma das forças motrizes do comportamento.</p>	<p>Atribui sentido ao comportamento.</p> <p>Existência consciente.</p> <p>Imagem do mundo.</p> <p>Imagem reguladora do comportamento.</p> <p>Modelo ou padrão de comportamento, norma coletiva de comportamento.</p>	<p>Propriedade da personalidade que se expressa em atitudes.</p> <p>Capacidade de incorporar o ideal e colocá-lo em ação.</p> <p>É o que define uma personalidade.</p> <p>Unidade da personalidade.</p> <p>Atua entre o interesse (necessidade motivacional) e o ideal (ação).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dusavytskyi (1996a).

Por **interesse** (primeiro componente da estrutura da personalidade) O. K. Dusavytskyi compreende a atitude do indivíduo na qual a integridade se manifesta. Atua como indicador das intenções e se constitui em uma das forças motrizes do

comportamento. Ele se expressa enquanto reflexo do sistema de necessidades e impulsos e se constitui pré-requisito para a manifestação de objetos que, em potencial, satisfaçam as necessidades. O **ideal** (segundo componente) desempenha, em seu modo de ver, uma função reguladora (Dusavytskyi, 1996a), atua como norma coletiva de comportamento. (Rubinstein, 1946) e, por isso, representa a dimensão moral. Ele se constitui reflexo do interesse pela consciência. O **caráter** (terceiro componente) se expressa como unidade da personalidade, aquilo que define uma personalidade. O caráter tem a força de mediar o comportamento porque representa a capacidade de incorporar o ideal e colocá-lo em ação. Consiste nas propriedades da personalidade que se expressam em atitudes (Quadro 10).

6.3.1 Interesse

O interesse corresponde à atitude do indivíduo em determinado contexto, na qual a integridade se manifesta. Se constitui, igualmente, uma das forças motrizes do comportamento e atua como um indicador das intenções (Quadro 10).

O interesse deve ser entendido não apenas como a orientação do indivíduo, como uma atitude seletiva em relação a algo, nem mesmo como uma soma de relações, mas como uma certa **hierarquia de relações**, refletindo a **atitude geral do indivíduo perante o mundo** em que a sua integridade se manifesta. A experiência de uma relação holística entre o “eu e o mundo” está subjacente ao fenômeno que chamamos de interesse. O interesse é a experiência que o indivíduo tem de sua própria essência, compreendida e refletida de uma certa maneira. (Dusavytskyi, 1996a, p. 12, tradução e grifos nossos).

Considerado a partir de sua estrutura hierárquica, o interesse consiste em um reflexo do sistema de necessidades. Embora ele se manifeste em necessidades e impulsos, não se restringe a eles. Tratado do ponto de vista psicológico, o interesse está limitado aos objetos da necessidade; se constitui em pré-requisito para a manifestação de objetos que possam satisfazer as necessidades. A força consciente da necessidade se expressa por meio do interesse.

Estar diante de um objeto e expressar-se como personalidade se constitui em um movimento interno, no qual, ao invés de se submeter ao objeto, se autoafirma diante dele: “[...] o sujeito de interesse é a própria personalidade, sua integridade, sua essência, sua relação com o mundo.” (Dusavytskyi, 1996a, p. 12, tradução nossa). O interesse rejeita tudo o que ameaça essa essência e integridade, incluindo as necessidades, ele é “[...] uma escolha entre necessidades em favor do ‘eu’ pessoal.” (idem). Para essa escolha o sentido

pessoal ocupa papel central, ele é o reflexo do interesse. O. K. Dusavytskyi destaca três traços característicos de interesse.

(1) se expressa nas **propriedades da realidade objetiva** que se tornam objeto do interesse.

(2) se manifesta pelo **grau em que o indivíduo realiza seus relacionamentos com o mundo**, estabelecidos a partir de dois níveis: (1) nível relacionado à essência dos objetos, ao método de sua existência; e (2) nível conexo às manifestações externas, àquilo que compõe a vida (fatos e fenômenos). A **força do interesse como motivo**, assim como sua estabilidade é determinada pela especificidade de cada um desses níveis de interesse; manifesta tanto por uma resposta passiva às condições determinadas externamente, quanto pela busca ativa no estabelecimento de novas tarefas e problemas. São precisamente essas **características do interesse** que indicam a escala da personalidade: “Quanto mais ampla a área de seu interesse, quanto mais profunda a realidade, mais significativa a pessoa é como personalidade.” (Dusavytskyi, 1996a, p. 16, tradução nossa).

(3) relaciona-se ao **aspecto moral da personalidade**, uma vez que corresponde ao método de autoafirmação do indivíduo em um sistema de relacionamentos. As formas de concretização do interesse se manifestam em situações de comunicação. Nessa dimensão moral existe uma correlação entre interesse e dever. O interesse, quando egoísta, compreende o dever como algo externo ao indivíduo; diferente do interesse coletivista que se expressa pela manifestação mais expressiva do interesse humano. A experiência do senso de dever como interesse humano implica a ligação com outras pessoas, com toda a humanidade (seja do presente, passado ou futuro); e se constitui a base para as manifestações mais elevadas de sentimentos.

O interesse como dever não se expressa apenas a partir de experiências positivas, mas também como tensão entre diferentes interesses relacionados com a existência do indivíduo como ser biológico. “O ato mais elevado que expressa os interesses fundamentais do indivíduo como personalidade é o dever – a façanha.” (Dusavytskyi, 1996a, p. 16, tradução nossa).

A “orientação da personalidade” tem uma conexão com o interesse; inclui desde suas características essenciais até sua orientação moral. O interesse pode ter vários graus de consciência. Pode-se dizer que tem menor grau de consciência em estágios iniciais do desenvolvimento, quando o indivíduo não consegue avaliar seu nível de inclusão em um

sistema de relações e são plenamente conscientes quando expressam com profundidade as relações de vida que mantêm.

A consciência de interesses aparece também no plano da autoafirmação enquanto indivíduo, o que permite que os interesses sejam classificados em genuínos, onde o motivo moral se realiza, ou imaginários, quando a pessoa não compreende sua essência humana substituindo-a por necessidades.

Há uma íntima relação entre o surgimento do interesse e seu desenvolvimento. O interesse surge na condição de inserção do indivíduo em uma dada relação, de natureza social, na qual se estabelecem vínculos entre indivíduos; porém surge apenas se essa relação proporcionar a realização de seu “eu”, de sua integridade. O desenvolvimento do interesse, por sua vez, está ligado ao desenvolvimento da riqueza objetiva da relação, que se expressa com a manutenção da autoafirmação do “eu”. Com isso, o interesse muda de nível, torna-se estável e passa a atuar como motivo interno; se desenvolve. O processo de desenvolvimento do interesse, em suas melhores condições, pode transformar-se em uma “necessidade insaciável”, a “necessidade de ser personalidade”.

O interesse consiste na unidade da estrutura da personalidade e, enquanto tal, o domínio de seu conceito abre portas para a compreensão dos outros dois principais componentes da personalidade: o ideal e o caráter.

6.3.2 Ideal

Dos três componentes da estrutura da personalidade, o ideal é o menos desenvolvido na literatura da psicologia soviética; inclusive na filosofia russa que o aborda a partir de aspectos psicológicos. Considera-o a essência humana manifestada sob a forma de interesse, ou seja, o interesse consciente, o reflexo da consciência do indivíduo. No modo como a filosofia o aborda, a principal característica do ideal é o grau de consciência do interesse (Cf. Ilienkov, 1984). Do ponto de vista psicológico o ideal atribui sentido ao comportamento, se constitui na própria existência consciente, é a imagem do mundo.

Nos anos de 1960, o conceito ideal desaparece dos livros didáticos de psicologia. Além disso, foram poucos os estudos que investigaram a importância do ideal na formação da personalidade. E mesmo esses, construíram conclusões parciais face a pouca fundamentação teórica desenvolvida em torno dessa problemática.

O conceito de ideal como imagem, como um modelo de comportamento, um padrão que se constitui motivo para a transformação do sujeito, foi assumido pela maioria dos psicólogos da época. Essa concepção tem uma dimensão moral que o define como “uma imagem emocionalmente carregada e aceita internamente por um adolescente, que se torna um regulador de seu próprio comportamento e um critério para avaliar o comportamento de outras pessoas” (Bozhovich, 1968, p. 329; tradução nossa). O ideal moral se caracteriza como um modelo ou padrão de comportamento digno de imitação. “Um ideal pode atuar como uma norma coletiva de comportamento.” (Rubinstein, 1946, p. 119).

Sob a perspectiva da teoria da atividade, Dusavytskyi (1996a, p. 20; tradução nossa) considera o ideal como “[...] um reflexo da atividade de vida do indivíduo, do seu interesse, desempenha uma função reguladora no indivíduo.”; como uma representação na consciência de sua essência humana, expressa no interesse: “[...] é um reflexo do movimento real, do desenvolvimento do interesse genuíno do indivíduo.” (idem). Assim, o ideal funciona como um condutor que conecta o indivíduo com a realidade (passado, presente, futuro); seja uma conexão com outros indivíduos, seja com os fenômenos do mundo. Ele não é em si um modelo, mas opera comparando objetivos com interesses e, assim, cria modelos de comportamento que atuam como um motivo para a atividade criativa na qual emerge o sujeito. Posicionando-se como base do lugar que o indivíduo ocupa na realidade, o ideal se constitui o próprio sentido da vida. Por isso, “a consciência cria o ser” e exerce sobre ele uma importante influência. Em outros termos, o ideal é o reflexo do interesse pela consciência (Quadro 10).

O ideal pode ser analisado a partir de três planos. No primeiro deles, o ideal reflete o caráter objetivo de uma personalidade, seu modo de vida; o que Leontiev (1983) designou como realidade psicológica que cria a necessidade de orientação no mundo. No segundo plano, o ideal se constitui reflexo das características da vida. Em um nível mais elevado, o conteúdo do ideal se caracteriza pela imagem da realidade universal, embora dinâmica e mutável. O ideal é resultado da atividade do indivíduo na realidade na qual está inserido. Em um nível inferior, o conteúdo do ideal incorpora uma ideia mais limitada e estereotipada dos objetos. O ideal é um molde empírico da realidade. Dada essas especificidades, [...] alguns ideais são estáveis, eficazes e produtivos, enquanto outros são situacionais, discretos e sujeitos às circunstâncias aleatórias da vida.” (Dusavytskyi, 1996a, p. 21, tradução nossa). Por fim, em um terceiro plano, o ideal reflete na consciência

do indivíduo as formas de comunicação e relacionamento que se estabelece com as pessoas, consiste no aspecto moral.

O desenvolvimento do ideal toma como princípio o modo como o indivíduo avalia (positiva ou negativamente) o reflexo dos fenômenos diante dos valores que já possui. A compreensão desses fenômenos atua como valor que se configura como fonte para a constituição de um ideal. Psicicamente, primeiro isolam-se os objetos abstratos e as imagens individuais passam a ser generalizadas enquanto imagem ideal. Aqui o ideal se constitui força motivadora e se transforma em necessidade. A função produtiva do ideal se expressa a partir de seu desenvolvimento e do desejo de autodesenvolvimento. O principal órgão controlador da personalidade passa a ser o ideal que faz a mediação das principais formas de sua atividade vital.

Embora o desenvolvimento do ideal esteja relacionado ao do interesse, percorre um caminho próprio. Por seus mecanismos de constituição e desenvolvimento, tanto o ideal, quanto o interesse, não pode ser transmitido por meio do conhecimento; demandam processos a partir dos quais se faça possível serem educados.

O. K. Dusavytskyi realizou três séries de experimentos para investigar o conceito de ideal para a criança, suas impressões sobre o ideal, em função da idade da criança. Identificou cinco etapas de formação e desenvolvimento do ideal: (1) como exemplo, amostra específica; (2) como exemplo, amostra abstrata generalizada, a soma dos traços abstratos de personalidade; (3) como exemplo, amostra significativa generalizada, a soma das qualidades pessoais como uma imagem individual e ampla da pessoa; (4) como necessidade de autorrealização, imagem de si no mundo ou a recusa do ideal como modelo de comportamento; e (5) como objetivo principal e consciente da vida, impressão própria sobre autorrealização e o significado da vida.

As análises consideraram duas variáveis: idade e sistema didáticos. Correlacionado os dados com as idades das crianças, identifica mudanças significativas que vão desde a primeira etapa, com crianças de 6 anos, até a da última, com adolescentes. Quanto mais velha a criança, mais se aproximam das duas últimas etapas. Por outro lado, quanto mais novas, mais se apresentam nas etapas 1, 2 e 3. Quanto aos sistemas didáticos, correlaciona resultados com estudantes de escolas tradicionais e desenvolvimentais. Os dados permitiram afirmar que, o percentual de estudantes que passaram por processos de aprendizagem desenvolvimental estava mais concentrado nas etapas 4 e 5; diferente dos que passaram pela escola tradicional.

6.3.3 Caráter

O caráter é reconhecido como “[...] a propriedade mental integral mais importante no perfil psicológico geral do desenvolvimento da personalidade” (Dusavytskyi, 1996a, p. 22, tradução nossa).

De modo geral, o caráter foi tratado na psicologia restrito às características individuais e às diferenças interindividuais; focado mais nas formas de manifestação dos comportamentos frente à realidade circundante, do que nos conteúdos da vida que compõem essa realidade.

De acordo com S. L. Rubinstein, a essência da personalidade está inexoravelmente vinculada às diferenças individuais de caráter. Por isso, afirma que “A questão do caráter é, antes de tudo, uma questão da estrutura geral da personalidade” (Rubinstein, 1946, p. 225). O caráter consiste em propriedades da personalidade que se expressam em atitudes.

Em concordância com essa posição, O. K. Dusavytskyi enfatiza a relação entre a necessidade motivacional da personalidade (interesse) e seu reflexo no modo de vida (ideal). Entre o interesse e a ação existem suas respectivas imagens (tanto do interesse, quanto da ação), que correspondem às projeções do que se pretende atingir e do que é preciso para que essa projeção seja alcançada. O caráter é a capacidade de incorporar o ideal e colocá-lo em ação.

O que define a personalidade é o caráter. Como unidade da personalidade, o caráter tem a força de mediar o comportamento (Quadro 10) e pode ser tratado de maneira análoga ao ideal a partir de três planos. O primeiro deles consiste em sua concretização objetiva; o que e em que situações o caráter define a personalidade.

O segundo se refere a sua expressão no indivíduo, ao seu grau de definição. Nesse plano se revela a capacidade criativa transformadora do indivíduo em criar e defender algo novo, capacidade de realizar um ideal e de preservá-lo mesmo em situações que impliquem mudanças das condições de vida.

O terceiro compreende os modos de se estabelecer a autoafirmação do indivíduo, em que importe igual medida o que é social e individualmente significativo. Nesse plano considera-se a expressão do caráter também por seu conteúdo e não somente pelo tipo de comportamento.

A manifestação do caráter está na escolha do agir diante das alternativas de comportamento a que se está exposto, revela-se em situações de incerteza, associadas ao risco; mas que se expressam como escolha. É nessas condições que o caráter se revela porque ele produz as ações do indivíduo.

A escolha não é uma ação aleatória, trata-se de uma opção assumida “[...] entre o que se deseja e o que se deveria ser, entre a necessidade e o interesse. [...]” (Dusavytskyi, 1996a, p.25; tradução nossa), de modo a garantir a integridade do indivíduo. “Ao escolher o comportamento, escolhe-se a si mesmo como personalidade.” (idem).

Apesar do desenvolvimento do caráter estar relacionado aos interesses e ideais, requer ações, escolhas originais/criativas e generalizações das experiências compreendidas como “traços de personalidade”. O desenvolvimento do caráter é, portanto, uma “[...] generalização de traços que transferem o caráter de um nível para outro, da natureza situacional de sua manifestação para formas sustentáveis de atividade de vida de acordo com interesses e ideais. (Ibidem, p. 26).

* * *

O desenvolvimento do interesse, ideal e caráter, assim como seu surgimento, ocorre na atividade que realiza a pessoa. As relações que são estabelecidas e consolidadas nesse processo são fulcrais para que, enquanto totalidade, se constituam personalidade. O desenvolvimento de um está relacionado ao desenvolvimento do outro. A inserção da pessoa em relações sociais que permitam a realização do “eu” faz emergir o interesse, que se desenvolve a partir da riqueza da relação que se estabelece. O ideal surge com a consciência do modo como a pessoa avalia os fenômenos da realidade, mediante um conjunto de valores preexistentes, e se desenvolve a partir de sua função produtiva. O caráter, por sua vez, emerge e se desenvolve a partir de ações, escolhas criativas e generalizações dos traços que o levam passar de um nível para outro (Quadro 11).

Quadro 11: Desenvolvimento do interesse, ideal e caráter.

INTERESSE	IDEAL	CARÁTER
<p>Surge na condição de inserção do indivíduo em relações sociais.</p> <p>Se desenvolve a partir da riqueza objetiva da relação.</p>	<p>Surge a partir da compreensão do modo como o indivíduo avalia os fenômenos com base nos valores.</p> <p>Sua fonte são os valores.</p> <p>O desenvolvimento do ideal é expressão de sua função produtiva; está relacionado com o do interesse, mas percorre um caminho próprio.</p> <p>É educado a partir de processos específicos.</p>	<p>Está relacionado aos interesses e ideais.</p> <p>Requer ações, escolhas e generalizações das experiências.</p> <p>É a generalização “[...] de traços que transferem o caráter de um nível para outro, [...] de acordo com interesses e ideais.” (Dusavytskyi, 1996a, p. 26).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dusavytskyi (1996a).

O caráter (projeções do que se pretende atingir e as condições para o seu alcance) expressa-se como mediação entre o interesse (necessidade motivacional) e o ideal (ação em determinadas condições). O desenvolvimento integral da personalidade demanda que seus componentes (interesse, ideal e caráter) sejam tomados a partir de suas conexões sistêmicas. Por isso, apesar das especificidades que os caracterizam, existem enquanto personalidade somente por meio de suas relações.

6.2 Periodização do desenvolvimento psíquico, do sujeito e da personalidade no sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Um elemento central para a delimitação dos períodos de desenvolvimento da personalidade no enfoque do sistema Elkonin-Davidov-Repkin é a capacidade imaginativa, ou seja, o potencial criativo da criança. Davidov (1996c) apresenta uma periodização do desenvolvimento da personalidade²⁵, na qual ficam claros, pelo menos, dois aspectos: (1) o vínculo que estabelece entre atividade, criatividade e personalidade; e (2) como isso se expressa também no desenvolvimento psíquico geral. Ambos os pontos são importantes para se compreender a abordagem e a periodização da personalidade produzida no interior desse sistema didático.

Vários autores soviéticos estabelecem uma estreita relação entre os desenvolvimentos psíquico e da personalidade. Na interpretação de muitos deles, a periodização do desenvolvimento psíquico, relacionada à idade proposta por Elkonin

²⁵ Em Puentes (2022) podemos encontrar uma primeira sistematização no Brasil da periodização da personalidade realizada por Davidov (1996c).

(1971 [2017]) no início dos anos de 1970, se estende para o desenvolvimento da personalidade²⁶.

D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin se incluem entre esses autores. Na concepção de V. V. Davidov, o desenvolvimento da personalidade integra o desenvolvimento psíquico geral. Para ele o desenvolvimento psíquico se estrutura com base: (1) nos princípios de sua periodização, tal como apresentados por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin; e (2) nos tipos de atividades vinculados aos períodos etários²⁷, estabelecidos por D. B. Elkonin, com algumas pequenas diferenças, que veremos mais adiante (Quadro 12).

O delineamento do desenvolvimento da personalidade, em seus diferentes períodos, está associado ao surgimento de novas formações psicológicas (que caracterizam a personalidade em crianças de 1 a 17 anos) relacionadas ao desenvolvimento do sujeito da atividade, da consciência e da autoconsciência (Bozhovich, 1978; Vigotski, 1930 [2006]); em determinadas condições psíquicas e socioculturais onde se está inserido.

V. V. Davidov salienta que a origem e o desenvolvimento da personalidade têm relação direta com o grau ou tipo de criatividade; inclusive porque considera que a personalidade corresponde a uma “pessoa que possui um certo potencial criativo” (1996c, p. 125). Assim como Leontiev (1948), compreende que a personalidade começa seu curso de formação no período pré-escolar. Contudo, enquanto Leontiev associa essa formação ao surgimento da hierarquia de motivos; V. V. Davidov considera que o princípio do percurso de formação da personalidade está ligado ao desenvolvimento da imaginação²⁸

²⁶ A periodização do desenvolvimento psíquico proposta por D. B. Elkonin é tratada de forma mais detalhada por Lazaretti (2017), Lopes (2020), entre outros. Por sua vez, uma análise sobre as questões que D. B. Elkonin deixa em aberto quanto ao conceito de personalidade e suas relações com o desenvolvimento psíquico é realizada por Puentes (2022).

²⁷ A associação entre idade e atividade é criticada por alguns autores. Para Petrovski (1984), não há uma atividade principal específica que determina o desenvolvimento psíquico e da personalidade. Compreende que o desenvolvimento da personalidade, em cada período etário, é determinado pelo tipo de relações mediadas por atividades que se realiza com grupos e/ou indivíduos de diferentes níveis de desenvolvimento. Embora seja um defensor da abordagem da atividade em psicologia, não deixa claro o real significado da atividade da criança no desenvolvimento de sua personalidade. Segundo o autor, para se obter dados fidedignos que confirmem a tese sobre a atividade principal no desenvolvimento da personalidade, é necessária a realização de estudos experimentais em cada período etário; estudos horizontais (dentro de grupos de diferentes idades) e verticais (acompanhando o mesmo grupo etário para estudar o desenvolvimento da idade).

²⁸ Imaginação entendida como “[...] a capacidade de ver o todo antes das partes. O pensamento criativo sempre se apoia em um todo vivo, dado na imaginação, produzindo a sua análise detalhada por meio da abstração” (Davidov, 1996c, p. 126, grifos do autor e tradução nossa).

como base para a criatividade. Por isso, analisa os estágios de desenvolvimento da personalidade em sua relação com o desenvolvimento das capacidades criativas da criança (Quadro 12), ou seja, de sua imaginação; tomadas as novas formações psíquicas e as diferentes atividades principais que se realiza em cada período.

A imaginação (aprender o todo antes das partes), possibilita uma visão dos objetos (percepção) “através dos olhos de todas as outras pessoas” (Davidov, 1996c, p. 131, tradução nossa). Essa visão é a porta de entrada para a consciência humana e, por isso, imaginação, percepção e consciência estão intimamente relacionadas. “A consciência é impossível sem a imaginação, e a própria imaginação ‘organiza’ a percepção (ou seja, a sensibilidade). Todos [esses elementos] juntos servem de base para a atividade criativa de uma pessoa, dando origem à sua personalidade.” (Davidov, 1996c, p. 131, tradução e acréscimos nossos).

Personalidade está, portanto, associada ao potencial criativo das atividades, do mesmo modo que o desenvolvimento unificado da percepção, imaginação e consciência humanas é a fonte da criatividade. É a configuração desses elementos, na relação com a atividade principal, que caracteriza seis estágios de desenvolvimento da personalidade para Davidov (1996c): (1) formação de pré-requisitos para a personalidade; (2) personalidade do sujeito da atividade consciente (na brincadeira); (3) personalidade do sujeito reflexivo; (4) personalidade do sujeito consciente e responsável por seus atos; (5) alto nível de desenvolvimento da personalidade; e (6) maturidade da personalidade (Quadro 12).

Na primeira infância, ente 1 e 3 anos, a imaginação e a consciência nascem com a atividade principal de manipulação de objetos (Elkonin, 1971 [2017]), o que permite a estruturação dos “pré-requisitos para a personalidade” (Davidov, 1996c). Os pré-requisitos formados até 3 anos vão ser a base para que a criança desenvolva um conteúdo criativo que possibilite orientar o desenvolvimento da personalidade, o que só é possível após esses primeiros anos de vida.

Na idade pré-escolar, que caracteriza a infância a partir dos 3 anos, a imaginação se desenvolve como a base para a criatividade e a criação de coisas novas; agora na condição de outra atividade principal: o jogo de papéis, a brincadeira (Elkonin, 1971 [2017]). Nesse estágio a criança manifesta a capacidade cognitiva, artística e moral de criatividade, em suas formas elementares e é por isso que, se a educação for adequadamente organizada, poderá influir no desenvolvimento da imaginação por meio de tarefas especiais que permitam o desenvolvimento de formas adequadas de

criatividade infantil. A personalidade começa seu curso de formação nesse período e a criança se torna “sujeito individual da atividade consciente²⁹” (Davidov, 1996c).

Além disso, as ações da criança a partir dos 3 anos começam a se apresentar de forma independente. Embora a relação e a comunicação com o adulto sejam preservadas, adquirem uma nova qualidade. A criança consegue separar agora suas ações e a si mesma dos adultos. Com isso, surgem seus próprios desejos e a disposição para ações independentes (Davidov, 1996c). Esse é um fenômeno conhecido na psicologia como o “eu mesmo”, que indica o surgimento da autêntica consciência da criança.

O “eu mesmo” é “a forma inicial de autoconsciência que surge por meio da reflexão” (Repkin; Repkina, 2012 [2018], p. 99, tradução nossa); importante elemento da estrutura psicológica do sujeito, considerada “[...] um poderoso estímulo para o desenvolvimento posterior da criança” (idem). Nessa condição, passa “[...] de um plano à sua implementação, do pensamento à situação, e não da situação ao pensamento. Esses tipos de atividades podem ser chamados de criativos” (Elkonin, 1989, p 150, tradução nossa).

Aqui a criança emerge como “sujeito individual de suas próprias ações conscientes”, passa agora a realizar ações que estão em um nível superior às suas capacidades, mas que identifica nos adultos. Isso ocorre na forma da brincadeira que permite à criança assumir papéis que correspondem às funções sociais e laborais dos adultos, constituídas sob a base de normas e padrões que são reproduzidos. O adulto se manifesta de forma indireta, por meio da imaginação na atividade da brincadeira. As ações parecem reais para a criança, mas se estruturam sob a base da separação entre o conteúdo (andar a cavalo) e a operação (saltitar em cima de um cabo de vassoura). Portanto, ocorrem de forma imaginária. Por isso, a ação lúdica da criança desenvolve a imaginação.

²⁹ Para V. V. Davidov o sujeito individual da atividade consciente expressa o estágio de desenvolvimento atingido, relacionado ao seu nível real de desenvolvimento e ao grau de autonomia atingido pelo aluno.

Quadro 12: Periodização do desenvolvimento psíquico e da personalidade para D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1956-1996)³⁰.

Época	Período etário (Elkonin 1956 [1961]; 1971 [2017])	Atividade principal (Elkonin 1956 [1961]; 1971 [2017]; Davidov (1996c))	Capacidades em desenvolvimento Davidov (1996c)	Potencial criativo Davidov (1996c)	Estágio de desenvolvimento da personalidade Davidov (1996c)
Primeira Infância	0 a 1 anos	Comunicação emocional direta (Elkonin; 1971 [2017])			
	1 a 3 anos	Atividade manipulatória (Elkonin; 1971 [2017])	Capacidades de imaginação e consciência em germe.	Expressa o nascimento da imaginação como base para o desenvolvimento do conteúdo criativo.	Formação de pré-requisitos para a personalidade.
Infância	3 a 7 anos: idade pré-escolar	Jogo de papéis/ Brincadeira (Elkonin; 1971 [2017])	Capacidades cognitiva, artística e moral de criatividade, em suas formas elementares; com estrutura para serem desenvolvidas formas adequadas de criatividade infantil.	Expressa o desenvolvimento da imaginação como base para as capacidades criativas.	Personalidade do sujeito individual da atividade consciente. Início do curso de formação da personalidade.
	7 a 10/11 anos: idade escolar primária (1956 [1961])	Estudo (Elkonin; 1971 [2017])	Capacidades de consciência racional-teórica, reflexiva, de pensamento e artística.	Expressa um aumento significativo do desenvolvimento do potencial criativo - desenvolvimento da personalidade.	Personalidade do sujeito reflexivo.
Adolescência	11 a 14/15 anos: idade escolar média (1956 [1961])	Estudo (Elkonin, 1956 [1961]) Comunicação íntima pessoal. (Elkonin, 1971 [2017]) Comunicação no processo de realização de diversos tipos de atividades socialmente úteis (Davidov, 1996c)	Capacidades de comunicação flexível com grupos diferentes, de consciência prática, de orientação na dimensão da moralidade e de desejo de criatividade artística.	Expressa o desenvolvimento do potencial criativo, base para a realização de ações conscientes e responsáveis por seus atos.	Personalidade do sujeito consciente e responsável por seus atos
	14/15 a 17/18 anos: idade escolar preparatória ou juvenil (1956 [1961])	Estudo (Elkonin, 1956 [1961]) Profissional/Estudo (Elkonin, 1971 [2017])	Capacidades de comunicação seletiva, de atitude crítica frente a vida pública, de reflexão sobre ações morais e de desejo de criatividade artística.	Expressa o desenvolvimento do potencial criativo pela realização consciente de ações socialmente significativas e valorizadas.	Personalidade em seu alto nível de desenvolvimento.
Adulta	Acima de 18 anos: idade adulta	Atividade do trabalho	Capacidades de pensamento, imaginação, vontade e comportamento moral.	Expressa o verdadeiro potencial criativo do jovem que toma decisões e lida com situações complexas e imprevisíveis.	Maturidade da personalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁰ As áreas em branco no quadro indicam que as informações correspondentes não foram localizadas.

Nesse estágio, a criança não está inserida em um sistema rígido de atividades; brinca de acordo com suas próprias vontades; o que possibilita a manifestação e o desenvolvimento de capacidades criativas, em outras palavras, de sua personalidade. No final desse período etário “[...] as crianças podem tornar-se sujeitos com personalidade” (Davidov, 1996c, p. 138, tradução nossa).

Na **idade escolar primária**, que caracteriza a infância dos 7 a 10/11 anos, a atividade principal passa a ser o estudo (Elkonin, 1971 [2017]). Agora a criança apresenta a capacidade para o domínio dos fundamentos da consciência racional-teórica, reflexiva, de pensamento e artística. Essas novas capacidades são responsáveis por um aumento significativo do desenvolvimento do potencial criativo, logo, do desenvolvimento da personalidade. A idade escolar corresponde ao período de formação da “personalidade do sujeito reflexivo” (Davidov, 1996c).

Na **idade escolar média**, entre os anos de 11 e 14/15, a atividade principal oscila entre: (1) o estudo, tal como indicado por Elkonin, em 1956 [1961]; (2) a comunicação íntima pessoal, como ele mesmo aponta em 1971 [2017]; e (3) a comunicação no processo de realização de diversos tipos de atividades socialmente úteis, de acordo com Davidov (1996c). Essa parece ser uma diferença significativa entre as três perspectivas de atividades líderes. Enquanto a primeira, mantém o estudo, tal como na idade escolar primária, a segunda já compreende a diferença desses dois períodos etários e reconhece que na idade escolar média a comunicação íntima pessoal é muito importante para o adolescente. Entretanto, nos parece que V. V. Davidov avança quando reconhece a dificuldade de delimitar apenas uma atividade principal para esse período; o que o leva indicar como atividade principal a comunicação no processo de realização de diversos tipos de atividades socialmente úteis.

Na análise de Davidov (1996c), nesse período o jovem pode formar a capacidade de comunicação flexível com grupos diferentes, de consciência prática, de orientação na dimensão da moralidade e de desejo de criatividade artística. São essas capacidades que possibilitam o desenvolvimento do potencial criativo dos adolescentes e servem de base para a realização de ações conscientes. Isso permite colocar os adolescentes na condição de responsabilidade moral e disciplinar. Esse período é o de formação da “personalidade do sujeito consciente e responsável por seus atos” (Davidov, 1996c).

Na **idade escolar preparatória ou juvenil**, entre 14/15 e 17/18 anos, a atividade principal compreende a preparação profissional e o estudo (Elkonin, 1971 [2017]), ainda quando D. B. Elkonin tenha apresentado apenas o estudo como atividade principal em

sua periodização de 1956 [1961]. Nesse estágio, podem ser desenvolvidas capacidades de comunicação seletiva, de reflexão sobre ações morais, de atitude crítica frente a vida pública e de desejo de criatividade artística. Isso leva o adolescente ao domínio de uma certa orientação para o futuro, em condições de planejá-lo. Ao concluírem esse nível de educação, os jovens podem realizar conscientemente ações socialmente significativas e valorizadas. Nesta fase, esse é o principal indicador da “personalidade em seu alto nível de desenvolvimento” (Davidov, 1996c).

O **adulto**, já na atividade do trabalho, precisa tomar decisões, lidar com situações complexas e imprevisíveis que exigem as capacidades de pensamento, imaginação, vontade e comportamento moral; o que implica a consolidação de seu verdadeiro potencial criativo. Nessas condições, expressa-se a “maturidade da personalidade” (Davidov, 1996c).

Em síntese, na perspectiva de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o desenvolvimento da personalidade (Davidov, 1996c) está incluído no desenvolvimento psíquico geral (Elkonin, 1956 [1961]; 1971 [2017]). Para V. V. Davidov esses são processos quase coincidentes, ao menos em três de seus períodos mais importantes: aos 3 anos **-idade pré-escolar**, na qual a brincadeira é a atividade principal e o estágio é de formação da *personalidade do sujeito individual da atividade consciente*-; aos 7 anos **-idade escolar primária**, na qual o estudo é a atividade principal e o estágio é de formação da *personalidade do sujeito reflexivo*- e aos 17 anos - **idade escolar preparatória ou juvenil**, na qual a preparação para o trabalho e o estudo são as atividades principais e o estágio é de formação da *personalidade em seu alto nível de desenvolvimento* (Quadro 12). Na **idade escolar média**, entre 11 e 14/15 anos, vimos que essa correlação apresenta divergência quanto à atividade principal que guia o desenvolvimento nesse estágio. Na área da psicologia do desenvolvimento apresentam-se diferenças quanto à liderança; “[...] tanto em relação ao objeto de sua aplicação (desenvolvimento mental ou desenvolvimento da personalidade) quanto na determinação de seu conteúdo (tipo de atividade ou tipo de relacionamento).” (Davidov, 1996c, p. 116; tradução nossa).

Para D. B. Elkonin, que elabora a periodização do desenvolvimento psíquico em duas versões (uma de 1956 [1961] e a outra de 1971 [2017]), o estudo é a atividade principal na primeira delas e a comunicação íntima pessoal na segunda. Davidov (1996c), que considera difícil delimitar uma única atividade para esse período, compreende a comunicação no processo de realização de diversos tipos de atividades socialmente úteis

como fator de liderança para o desenvolvimento da personalidade nessa idade (Quadro 12).

No geral, os desenvolvimentos psíquico e da personalidade, pensados enquanto processos simultâneos na perspectiva de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, são mediados pelas atividades principais que atuam, por sua força motriz, no desenvolvimento psíquico e, por seu potencial criativo, no desenvolvimento da personalidade. Do mesmo modo, que as atividades influem sobre ambos os desenvolvimentos; esses produzem condições para a realização de diferentes atividades, atuando como processos mediados pelas atividades principais e pelas formações psíquicas e de personalidade.

Aqui a atividade atua como um elemento central para os processos de desenvolvimento psíquico e da personalidade. São precisamente as atividades principais e as mudanças entre elas que compõem a inserção do indivíduo na vida social. Por isso,

[...] a base para o desenvolvimento da personalidade é a mudança de grupos de referência, que proporciona à criança uma variedade de atividades que, juntamente com a comunicação, medeiam suas relações com outras pessoas. Na verdade, o elo decisivo desta cadeia pode ser considerado uma mudança nos grupos de referência, levando à capacidade da criança de escolher novas atividades e novos métodos de comunicação. (Davidov, 1996c, p. 116; tradução nossa)

Em condições similares, pode se dizer que as circunstâncias de desenvolvimento do indivíduo, o que L. S. Vigotski chamou de situação social do desenvolvimento, dependem de certos padrões de desenvolvimento da personalidade e, ao mesmo tempo, esses padrões se constituem em determinadas circunstâncias do desenvolvimento. Os padrões formam as circunstâncias e são formados por elas. Para Petrovski (1984), existem dois tipos de padrões de desenvolvimento da personalidade. O primeiro tem como fonte a necessidade da pessoa e o interesse social de que se aceite apenas as manifestações enquadradas a partir de normas e valores socialmente estabelecidos. O segundo corresponde às mudanças do lugar social que o indivíduo ocupa no grupo de sua maior convivência e àquelas relacionadas ao seu ingresso em um grupo social novo.

Aqui reside a concepção de O. K. Dusavytskyi, que aciona a atividade em seu sentido ontológico; a partir do qual compreende que, apenas sob o domínio da atividade universal, o indivíduo pode se tornar pessoa (membro da sociedade). Foi essa compreensão que levou **S. L. Rubinstein (1946)** e **A. N. Leontiev (1978; 2006)** a identificarem três tipos de atividades principais: a brincadeira, o estudo e o trabalho. Para esses autores, **a sequência de atividades principais expressa, na ontogênese, os**

estágios de desenvolvimento da personalidade. Claro que não em um sentido evolutivo e naturalista. Enfim,

a personalidade desenvolve-se a partir de uma síntese única de diferentes tipos de atividades e diferentes formações psicológicas (principalmente imaginação e consciência), que têm uma participação desigual em cada faixa etária, determinando o potencial criativo específico da criança (Davidov, 1996c, p. 142, tradução nossa)

e, em consequência, seu estágio de desenvolvimento da personalidade.

Isso reafirma a concepção de personalidade como “pessoa que possui um certo potencial criativo” (Davidov, 1996c, p. 125; tradução nossa) e deixa explícita a indissociabilidade entre desenvolvimento psíquico, atividade e desenvolvimento da personalidade na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

A análise que conduz à estruturação da periodização da personalidade de V. V. Davidov permite afirmar que a finalidade da aprendizagem desenvolvimental é a de aprofundar e expandir o potencial criativo da criança. E, nesse sentido, o desenvolvimento da personalidade, está indissociavelmente ligado à organização de um tipo de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento do potencial criativo da criança e das capacidades estruturantes de sua personalidade, em seus vários estágios.

Os membros do grupo de Kharkiv concordam com a posição e a abordagem de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, ao menos em dois aspectos: (1) que existe uma relação importante entre desenvolvimento psíquico e desenvolvimento da personalidade e (2) que o desenvolvimento da personalidade está ligado aos tipos de atividades e ao potencial criativo apresentado em cada estágio. Em ambos os casos, apresentam uma mudança substantiva na compreensão de desenvolvimento, atividade e sujeito.

V. V. Repkin concorda que existe uma estreita relação entre os desenvolvimentos psíquicos e da personalidade; mas enfatiza que são processos com origens e particularidades específicas. Para ele, essa relação não está orientada apenas pelo desenvolvimento do intelecto; mas também do sujeito. E, em se tratando da criança em idade escolar primária, o desenvolvimento é do sujeito da atividade de estudo. A fonte do desenvolvimento não é a atividade, tal como para D. B. Elkonin e V. V. Davidov; mas o sujeito que emerge nesse processo. Compreende que somente quando o indivíduo atinge o máximo nível de desenvolvimento como sujeito da atividade de estudo, pode formar-se como personalidade da atividade de estudo. Para V. V. Repkin, o desenvolvimento como

sujeito da atividade de estudo é o estágio inicial do desenvolvimento da personalidade na idade escolar primária.

Isso nos leva à compreensão de que a periodização do desenvolvimento da personalidade para os membros do grupo de V. V. Repkin, embora associada à atividade principal que o indivíduo realiza; tem como referência o “desenvolvimento do sujeito” como fonte da atividade e do desenvolvimento. Além do sujeito ser fonte de ambos os processos e de si próprio, emerge enquanto produz a atividade e seu desenvolvimento e, nesse sentido, é também parte deles. Dito de outro modo, o sujeito se constitui fonte da atividade, do desenvolvimento e de si próprio; diferente da concepção de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, para os quais o sujeito se constitui no final da atividade como produto dela. Para eles, a fonte do desenvolvimento é a atividade.

O grupo coordenado por V. V. Repkin foi o único do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin que realizou experimentos para investigar como o aluno resolve tarefas de estudo colocadas pelo professor, em um processo que domina simultaneamente seus elementos internos. De tal modo, desenvolve a capacidade de colocar para si a tarefa de estudo. Nesse estágio de desenvolvimento, o aluno emerge como sujeito da atividade de estudo.

O sujeito da atividade de estudo é concebido como fonte do desenvolvimento da personalidade da atividade de estudo; é aquele “indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-las” (Repkin; Repkina, 2019, p. 36). Esse caminho construído pelos membros do grupo de V. V. Repkin é fundamental porque marca os estudos sobre personalidade realizados por O. K. Dusavytskyi. E muda o componente que atua como fonte do desenvolvimento.

Do ponto de vista da análise das relações estabelecidas no interior das concepções, por um lado, de V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi e, por outro, de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, há uma expressiva diferença na gênese desses processos. Para os primeiros a fonte do desenvolvimento está no sujeito; enquanto para os segundos, na atividade. Nos dois casos há uma relação dialética entre sujeito, atividade e desenvolvimento. Mas, é só no primeiro caso que o sujeito aparece como gerador da atividade e do desenvolvimento, em um processo que ele próprio se gera.

Para V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi a personalidade se forma gradativamente nas diversas faixas etárias e é, na idade escolar primária, em condição de estudo, que há um aumento significativo do potencial criativo e, portanto, do desenvolvimento do sujeito (do estudo) e da personalidade (do estudo). Por isso, compreendem que a atividade de

estudo é um tipo específico de atividade de personalidade. Mas, não como instrumento para o desenvolvimento, como condição para que a criatividade seja levada a sua máxima potência.

Tanto V. V. Repkin, quanto O. K. Dusavytskyi concebem a criatividade como uma forma de autoexistência e, enquanto tal, como princípio básico da vida. Assentado nisso, O. K. Dusavytskyi compreende que o desenvolvimento da personalidade possibilita a própria pessoa ser responsável por suas atividades e, em decorrência, por sua vida; e isso é um ato criativo que se expressa quando já se está fora da escola, mas com todos os processos lá experimentados.

Por isso, o mais alto nível de desenvolvimento da personalidade, se dá fora da escola, embora (1) se expresse a partir de todos os processos psicológicos e atividades experimentadas pelo indivíduo e (2) se revele pela compreensão de mundo em que a pessoa criativa se sustenta (Repkin; Repkina, 2019, p.38). Daí a relevância dos estudos experimentais sobre o desenvolvimento da personalidade nesse período etário.

V. V. Repkin e N. V. Repkina apresentam duas classificações para os estágios de desenvolvimento do sujeito (Quadro 13). Na primeira (Repkin; Repkina, 2018 [2023]) propõem sete estágios e, na segunda (Repkin; Repkina, 2019), quatro; tais como especificadas no quadro abaixo. Quanto à periodização do desenvolvimento da personalidade na perspectiva de O. K. Dusavytskyi, localizamos apenas indícios que sinalizam alguns de seus estágios.

Como na perspectiva de V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi personalidade corresponde ao mais alto nível de desenvolvimento do sujeito, tomamos como referência as periodizações do sujeito, elaboradas por V. V. Repkin e N. V. Repkina e as correlacionamos vislumbrando estabelecer prováveis estágios de desenvolvimento da personalidade, considerado todo o aporte teórico da teoria da personalidade analisada. Assim, a partir dos indícios levantados no estudo da teoria de O. K. Dusavytsky, e com base nas características que delimitam cada estágio de desenvolvimento do sujeito, tal como propostos nas duas classificações realizadas por V. V. Repkin e N. V. Repkina, sistematizamos uma possível periodização do desenvolvimento da personalidade com foco para as contribuições desses autores, no contexto de Kharkiv. A organização desses estágios em suas inter-relações (Quadro 13) é uma primeira tentativa de conectar as características do processo de desenvolvimento do sujeito ao próprio desenvolvimento da personalidade.

Quadro 13: Periodização do desenvolvimento da personalidade para O. K. Dusavytskyi, na interface com a periodização do desenvolvimento do sujeito de V. V. Repkin.

Características dos estágios de desenvolvimento do sujeito (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estágios de desenvolvimento do sujeito (primeira classificação) (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estágios de desenvolvimento do sujeito (segunda classificação) (Repkin; Repkina, 2019)	Estágios de desenvolvimento da personalidade
Capacidade de comunicar-se	-----	Sujeito comunicativo	Sujeito comunicativo
Escrita, leitura, cálculo	Sujeito de ações culturais relativamente simples	Sujeito das ações práticas	Sujeito das ações práticas
Capacidade de compreender o sentido das coisas	Sujeito da ação objetual transformadora		
Capacidade de analisar, em termos de conteúdo escolar, situações práticas de diferentes tipos	Sujeito do conhecimento	Sujeito compreensivo	Sujeito do estudo
Consciência do social e de si	Sujeito da transformação de si	Sujeito criativo/Personalidade	Sujeito da atividade de estudo
Atitude diante de si e do outro	Sujeito da autodeterminação na vida		
Formação das bases da personalidade	Sujeito da atividade de estudo-profissional		Personalidade da atividade de estudo
Personalidade	Sujeito da criação		Personalidade

Fonte: Elaborado pela autora

Considerados os processos de desenvolvimento do sujeito parte da periodização do desenvolvimento da personalidade, estabelecemos seis estágios de desenvolvimento da personalidade. No primeiro, mantêm-se o *sujeito comunicativo*. No segundo (*sujeito das ações práticas*), ocorre o mesmo, porém a partir de dois outros que designamos de “inter-estágios”: o sujeito de ações culturais relativamente simples (caracterizado pela escrita, leitura e cálculo) e o sujeito da ação objetual transformadora (que expressa a capacidade de compreender o sentido das coisas). Em síntese, o sujeito das ações práticas, como segundo estágio de desenvolvimento do sujeito e da personalidade, caracteriza-se pelos processos de ações práticas simples e pela capacidade de sua compreensão. O terceiro estágio, *sujeito compreensivo*, corresponde ao sujeito do conhecimento, aquele que tem a capacidade de analisar o conteúdo escolar em diferentes situações práticas. Compreendemos que o sujeito compreensivo, enquanto um estágio de desenvolvimento da personalidade, emerge como sujeito do estudo.

Por fim, ao quarto estágio de desenvolvimento do *sujeito (criativo/personalidade)*, estabelecemos três estágios de desenvolvimento da personalidade: (1) *sujeito da atividade de estudo*; (2) *personalidade da atividade de*

estudo e (3) *personalidade*. O *sujeito da atividade de estudo* apresenta como características a consciência e a atitude diante de si e do social, expressas nos respectivos “inter-estágios” de desenvolvimento do sujeito: “sujeito de transformação de si” e “sujeito de autodeterminação na vida”. Portanto, o sujeito da atividade de estudo como quarto estágio de desenvolvimento da personalidade é o sujeito criativo da transformação de si e autodeterminação na vida, caracterizadas pela consciência e atitude que se tem em relação ao social e a si mesmo. A *personalidade da atividade de estudo*, quinto estágio de desenvolvimento, corresponde ao sujeito criativo da atividade de estudo-profissional, no qual se expressa a formação das bases da personalidade; portanto, se constitui como personalidade da atividade de estudo. O último estágio de desenvolvimento, a *personalidade*, é o sujeito da criação.

Todos esses estágios se interrelacionam e não têm delimitado um princípio e fim. Se comportam de modo sistêmico e podem expressar-se como movimentos de ir e vir que revelam o sujeito e a personalidade como pessoa em sua integralidade e integridade. Além disso, estar personalidade em uma determinada circunstância, não representa estágio final acabado. Todos os estágios coexistem em diferentes conteúdos da vida humana; podemos estar (1) sujeito comunicativo, (2) das ações práticas, (3) do estudo, (4) da atividade de estudo, (5) personalidade da atividade de estudo e (6) personalidade.

Desse primeiro exercício de delimitar uma periodização da personalidade em sua relação com a periodização do sujeito, sinalizamos alguns pontos, sob a forma de hipóteses, que precisam ser objeto de estudos futuros; ainda quando já indiquem algumas conexões:

- (1) uma periodização da personalidade na abordagem de O. K. Dusavytskyi, implica considerar a periodização do sujeito para V. V. Repkin;
- (2) uma periodização da personalidade nessa perspectiva inclui como estágios de seu desenvolvimento, o desenvolvimento do sujeito;
- (3) o desenvolvimento do sujeito é parte do desenvolvimento da personalidade;
- (4) a personalidade emerge a partir de cinco processos que a antecedem (sujeito comunicativo, das ações práticas, do estudo, da atividade de estudo e personalidade da atividade do estudo);
- (5) o sujeito criativo pode se expressar a partir de três estágios de desenvolvimento da personalidade: a) como sujeito da atividade de estudo, b) como personalidade da atividade de estudo e c) como personalidade;

- (6) o que delimita cada um desses três últimos estágios são pequenas nuances respectivamente caracterizadas por: a) consciência e atitude diante de si e do outro, b) formação das bases da personalidade e c) a própria personalidade; e
- (7) as características e os estágios de desenvolvimento do sujeito e da personalidade se interconectam compondo um sistema que rege o desenvolvimento do sujeito e da personalidade como processo que se caracteriza enquanto unidade.

V. V. Repkin e V. V. Davidov concordam que a personalidade é o estágio mais avançado de desenvolvimento do sujeito. O. K. Dusavytskyi considera que a personalidade é o sujeito criativo; em um movimento psíquico que quando se autoafirma, se expressa como personalidade.

Embora eles concordem que a personalidade seja o sujeito criativo, para a periodização de V. V. Davidov, a nomenclatura “personalidade” aparece desde o início de sua formação, quando denomina de “personalidade do sujeito individual da atividade consciente”, antecedida pelo estágio de “formação de pré-requisitos para a personalidade” e seguida dos estágios de “personalidade do sujeito reflexivo”, “personalidade do sujeito consciente e responsável por seus atos”, “personalidade em seu alto nível de desenvolvimento” e “maturidade da personalidade” (Quadro 12).

Para V. V. Repkin, ocorre o mesmo, porém tratando-se do desenvolvimento do sujeito. Compreende sua presença desde o início do processo de formação e desenvolvimento humano. Para ele, a atividade é sempre realizada por um sujeito, em estágios diferentes de seu desenvolvimento: “comunicativo”, “das ações práticas”, “compreensivo” e “criativo”. Considera que o *sujeito da atividade de estudo* corresponde ao *sujeito criativo* e, esse último, à *personalidade*. Portanto, sujeito criativo, sujeito da atividade de estudo e personalidade são o mesmo na perspectiva do autor.

Analisada a concepção de desenvolvimento da personalidade apresentada por V. V. Davidov, a partir da compreensão de sujeito em V. V. Repkin, podemos dizer que desde a atividade do jogo, quando inicia o desenvolvimento da personalidade para V. V. Davidov, as atividades são sempre realizadas pela personalidade, em níveis diferentes de desenvolvimento.

Em síntese, o desenvolvimento da personalidade para os membros do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin depende da formação de elementos constituintes da autotransformação que ocorre quando o aluno, na condição do estudo, se constitui sujeito. O que os difere, corresponde: (1) ao conceito de sujeito e personalidade; (2) à relação que

se estabelece entre esses conceitos e atividade; e (3) à compreensão de como esse processo se constitui.

Na situação de formação intencional da atividade de estudo, obteve-se uma imagem do desenvolvimento da personalidade que difere essencialmente do que é descrito na literatura sobre psicologia do desenvolvimento. Em **todas as fases**, desde o nível fundamental até os graus superiores, **foram observados fenômenos do desenvolvimento da personalidade** que refutaram as ideias tradicionais sobre as características de um ou outro grupo de idade. (Dusavytskyi, 1999a [2019], p. 273-274).

O desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo é o estágio inicial do desenvolvimento da personalidade da atividade de estudo que, seu nível mais alto de desenvolvimento, ocorre quando já não se está mais na escola: (1) como síntese do conjunto de atividades desenvolvidas; (2) pela consciência de mundo que sustenta a pessoa criativa; e (3) pela formação e desenvolvimento das três dimensões do EU do indivíduo.

6.3 Personalidade e atividade de estudo na abordagem de O. K. Dusavytskyi

A associação personalidade - atividade de estudo, tal como estabelecida pelo trabalho experimental de O. K. Dusavytskyi, revela que a formação e o desenvolvimento da personalidade não são processos que ocorrem individualmente (Dusavytskyi, 2001; 1996; 1999 [2014]; 1999a [2019], 1999b [2019]). A comunicação interpessoal no contexto da atividade de estudo, como peça-chave das relações estabelecidas entre os estudantes e suas aprendizagens, é confirmada experimentalmente por ele.

A definição de metas coletivas conduz os alunos “[...] ao mundo social mais amplo, a várias formas de atividade socialmente útil.” (Dusavytskyi, 1999a [2019], p.276); e a aprendizagem na atividade conjunta (baseada na cooperação entre os estudantes) se constitui em uma das importantes capacidades que se desenvolve na atividade de estudo. Dessa maneira, a comunicação no contexto da atividade coletiva se constitui atividade principal do jovem e se expressa agora como “uma atividade de natureza relacionada com a personalidade” (Dusavytskyi, 1999a [2019], p.276).

O trabalho realizado permitiu ao autor observar que crianças, desde os nove anos, demonstram a capacidade de fazer escolhas morais conscientes nas interações com os colegas; além das transformações significativas que ocorrem na autoconsciência, a partir

das quais passam a analisar suas ações com mais consistência e relacioná-las com seus traços de personalidade.

O. K. Dusavytskyi considera que os anos iniciais da vida escolar são fundamentais porque na atividade de estudo se formam ações necessárias à resolução da tarefa de estudo, com a autoanálise e a autoavaliação da atividade; o que leva o jovem a se constituir sujeito da atividade e isso é uma espécie de “alicerce” para a formação da personalidade. “Ao final da idade escolar primária, o sujeito da atividade de estudo deve estar constituído e, nessa perspectiva, também é provável que o jovem estudante tenha as condições para pensar nas próprias tarefas da vida, para além da escola.” (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 17).

No escopo de seu trabalho, o sujeito coletivo da atividade de estudo se constitui foco. Introduce esse conceito no estudo da personalidade, com base em investigações multidimensionais sobre a personalidade integral que se forma com base na atividade de estudo realizada coletivamente. E, nesse sentido, o sujeito individual da atividade de estudo emerge de um processo no qual primeiro se constituiu como sujeito coletivo da atividade de estudo. Essa compreensão não corresponde exatamente ao que Davidov (1996c) chamou de atividade individual, tratada como expressão do grau de autonomia do sujeito (Puentes, 2023a); mas sim como estágio de desenvolvimento do sujeito, como base para a formação da personalidade.

A transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo é a base para a formação de uma personalidade plena, harmoniosa, independente, responsável, capaz de autodesenvolvimento e de escolhas conscientes, que aparece ontopsicológicamente/personalidade no limiar da idade adulta. (Dusavytskyi; Zaika; Zuev, 2012, p.149; tradução e destaques nossos).

Seu trânsito entre as ideias de V. V. Davidov e V. V. Repkin fica evidenciado também aqui. Ainda quando se apoie nos conceitos de sujeito coletivo e individual de V. V. Davidov, se distancia dele quando não compreende o sujeito individual como resultado da atividade individual, mas como estágio de seu próprio processo de desenvolvimento.

Para Dusavytskyi (2001, p.7; tradução e destaques nossos):

[...] a construção da atividade de estudo configura os processos de autodesenvolvimento dos sujeitos de atividades individuais e coletivas. Obviamente, eles não existem no início da formação da atividade da qual o professor é sujeito. Na fase inicial, a criança atua como sujeito do estudo, mas não da atividade de estudo. Assim como a turma escolar não é sujeito da atividade de estudo coletiva, mas apenas sujeito da atividade conjunta, o sujeito da atividade de estudo individual se constrói simultaneamente com o sujeito da atividade coletiva.

Isso é o que diferencia sujeito individual da atividade e personalidade como sujeito da atividade coletiva. O surgimento de um sujeito coletivo da atividade é condição para o desenvolvimento posterior do sujeito individual como personalidade. Com base no domínio dos princípios do diálogo, surge o desenvolvimento de objetivos coletivos e a cooperação de sujeitos individuais.

A citação acima, extraída do artigo *Sobre a relação entre os conceitos de sujeitos de atividade individual e coletiva*, de O. K. Dusavytskyi, publicado em 2001 no *Jornal Psicologia Histórico-Cultural (Культурно-историческая психология)*, reúne, de uma só vez, os dois principais elementos que o autor integra das abordagens de V. V. Davidov e de V. V. Repkin.

Por parte do primeiro, O. K. Dusavytskyi traz os conceitos de sujeito coletivo e individual, e explicita sua afiliação com a concepção de V. V. Davidov: “[...] o sujeito da atividade de estudo individual se constrói simultaneamente com o sujeito da atividade coletiva”.

Em relação ao segundo, deixa claro seu vínculo teórico com a abordagem de V. V. Repkin sobre a diferença no processo de desenvolvimento de uma atividade de estudo colocada pelo professor (limitada à formação do sujeito do estudo) e a atividade de estudo definida pelo próprio estudante (que forma o sujeito da atividade de estudo).

O. K. Dusavytskyi, assim como V. V. Repkin, considera que o sujeito da atividade de estudo só se constitui quando o aluno reelabora a tarefa de estudo, de modo a colocá-la para si e autodesenvolver-se. Para ambos, o desenvolvimento implica uma transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo, capaz de autodesenvolvimento e de fazer livres escolhas. Esse processo de transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo é, para O. K. Dusavytskyi, a base para a formação da personalidade. A diferença é que para V. V. Repkin existe apenas um tipo de sujeito que emerge no processo de produção da atividade de estudo; o que não quer dizer que a considere individual, uma vez que, para ele, “[...] a atividade de uma pessoa nunca é uma atividade individual” (Repkin, 2019, p. 219); é sempre uma atividade social. O. K. Dusavytskyi, por sua vez, compreende, a partir da perspectiva de V. V. Davidov, que existem dois tipos de sujeitos: coletivo e individual.

Todavia, na passagem que abre o excerto em destaque O. K. Dusavytskyi integra os dois elementos em uma mesma afirmação: “a construção da atividade de estudo configura os processos de autodesenvolvimento dos sujeitos [tal como V. V. Repkin] de

atividades individuais e coletivas [tal como V. V. Davidov].” (Dusavytskyi, 2001, p.7; tradução, destaques e acréscimos nossos).

Ressalta-se um ponto que nos parece importante porque O. K. Dusavytskyi introduz um elemento novo a essa relação, o sujeito da atividade conjunta. De acordo com V. V. Davidov, o sujeito individual se constitui sob a base de uma atividade individual apenas e se tiver constituído antes um sujeito coletivo com base em uma atividade coletiva. O. K. Dusavytskyi compreende, no entanto, que o grupo de alunos não se constitui como coletivo, mas como sujeito da atividade conjunta. O sujeito da atividade coletiva se forma no processo de constituição do sujeito da atividade individual: “Assim como a turma escolar não é sujeito da atividade de estudo coletiva, mas apenas sujeito da atividade conjunta, o sujeito da atividade de estudo individual se constrói simultaneamente com o sujeito da atividade coletiva. (2001, p.7; tradução e destaques nossos). Atividade conjunta é “Qualquer atividade que está conectada com outras pessoas ou envolve outras pessoas” (Repkin, 2019, p. 219). É uma atividade social, “[...] a forma em que uma pessoa inicia o contato com outras pessoas e interage com elas, isto é, transforma-se como uma personalidade.” (Idem).

A partir do princípio expresso na lei genética do desenvolvimento de L. S. Vigotski em que toda função psíquica aparece primeiro como função intersíquica e depois intrapsíquica, O. K. Dusavytskyi compreende que o sujeito individual se constitui primeiro como sujeito coletivo da atividade de estudo. Instaurou essa dimensão da sociabilidade e demonstrou que, no sistema didático desenvolvimental, o sujeito individual da atividade de estudo se forma na adolescência como resultado de ter, na idade da infância, formado um sujeito coletivo da atividade de estudo. Por fim, remete-se a Vigotski (1930 [1995], p. 150, tradução nossa) como aporte teórico para fundamentar sua conclusão: “[...] o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores do comportamento”.

A compreensão de O. K. Dusavytskyi de que o sujeito individual emerge na adolescência, a partir de uma vivência anterior de sujeito coletivo, reafirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural postulada por L. S. Vigotski no que diz respeito ao desenvolvimento da criança orientado por um processo que ocorre em dois planos, ou melhor, em duas atividades. A versão da lei de 1931/33 (1930 [1995], p. 150, tradução nossa), compreende que:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e então no interior da criança como categoria intrapsíquica (Vigotski, 1930 [1995], p. 150, tradução e grifos nossos).

A mesma lei, reformulada em 1933/34 e já devidamente analisada por Puentes (2024), avança quando introduz atividade coletiva e atividade individual como processos fundamentais para o desenvolvimento.

[...] toda função psíquica superior aparece em cena duas vezes no desenvolvimento da criança, primeiro como atividade coletiva, social, isto é, como função intersíquica; a segunda vez, como atividade individual, como um modo interno do pensamento da criança, como função intrapsíquica (Vigotski, 1933/34 [1935], p. 15-16, grifos nossos e tradução de Roberto Valdés Puentes).

Aqui reside a conexão entre a lei genética do desenvolvimento de L. S. Vigotski e o desenvolvimento do sujeito e da personalidade em O. K. Dusavytskyi. A atividade coletiva tem função intersíquica e a atividade individual, função intrapsíquica, passando pela cultura e pelos signos, conforme L. S. Vigotski compreende a constituição da consciência individual. Para ele, a atividade individual é um momento necessário, mas, em segundo plano, depois da atividade coletiva. Essa concepção, fundamentada em L. S. Vigotski, O. K. Dusavytskyi traz de V. V. Davidov.

Sob a compreensão de dois sujeitos (coletivo e individual), a teoria da personalidade apoia-se em V. V. Davidov e distancia-se de V. V. Repkin (para quem o sujeito é um). Quanto à autotransformação do estudante em sujeito da atividade de estudo, a partir de um processo em que o sujeito se autoproduz enquanto produz a atividade, a teoria da personalidade se ampara em V. V. Repkin e se distancia de V. V. Davidov, para quem o sujeito é resultado da atividade que realiza. De igual maneira, compreende, como V. V. Repkin, que o sujeito é um estágio necessário ao desenvolvimento da personalidade: “A pessoa desenvolve-se como personalidade apenas na medida que ela se desenvolve como sujeito” (Repkin, 2019, p. 219).

A personalidade, para O. K. Dusavytskyi, é expressão do mais alto nível de desenvolvimento do sujeito individual que emerge na atividade individual, como resultado de todas as atividades coletivas anteriores que lhe permitiram primeiro se constituir como sujeito coletivo.

Se a atividade de estudo tiver produzido a necessidade de autotransformação, continua atuando no desenvolvimento, mesmo depois do período escolar; permanece por toda a vida. Essa perspectiva compreende que a atividade de estudo realizada, desde os

anos iniciais do nível de escolarização fundamental possibilita a emergência da base psicológica necessária para o desenvolvimento da personalidade na adolescência e, nesse processo, forma-se a habilidade de tratar com diferentes pontos de vista.

Para O. K. Dusavytskyi a adolescência é a “[...] idade do segundo nascimento da pessoa” (Dusavytskyi; Zeltserman, 1997, p. 4; tradução nossa) porque se constitui no período em que o indivíduo se transforma em personalidade. A atividade que o adolescente realiza lhe permite elaborar a imagem do mundo social no qual está inserido porque se formaram o interesse, o ideal e o caráter, núcleo estruturante da personalidade e objetivo da aprendizagem desenvolvimental que se organiza para o desenvolvimento do sujeito e da personalidade. Demonstra que a atividade de estudo realizada desde a escola primária é a chave para o desenvolvimento da personalidade na adolescência porque representa a possibilidade de formação de sua base psicológica.

As contribuições de O. K. Dusavytskyi são fundamentais para o estudo da personalidade em sua relação com a atividade de estudo; seja pelos tipos de personalidade que estabelece na primeira versão de sua teoria (Dusavytskyi-Sereda); seja pela estrutura da personalidade e seus componentes que desenvolve na segunda. Em síntese, a atividade de estudo guarda uma importante relação com a personalidade porque se constitui em um modo universal de formação da personalidade. Na medida que a atividade de estudo, realizada no período escolar, produz a necessidade de autotransformação, conduz o desenvolvimento mesmo depois do sujeito estar fora escola.

Conclusões

A presente tese se propõe a analisar, pela primeira vez no Brasil, a gênese e os fundamentos conceituais da teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi, como expressão de duas variantes do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin que se desenvolvem de maneira independente em Moscou e Kharkiv.

A reconstituição do surgimento das teorias, dos grupos e da movimentação de seus membros permite compreender a trama das relações históricas e epistemológicas que se forma na delimitação de diferentes enfoques do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin e, mais particularmente, da teoria da atividade de estudo.

A análise da origem e do desenvolvimento das variantes de Moscou e Kharkiv, em interface com a periodização da teoria da personalidade de O. K. Dusavytskyi e sustentada pela documentação histórica e pelos depoimentos das psicólogas ucranianas Natalya V. Repkina (filha de V. V. Repkin) e Maryna Rosen (ex-orientanda de O. K. Dusavytskyi), reconstitui a movimentação do autor pelos dois grupos. Isso possibilita compreender o sentido histórico da integração de elementos dessas duas variantes, que O. K. Dusavytskyi faz na estruturação da teoria da personalidade.

Em linhas gerais, podemos dizer que a teoria da personalidade elaborada por O. K. Dusavytskyi integra as duas variantes quando se estrutura a partir da conjugação de, pelo menos, nove aspectos que caracterizam a perspectiva do grupo de Kharkiv e seis da abordagem de Moscou, como podemos ver.

A entrada tardia de O. K. Dusavytskyi na área da psicologia se deu pela aproximação com o trabalho coordenado por V. V. Repkin, em 1968. Suas primeiras pesquisas foram supervisionadas por ele e trazem marcas importantes dessa variante:

- (1) A relevância do “interesse” no processo de aprendizagem desenvolvimental;
- (2) O desenvolvimento do sujeito e da personalidade como finalidade da educação escolar;
- (3) A estrutura da atividade de estudo;
- (4) A ênfase para um tipo de atividade na qual seja possível, ao estudante, constituir-se sujeito da atividade de estudo pela via de seu autodesenvolvimento;
- (5) A clareza de que não é possível que esse processo ocorra no início da formação da atividade porque, neste caso, o sujeito é o professor, aquele que coloca a tarefa de estudo a ser solucionada pelo aluno. A compreensão de que o estudante, nesse momento, se restringe à condição de sujeito do estudo e não da atividade de estudo;

- (6) A compreensão de que o sujeito e a personalidade da atividade de estudo se constituem a partir de um processo de autotransformação do aluno, no qual ele passa de executor de uma tarefa para seu elaborador;
- (7) A compreensão de que o sujeito é um estágio do desenvolvimento da personalidade e essa é a expressão de seu mais alto nível de desenvolvimento;
- (8) O entendimento de que a personalidade se forma quando o aluno já não está mais na escola, mas carrega todas as atividades precedentes, experimentadas no contexto escolar, como continuidade do processo iniciado lá; e
- (9) A convicção de que, se a atividade de estudo produz a necessidade de autotransformação, continua atuando no desenvolvimento, mesmo depois do período escolar.

Após concluir sua monografia de candidato a Ciências Psicológicas sobre os interesses cognitivos, no ano de 1975, se distancia gradualmente do trabalho da equipe de V. V. Repkin e constrói uma trajetória própria. Sua interlocução com o grupo continua, mas, a partir daí, dedica-se a uma carreira independente. Aos poucos se aproxima de V. V. Davidov e inicia o doutorado em Ciências Psicológicas sob sua supervisão. Esse período é marcado pela influência de Moscou no pensamento de O. K. Dusavytskyi, que incorpora também o enfoque dessa variante:

- (1) Os conceitos de sujeito coletivo e individual;
- (2) Os conceitos de atividade coletiva e individual;
- (3) A relação que estabelece entre atividade coletiva e sujeito coletivo;
- (4) A relação que estabelece entre atividade individual e sujeito individual;
- (5) A relação que estabelece entre sujeito coletivo e sujeito individual; e
- (6) A relação que estabelece entre sujeito individual e personalidade.

Em seu conjunto, a análise do processo de gênese e desenvolvimento da teoria da personalidade nos permitiu estabelecer pontos de convergências e divergências entre as concepções de atividade de estudo, sujeito e personalidade das duas variantes, tomado por base o pensamento de seus representantes (de um lado, D. B. Elkonin e V. V. Davidov e, de outro, V. V. Repkin). Isso confirma que a relação que O. K. Dusavytskyi estabelece entre atividade de estudo, sujeito e personalidade expressa-se como elemento integrador das variantes de Moscou e Kharkiv.

Como resultado, **podemos formular a tese de que a teoria da personalidade, elaborada pelo psicólogo ucraniano, O. K. Dusavytsyi, integra as concepções de aprendizagem desenvolvimental e de atividade de estudo de ambos os grupos.**

Incorpora elementos das duas variantes, principalmente, pela conjugação do conceito de sujeito (coletivo e sujeito individual), de V. V. Davidov, e da concepção de atividade de estudo como um tipo especial de atividade que permite ao aluno emergir como sujeito, em um processo de autotransformação, formulada por V. V. Repkin. A teoria da personalidade conjuga também as abordagens de L. I Bozhovich, L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein. Por parte de L. I Bozhovich, por seus fundamentos que dialogam com as concepções que sustentam a teoria da personalidade, especialmente, no que diz respeito ao processo de autoconsciência. Por parte de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, por seus referenciais que fundamentam a perspectiva de V. V. Davidov ancorada na concepção dos dois tipos de sujeitos e de atividades. E, por parte de S. L. Rubinstein, pelo estudo do interesse, ideal e caráter.

Na consecução deste trabalho, apresentamos, ainda a título de resultados: (1) a elaboração de uma **periodização que cruza os desenvolvimentos psíquico e da personalidade para D. B. Elkonin e V.V. Davidov**, respectivamente; (2) a proposição de uma **periodização do desenvolvimento da personalidade para O. K. Dusavytskyi**, construída na interface com a periodização do desenvolvimento do sujeito de V. V. Repkin; e (3) a **delimitação do conteúdo, objetivo e estrutura da personalidade**.

No primeiro caso, procuramos expressar a conexão entre desenvolvimento psíquico, para D. B. Elkonin, e desenvolvimento da personalidade, para V.V. Davidov. Essa “inter-periodização” reúne e cruza dados das duas periodizações já realizadas, demarcando para cada estágio a atividade principal, as capacidades em desenvolvimento e o potencial criativo devido (Quadro 12). A interdependência desses dois desenvolvimentos (psíquico e da personalidade) é reafirmada por vários membros do grupo de Moscou e, até mesmo, de outros grupos, mas ainda não tinha sido elaborada de forma sistemática.

No segundo caso, trazemos de primeira mão uma proposta de periodização do desenvolvimento da personalidade na perspectiva de O. K. Dusavytskyi (até então não construída), que congrega aspectos da teoria da personalidade, incluídos indícios sobre estágios de desenvolvimento da personalidade presentes no interior da teoria, e a periodização do desenvolvimento do sujeito, proposta por V. V. Repkin (Quadro 13). Dessa maneira, a presente tese faz também um esforço de integração, no qual a proposta de periodização da personalidade, de acordo com a teoria de O. K. Dusavytskyi, inclui os aspectos nucleares da periodização do desenvolvimento do sujeito elaborada por V. V. Repkin. Enquanto uma primeira formulação, a periodização do desenvolvimento da

personalidade para O. K. Dusavytskyi está apresentada para ser completada, melhorada e alterada. É um ponto de partida para novos estudos que se dediquem a investigar com mais profundidade os processos de desenvolvimento da personalidade, tal como pensados na teoria em análise.

Por fim, no terceiro caso, os resultados de todas as análises em torno da teoria da personalidade de O. K. Dusavytskyi dão indícios acerca de seu conteúdo, objetivo e estrutura. Entendemos por seu *conteúdo psicológico*, o ato criativo/a autotransformação; por *objetivo*, o desenvolvimento da autonomia moral, da capacidade de escolher seu próprio comportamento e, por *estrutura*, o interesse, ideal e caráter (Quadros 10 e 11). Como isso ainda não foi realizado de forma sistemática, podemos dizer que definir o conteúdo, objetivo e estrutura da personalidade para o autor é tanto contribuição, quanto ousadia. Assim, entendemos que o conteúdo, objetivo e estrutura da personalidade estão em aberto para aprofundamentos que permitam aprimorá-los.

Abrimos esta tese problematizando o papel da escola e sinalizamos dois enfoques que marcam esse referencial teórico: (1) o desenvolvimento do pensamento (conceitual e/ou teórico) e (2) o desenvolvimento do sujeito e da personalidade. Com base na pesquisa teórica realizada, concluímos que, o estudante emergir como sujeito, é condição para que a aprendizagem se constitua desenvolvimental. E, para isso, a teoria da personalidade sinaliza três princípios fundamentais: (1) ultrapassar a dimensão do domínio do conhecimento científico e dos modos de se operar com ele; (2) entender as bases substantivas desse processo; e (3) aprender a estabelecer metas e definir a própria tarefa de estudo. A partir de então, o aluno emerge como sujeito de sua atividade de estudo e, nessa condição, expressa a criatividade em seu mais alto nível (podendo se constituir personalidade). Por isso, estabelecer objetivos e elaborar a tarefa são condições para que o potencial criativo se expresse e, enquanto tal, se constitua sujeito e personalidade.

Se a teoria da personalidade compreende criar as condições ideais para o surgimento da personalidade como objetivo da aprendizagem desenvolvimental; se a personalidade emerge fora da escola (mas como continuidade do trabalho nela realizado), “criar condições para o desenvolvimento da personalidade” pode ser interpretado como “desenvolver o sujeito da atividade de estudo”.

Queremos aqui defender que o desenvolvimento do sujeito e da personalidade sejam assumidos como objetivos da aprendizagem desenvolvimental. Uma educação escolar desenvolvedora do humano, mais do que trabalhar conhecimentos escolares,

precisa formar uma sociedade, desenvolver sujeitos de suas próprias atividades para uma inserção social integral. Nesse sentido, reiteramos a posição dos autores de Kharkiv, na qual a aprendizagem desenvolvimental implica um tipo especial de atividade de estudo que se constitui atividade de personalidade.

Assim compreendido, temos clareza de que este trabalho se constitui em um estudo introdutório sobre o tema e não esgota a discussão em torno da formação e do desenvolvimento da personalidade como finalidade da escola. O texto aborda aspectos centrais da teoria da personalidade na perspectiva de O. K. Dusavytskyi, com foco para os elementos integradores das duas variantes em estudo, tanto do ponto de vista histórico, quanto teórico. Todos tomados como ponto de partida que precisam ser complementados e aprofundados. Além disso, questões igualmente importantes ficam em aberto para novas investigações:

- (1) Como é possível a teoria da personalidade apoiar-se em uma concepção de sujeito individual (constituído a partir de uma atividade individual), após ter emergido como sujeito coletivo (na condição de atividade coletiva); e, simultaneamente, defender que esse processo tome por base um tipo de atividade de estudo, na qual o aluno se constitui sujeito e personalidade?
- (2) Como esse entrelace, fundamentado em duas perspectivas diferentes, coexiste no interior da mesma teoria (da personalidade)?
- (3) Como o trabalho experimental realizado por O. K. Dusavytskyi operacionalizou esse processo de integração?

Indagações que nascem no interior da tese e abrem perspectiva para novas pesquisas. Um convite para estudos futuros.

Referências

- ALMEIDA, José João Dias; SIMÕES, Alberto Manuel B. *Ferramentas de Tradução e Terminologia*. Universidade do Minho, 2003.
- ASBAHR, Flávia; LONGAREZI, Andréa M. Ascensão do conceito de personalidade na Teoria da Atividade de Estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Revista Educativa*. Puc-Go, Goiânia, v. 25, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12530>
- BOZHOVICH, L. I. *Personalidade e sua formação na infância*. Moscou: 1968, 464p.
- BOZHOVICH, L. I. Estágios de formação da personalidade na ontogênese. *Questões de psicologia*. n. 4, 1978.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3ª ed. Trad. M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972 [1982].
- DAVIDOV, V.V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. 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, 1979 [2019].
- DAVIDOV, V.V. Desenvolvimento psíquico da criança. 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, 1980 [2019].
- DAVIDOV, V.V. Atividade de Estudo dos Estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba, CRV, 1986a [2019].
- DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. 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, 1986b [2019].
- DAVIDOV, V. V. *Problemas da Aprendizagem Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*) – Moscou: Педагогика, 1986 [1988]. – 240 p.
- DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; Amorim, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1991 [2019].
- DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. (Проблемы исследования учебной деятельности). In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Teoria развивающего обучения), Moscou, 1996a, p. 252-274.
- DAVIDOV, V. V. Teoria de L.S. Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico humano (теория Л.С. Выготский о психическом развитии человека). In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Teoria развивающего обучения), Moscou, 1996b, p. 393-425.

DAVIDOV, Vasili V. Problemas do desenvolvimento psíquico das crianças. In: DAVIDOV, Vasili V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения). Moscou: Intor, 1996c.

DAVIDOV, V. V. Conceitos Filosóficos e psicológicos. Teorias da aprendizagem desenvolvimental (Философские и психологические концепции. Теории развивающего обучения). In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения), Moscou, 1996d, p. 10-58.

DAVIDOV, V. V. História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Parte I. *Вестник*, Riga, n. 1, 1996e. Disponível em: <<http://old.experiment.lv/>> Acesso em: 05.02.24.

DAVIDOV, V. V.; Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. 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, 1996e [2019].

DAVIDOV, V. V. História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Parte II. *Вестник*, Riga, n. 3, 1997. Disponível em: <<http://old.experiment.lv/>>. Acesso em: 05.02.24.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. 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, 1998 [2019].

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, O. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. 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, 1981 [2019].

DUSAVYTSKYI, O. K. *Duas vezes dois = x?* Ciência e progresso. Conhecimento; Moscou; 1985.

DUSAVYTSKYI, O. K. Modelos de desenvolvimento da personalidade em sistemas modernos de educação. *Boletim da Universidade de Kharkiv*. Psicologia da personalidade e processos cognitivos. no 331, 1989. p. 3-7.

DUSAVYTSKYI, O. K. *Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo*. Kharkiv: “Casa da Pedagogia”, 1996a, 208p.

DUSAVYTSKYI, O. K. *Desenvolvimento da personalidade e aprendizagem desenvolvimental*. Karazin KhNU, 1996b.

DUSAVYTSKYI, O. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. *Ensino Em Revista*, vol. 21, n.1, 1999 [2014]. <https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-8>

DUSAVYTSKYI, O. K. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvente. In.: PUENTES, R. V.; MELLO, S.A. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia-MG: EDUFU, 1999a [2019]. p.265-283.

DUSAVYTSKYI, O. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. In.: PUENTES, R. V.; MELLO, S.A. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia-MG: EDUFU, 1999b [2019]. p.285-296.

DUSAVYTSKYI, O. K. Sobre a relação entre os conceitos de sujeitos de atividade individual e coletiva. *Ciência Psicológica e Educação, Psicologia Histórico-Cultural (Культурно-историческая психология)*, vol. 6, n.2, 2001, p. 5-13. Disponível em: <https://psyjournals.ru/files/2365/psyedu_2001_n2_Dusavytskyij.pdf> Acesso em 29/02/2024.

DUSAVYTSKYI, O. K.; Repkin, V.V. (biographical research practice). *Vestnik* no. 10/2002. Disponível em: <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_10/v10_oficrazd_dusavic.htm> Acesso em: 22.01.22.

DUSAVYTSKYI, O. K. Geórgia – meu amor. *Boletim da Universidade de Kharkiv*. Série: Psicologia, no. 981, 2011, p. 11-15.

DUSAVYTSKYI, O. K. *Desenvolvimento da personalidade na comunidade estudantil: dependência da formação do interesse de estudo*. 2012.

DUSAVYTSKYI, O. K. *Psicologia da personalidade e aprendizagem desenvolvimental*. Karazin KhNU, 2016.

DUSAVYTSKYI, O. K. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico. *Obutchénie. Revista De Didática e Psicologia Pedagógica*, vol. 7, n.1, 2023, p. 1–27. <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69010>.

DUSAVYTSKYI, O. K.; ROSEN, M. Possibilidades de um “grande” jogo psicológico para diagnóstico do sujeito coletivo da atividade de estudo durante a transição de alunos do ano inicial para a escola básica. In: *Diagnóstico do desenvolvimento da personalidade de alunos do primeiro ano*. Manual educativo e metodológico. Udoenko: Kharkiv, 2010.

DUSAVYTSKYI, O. K.; ZAIKA, E.; ZUEV, I. Desenvolvimento da personalidade do aluno e do professor no sistema de aprendizagem desenvolvimental. Ucrânia: *Psicologia e sociedade*. n. 4, 2012, p. 147-153. Disponível em: <<https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/631>> Acesso em: 06.05.23.

DUSAVYTSKYI, O. K.; ZELTSERMAN, B. A. Conversas com Mestres. Entrevista com O. K. Dusavytskyi. Cidade de Jurmala/ Letônia, dia 19 de outubro de c, *Jornal Vestnik*, Riga, no.3, 1997. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20090129120148/http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_beseda_dusav.htm> Acesso em: 06/07/24.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, Anatoly A. et al. (Orgs.). *Psicologia*. Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, 1956 [1961].

ELKONIN, D.B. Estrutura da Atividade de Estudo. 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, 1960 [2019].

ELKONIN, Daniil B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. 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, 1961 [2019].

ELKONIN, Daniil B. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. 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, 1967 [2019].

- ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental. Antologia*. Livro I. Uberlândia: Edufu, 1971 [2017], p. 149-272.
- ELKONIN, D. B. Teoria do desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar. *Trabalhos psicológicos selecionados*. Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1989. Disponível em: <https://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#Sp1>. Acesso em 17.04.24.
- ELKONIN, D.B. Estrutura da atividade de estudo. 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, 1960/1989 [2019].
- ELKONIN, D.B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. 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, 1989 [2019].
- ELKONIN, D.B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. 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, 1989 [2019].
- GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: Rojas, Luis Quintanar; Solovieva, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 1959 [2011], p. 76-79.
- ILJENKOV, E. V. *Arte e Ideal comunista*. Moscou: Arte, 1984, 350p.
- ILJENKOV, E.V. Our Schools Must Teach How to Think! *Journal of Russian & East European Psychology*. Vol. 45, 2007, p. 9-49.
- LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 3ª edição. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 219-248.
- LEONTIEV, A. N. Desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. LEONTIEV, A. N.; ZAPOROZHETS, O. V. (Org.). *Questões de psicologia da criança em idade pré-escolar*. Moscou, 1948, p. 4-15.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.
- LEONTIEV, A. N. *Trabalhos psicológicos selecionados*. Volume II. Moscou: Pedagogia, 1983, 318p.
- LEONTIEV, A. A. A vida e o caminho criativo de A. N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 3, May-June, 2005, pp. 8-69.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- LEONTIEV, A. N. *Atividade. Consciência. Personalidade*. Bauru: MireVeja, 2021.
- LEONTIEV, A.A.; LEONTIEV, D.A.; SOKOLOVA, E.E. *Alexey Nikolaevich Leontiev: atividade, consciência, personalidade*. Moscou: Smysl, 2005. S. 8-141.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática Desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L.S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A.N. Leontiev, L. I. Bozhovich e outros representantes da psicologia e didática soviéticas. [*Projeto de Pesquisa*]. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019a.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Teoria do experimento formativo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019b.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria. Vol. 45, 2020a, p. 1-32.

LONGAREZI, A. M. Psicologia histórico-cultural e atividade de estudo na Alemanha Oriental: contribuições do grupo de Berlim. *Revista De Educação PUC-Campinas*, 27, 1-16, 2022a. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5668>

LONGAREZI, A. M. O trabalho experimental na Alemanha Oriental: contribuições do grupo de Berlim para a Teoria da Atividade de Estudo In: PUENTES, R. P.; LONGAREZI, A.M.; MARCO, F.F. de. (Orgs.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do grupo de Berlim*. Bauru: MireVeja, 2022b.

LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F. XIMENES, P. de A. S. (Orgs) *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editora, 2023a. Disponível em: https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdB0XrU87o80G6TXOsk_Hm9bAUhpSGsDLkJTgtjfizQNA. DOI: <http://doi.org/10.33681/paco.ac-9788546222940>

LONGAREZI, A.M. Teoria da Atividade de Estudo e Teoria do Experimento Formativo. In: LONGAREZI, A.M.; REPKINA, N. V.; REPKIN, V. V.; PUENTES, R. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*. Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2023b.

LONGAREZI, A.M. A gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V.; MARCO, F.F. de. (Orgs.) *Teoria da atividade de estudo*. Contribuições do Grupo de Moscou MireVeja, 2023c.

LONGAREZI, A. M. O método experimental que edifica a Aprendizagem Desenvolvimental na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin: aspectos históricos e epistemológicos. In: LONGAREZI, A.M.; REPKIN, V.V.; REPKINA, N.V.; PUENTES, R.V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*. Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2023d.

LONGAREZI, A.M. Sistema didático Zankov: sessenta e seis anos de trajetória experimental (1957-1977). *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. vol.7, n.2, 2023e. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70261>> Acesso em: 23.05.24

LONGAREZI, A. M. Aproximações e distanciamentos entre V. V. Davidov e J. Lompscher a respeito do método experimental e da Teoria da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.) *Enfoque histórico-cultural e*

aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023f.

LONGAREZI, A. M. Aprendizagem coletiva [*obutchénie*] na obra de L.S. Vigotski e V. V. Davidov. Prefácio. In: PUENTES, Roberto Valdés. *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*. São Carlos: Pedro & João, 2024a.

LONGAREZI, A. M. Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. *Revista Desafio Escolar*, Enero-Mayo, Vol. 2, Núm. 1, 2024b, p. 11-28. Disponível em: <<https://www.desafioescolar.ceide.edu.mx/copia-de-n%C3%BAmero-3>> Acesso em: 24.09.24.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Jopes Jorge. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da Atividade). *Дубненский психологический журнал* (Jornal de Psicologia de Dubna), Dubna/Rússia, n.1, 2015.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PEREIRA, Natália Cristina Souza. Obutchénie, desenvolvimento e personalidade: contribuições de O. K. Dusavytskyi. Anais do 39º. Congreso Interamericano de Psicología, Asunción, Paraguay, 2023.

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*. Uberlândia: Edufu, 2017.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V.; MARCO, F.F. de. (Orgs.) *Teoria da atividade de estudo*. Contribuições do Grupo de Moscou MireVeja, 2023.

LONGAREZI, A.M.; REPKIN, V.V.; REPKINA, N.V.; PUENTES, R.V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*. Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2023

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade. 2020. 170 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

LURIA, A. R. *The making of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

PEREIRA, Natália C. S. Aprendizagem, desenvolvimento e personalidade: precisões conceituais na obra de O. K. Dusavytskyi. [*Relatório de Qualificação de Doutorado*]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2024.

PEREIRA, Natália Cristina Souza; LONGAREZI, Andréa Maturano. Alexander Konstantinovich Dusavytskyi (1928-2012): biografia, cronologia da obra e uma breve contextualização do núcleo central de suas ideias. *Anais do XVI Encontro Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar*. Uberlândia, UFU, 2024.

PETROVSKI A. V. O problema do desenvolvimento da personalidade na perspectiva da psicologia social. *Questões de psicologia*. Moscou, n. 4, 1984.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 68-125.

PUENTES, Roberto Valdés. A noção de sujeito na concepção da aprendizagem desenvolvimental: uma aproximação inicial à teoria da subjetividade. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 58-87, 2019c. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>> Acesso em: 09.03.22.

PUENTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo - TAE (1959-2018). In: Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarezi. (Org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. 1ed.Campinas: Edufu, 2019d, v. 9, p. 123-160.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019e.

PUENTES, Roberto Valdés. A Concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Revista Educativa*. Puc-Go, Goiânia, v. 25, p. 1-27, 2022. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438/5726>> Acesso em: 07.05.24.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*, Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, v. 7, 2023a, p. 1-40, Disponível em: <[file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DOSSI%C3%8A+-+04+-+V.V.REPKIN+-+CONCEP%C3%87%C3%83O+DE+SUJEITO+DA+ATI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DOSSI%C3%8A+-+04+-+V.V.REPKIN+-+CONCEP%C3%87%C3%83O+DE+SUJEITO+DA+ATI%20(1).pdf)> Acesso em: 05.07.24..

PUENTES, Roberto Valdés.. Teoria da aprendizagem desenvolvimental: uma abordagem na perspectiva do Grupo de Kharkiv. In: LONGAREZI, A. M.; MELLO, G. F.; XIMENES, P. A. S.. (Org.). *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2023b, v. 10, p. 225-256.

PUENTES, Roberto Valdés. *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*. São Carlos: Pedro & João, 2024.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>> (DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>)> Acesso em: 02.06.23.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Goiânia: Phillos, 2021, p. 17-39. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ahaHvVDYEA59i4ebjtNseYG89ibAMJh/view>> Acesso em: 09.03.23.

PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M.; MARCO, F.F. de. (Orgs.) *Teoria da atividade de estudo*. Contribuições do Grupo de Berlim. MireVeja, 2022.

REPKIN, V.V. Estrutura da atividade de estudo. 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, 1976a [2019].

REPKIN, V.V. O Conceito de atividade de estudo. 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, 1976b [2019].

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*. vol. 21, N. 1. 1997 [2014]. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>> Acesso em 13.08.22.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. 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, 1997 [2019].

REPKIN; V. V.; REPKINA; N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Personalidade estável e estratégia de estudo. In: *O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro*. Moscou; Clube de Autores, 2012 [2018].

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O Professor como coautor do sistema de aprendizagem desenvolvimental. In: REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. *O que é Aprendizagem Desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro*. Moscou: Nekommercheskoye partnerstvo «Avtorskiy Klub». 2018a, p. 146 – 151.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Estratégia de estudo para o desenvolvimento de uma personalidade estável. In: *O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro*. Moscou; Clube de Autores 2018b, p. 97-106.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema didático-psicológico. In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2018 [2023].

REPKN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalya Vladimirovna. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

REPKN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalya Vladimirovna. O que é aprendizagem desenvolvimental? LONGAREZI, A.M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKN, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*. Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

REPKINA, N. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental: um ensaio de ciência popular*. TOMSK: PELENG, 1993.

REPKINA, N. V. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. *Boletim da Universidade Nacional de Kharkiv*. no. 913, Série Psicologia, Edição 44, 2010, p. 148-152.

REPKINA, N. V. Problemas teóricos atuais do sujeito da atividade de estudo. *Revista científica. Perspectivas psicológicas*. Edição especial. Formação da personalidade como sujeito de um modo de vida. vol. 2, Kiev, 2011, p. 149-158.

REPKINA, N. V. Escola psicológica de Kharkiv e sistema de aprendizagem desenvolvimental para estudantes. *Revista Científica*, Ucrânia: Universidade Dnipropetrovsk, n.01/09, vol. 20, 2013.

REPKINA, N. V. Vladimir Vladimirovich Repkin: apontamentos para uma história de vida. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, vol. 7, n. 1, 2023, p. 1-58. Doi: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-71020>.

REPKINA, N. V. *Pesquisa sobre sujeito e personalidade na perspectiva dos membros do grupo Kharkiv* (Про дослідження суб'єкта та особистості з точки зору учасників харківської групи). Mensagem recebida por: <<https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#search/REPKINA/KtbxLvHXHZnCwLdmBCFprzQCkbgwBfBxtL>> em: 14/08/24.

REPKINA, N. V.; REPKN, V. V. Estratégia de estudo para uma personalidade resiliente. In: REPKN, V. V.; REPKINA, N. V. *O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro*. Moscou; Clube de Autores 2018 [2012].

ROSEN, Maryna V. Development of Personality in the Flow of Childhood. *Conferência Científica e prática*. Aniversário de 50 anos do início da formação de psicólogos na Universidade de Kharkiv, Kharkiv, 2022, p. 314-326.

ROSEN, Maryna V. Approaches and distances between Dusavytskyi Theory of Personality and Rosen's Flow of Childhood concept. *Conferência no II Ciclo Internacional de Palestras: Aproximações e Distanciamentos entre os principais representantes do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZA_cN4ZNlw&list=PLnu29QulpfaD8QpxP4PqJPwxmvqjJl_JP&index=28&t=5364s> Acesso em 01/02/24.

ROSEN, Maryna V. *Bibliographical references for the study of personality*. Mensagem recebida por: <<https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#inbox/KtbxLxGvcwWPjnvsnzLhLgpVRtBPQPQGSB>> em: 12/08/24.

RUBINSTEIN, S. L. *Fundamentos de psicologia geral*. Moscou: Uchpedgiz, 1946, 704p.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*. v.39, n.136, p.285-314, jan.\abr.2009.

UNIVERSIDADE DE KARAZIN, 1804. História da Faculdade. Disponível em: <[<História da Faculdade \(karazin.ua\)>](http://Historia da Faculdade (karazin.ua))>. Acesso em: 22.07.24.

VIGODSKAIA G.L.; LIFANOVA T.M. *Lev Semenovich Vigotski. Vida. Atividade. Traços para o retrato*. - Moscou: Sysl, 1996. - 424 c.

VIGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In; VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, parte III, 1927 [1991], p. 257-413.

VIGOTSKI, L. S. História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *Obras Escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 5, 1930 [1995], p. 139-168.

VIGOTSKI, L. S. Paidologia del Adolescente. *Obras Escogidas*. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 1930 [2006].

VIGOTSKI, L. S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1933/34 [1935], p. 3-19. Disponível em: <<https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862>> Acesso em 10.08.24.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Palavra (Мысль и слово). In: VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Fala (Мышление и речь)* Изд. 5, испр. — Издательство “Лабиринт”, Moscou, 1934 [1999], p. 276-336

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et. al., *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4 ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 1934 [2007], p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica. São Carlos: Pedro e João, 1935 [2024].

VIGOTSKI, L. S. O problema da *obutchénie* e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar (Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте). In: VIGOTSKI, L. S. *Estudos psicológicos selecionados (Избранные психологические исследования)*. Moscou, 1956, p.438-452.

VIGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Vol. III, Espanha: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, Lev S. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1930 [1991], p. 71-93.

VLADIMIROVNA, Gnevek Olga. Papel da pesquisa de N. V. Repkina no desenvolvimento da teoria e da prática do Ensino Desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

YASNITSKY, Anton. A pesquisa de Aleksei N. Leontiev sobre a memória e seu significado como vanguarda na ciência soviética do futuro. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 40, n. 111, p.123-134, Maio-Ago., 2020.

ZINCHENKO, P.I. The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 2, 1939 [1984], p. 55-111.

ZINCHENKO, V.P. MESHERIAKOV, B.G. Piotr I. Zinchenko (1903-1969): sua vida e sua obra. In: PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro II. Uberlândia: Edufu, 2017.

ZUCKERMAN, G. A. *A objetividade da atividade de estudo conjunta*. Vopr. psicol., Moscou, n. 1, p. 41-49, 1990.

ZUCKERMAN, G.A. VENGER, A.L. *Desenvolvimento da independência do estudo*. Moscou, OIRO, 2010. – 432 p

ZUCKERMAN, G.A. Developmental Education. A Genetic Modeling Experiment. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 49, no. 6, November–December, 2011, p. 45–63.