

UNESPAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

UMA ANÁLISE SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

JOÃO EMMANUEL DE SOUZA SILVA

PARANAVÁI
2022

JOÃO EMMANUEL DE SOUZA SILVA

ANO
2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**UMA ANÁLISE SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

JOÃO EMMANUEL DE SOUZA SILVA

**PARANAVÁI
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**UMA ANÁLISE SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Dissertação apresentada por JOÃO EMMANUEL DE SOUZA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador (a):

Prof.^a. Dr.^a.: FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

PARANAVÁI
2022

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

S586a Silva, João Emmanuel de Souza
Uma análise sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da teoria da atividade de estudo / João Emmanuel de Souza Silva. – Paranavaí: Unespar, 2022.
xi, 101 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.
Orientadora: Profa. Dra Fatima Aparecida de Souza Francioli;
Banca examinadora: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes, Profa. Dra. Neide de Almeida Lança Galvão Fávoro.

Bibliografia

1. Educação. 2. Aprendizagem Desenvolvimental. 3. Autotransformação-Sujeito. 4. Conhecimento Teórico. 5. Teoria da Atividade de Estudo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 370.15

JOÃO EMMANUEL DE SOUZA SILVA

**UMA ANÁLISE SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Fatima Aparecida de Souza Francioli – (orientadora) – UNESPAR

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – UFU – Uberlândia

Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes – UEM – Maringá

Profa. Dr^a. Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – UNESPAR (suplente)

Data de Aprovação:

27/05/2022.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, João (*in memoriam*) e Yara, à minha irmã, Jordana; à minha esposa, Leila; e ao meu filho, João Adolfo.

À minha professora, Fátima Aparecida de Souza Francioli.

E a todos os professores e alunos do programa que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esse desfecho.

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora, Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli, pela confiança, atenção, paciência e comprometimento que demonstrou me auxiliando em todo o processo de elaboração e escrita desse trabalho.

A todos os professores do programa que, com muita dedicação e propriedade sobre suas disciplinas, possibilitaram a nós o contato com novas formas de conhecimento.

Aos professores, Renan Bandeirante de Araujo e Adão Aparecido Molina, pelas aulas sempre comprometidas com a exposição da realidade humana em sociedade.

Aos professores, Márcia Regina Royer e Elias Canuto Brandão, por cederem espaços para que eu pudesse cumprir a disciplina de estágio.

Aos professores, Roberto Valdés Puentes, Claudivan Sanches Lopes e Neide de Almeida Lança Galvão Favaro, por aceitar participar de minha banca e pelas sugestões para que esse trabalho pudesse ser revisado e apresentado, dentro de um corpo mais coerente aos objetivos traçados.

A todos os meus colegas de turma que, de forma direta ou indireta, estiveram envolvidos em minha formação, pois, como sabemos, é no coletivo e do coletivo que se forma nossa consciência sobre qualquer objeto de análise.

À minha colega de trabalho, Aline, por ter me auxiliado a entender o processo de funcionamento do programa de mestrado no qual me inseri e do qual era veterana.

Aos meus queridos pais, João Batista (*in memorian*) e Yara, pela vida e ensinamentos sobre a necessidade da busca do conhecimento.

À minha tia, Jandira (*in memorian*) pela sua amizade e incentivo à leitura do que realmente é significativo para espírito.

A minha querida irmã Jordana pelo seu incentivo, apoio e auxílio para que eu pudesse completar essa etapa da minha vida acadêmica.

Ao meu amoroso filho João, parceiro de todas as horas, por entender que o motivo de minha ausência nesse período foi por uma causa nobre.

Em especial, a minha dedicada, amorosa e amada esposa, Leila, pelo seu apoio incondicional nos momentos de dúvidas e incertezas os quais me assolaram durante esse percurso formativo.

SILVA, João Emmanuel de Souza. **Uma análise sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da teoria da atividade de estudo** subtítulo. nº de folhas (101 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2022.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é investigar os fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria da Atividade de Estudo, análise que ganha sentido, à medida que entendemos a escola como instituição, voltada à reprodução do conhecimento empírico. Neste contexto, o trabalho educativo não colabora para o máximo desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos em quem o conhecimento teórico não pode ser constituído à revelia da realidade social, cultural e histórica dos indivíduos. Isto requer da prática educativa um constante aperfeiçoamento das ferramentas didático-pedagógicas para a adequada organização do processo formativo. Com este posicionamento, selecionamos, como referencial, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, estabelecida pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e demais pesquisadores dessa temática. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que busca compreender o ato educativo como elemento indissociável da dialética que compõe a realidade humana em sociedade. Para efeito de exposição da investigação realizada, este texto está organizado em quatro seções que elencam, desde a introdução, da gênese à consolidação do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o experimento formativo, o percurso histórico/formativo da Teoria da Atividade de Estudo: inflexões e atualizações, bem como a Atividade de Estudo e a Aprendizagem Desenvolvimental, na visão de V.V. Repkin. Por fim, ao expor nossas reflexões, podemos afirmar que a Atividade de Estudo não tem como foco somente a mudança do objeto com o qual a pessoa opera, mas a autotransformação do sujeito que realiza a atividade de forma social, coletiva, sendo que o social representa a real possibilidade da constituição da inteligibilidade do sujeito sobre a realidade. Tais pressupostos podem auxiliar não somente na compreensão de todo coletivo escolar sobre o real objetivo da educação, bem como ser uma potente ferramenta didática para os cursos de formação de professores, reafirmando que a aprendizagem só acontece em uma relação de troca de atividades entre professor e aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem Desenvolvimental; Autotransformação do sujeito; Conhecimento Teórico; Teoria da Atividade de Estudo.

SILVA, João Emmanuel de Souza. **An analysis of the theoretical and methodological foundations of the activity theory of study subtitle.** number of sheets (101 f.). Dissertation (Master in Teaching) – Paraná State University – Paranavaí Campus. Advisor: Prof. Dr. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the theoretical and methodological foundations of the Study Activity Theory, an analysis that gains meaning, as we understand the school as an institution, focused on the reproduction of empirical knowledge. In this context, educational work does not contribute to the maximum psychic and subjective development of students in whom theoretical knowledge cannot be constituted without the social, cultural and historical reality of individuals. This requires from the educational practice a constant improvement of the didactic-pedagogical tools for the adequate organization of the training process. With this positioning, we selected, as a reference, the Theory of Developmental Learning, established by the Elkonin-Davidov-Repkin System and other researchers on this topic. It is a theoretical-bibliographic study that seeks to understand the educational act as an inseparable element of the dialectic that makes up the human reality in society. For the purpose of exposing the investigation carried out, this text is organized into four sections that list, from the introduction, from the genesis to the consolidation of the Elkonin-Davidov-Repkin system, the historical/formative path of the Study Activity Theory: inflections and updates, as well as the Study Activity and Developmental Learning, in V.V. Repkin. Finally, when exposing our reflections, we can say that the Study Activity does not focus only on changing the object with which the person operates, but on the self-transformation of the subject who performs the activity in a social, collective way, and the social represents the real possibility of constituting the subject's intelligibility over reality. Such assumptions can help not only the understanding of the entire school collective about the real objective of education, as well as being a powerful didactic tool for teacher training courses, reaffirming that learning only happens in a relationship of exchange of activities between teacher and student.

Keywords: Developmental Learning; Self-transformation of the subject; Theoretical knowledge; Study Activity Theory.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DA GÊNESE A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV-REPkin	22
2.1. O EXPERIMENTO FORMATIVO	32
3. O PERCURSO HISTÓRICO/FORMATIVO DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: INFLEXÃO E ATUALIZAÇÕES	40
3.1. PERÍODO DE INFLEXÃO PSICOLÓGICA.....	42
3.2. PERÍODO DE INFLEXÃO FILOSÓFICA	46
3.3. PERÍODO DE INFLEXÃO METODOLÓGICA	52
3.4. PERÍODO DE INFLEXÃO CRÍTICA E EMOCIONAL.....	56
3.5. PERÍODO DE INFLEXÃO REFORMADORA.....	58
4. A ATIVIDADE DE ESTUDO E A APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL SEGUNDO REPkin	61
4.1. O CONCEITO DE ATIVIDADE DE ESTUDO	61
4.2. O OBJETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO	65
4.3. A FUNÇÃO SOCIAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO	68
4.4. O CONTEÚDO DA ATIVIDADE DE ESTUDO	76
4.5. A ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTUDO	80

4.6. A TROCA DE ATIVIDADES COMO PREMISA PARA RESOLUÇÃO DE TAREFAS.....	87
5. CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os motivos que levam um educador a se embrenhar em uma pesquisa para conhecer, investigar e demonstrar o descontentamento com a percepção da realidade educacional em que está inserido. Por isso, é preciso identificar quais condições teóricas, objetivas e materiais podem contribuir com a transformação no campo educacional. À vista disso, nossa busca é pelo conhecimento que possa abarcar a possibilidade de um fundamento científico que supere a superficialidade de um ensino fragmentado e que apresente evidências para a plena formação humana do homem concreto.

Foi com esse propósito que ingressamos no Programa de Pós-graduação, Mestrado em Ensino de Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus Paranavaí. O ingresso no programa permitiu que entrássemos em contato com as teorias que tratam deste tema de maneira mais crítica, gerando o interesse de apropriá-las como fundamentos para esta pesquisa. Assim, aproximamo-nos da Teoria Materialista Histórica e Dialética, da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, que amparam e sustentam a Teoria da Atividade de Estudo.

Nesse movimento, a análise dos aspectos teóricos e metodológicos da Teoria da Atividade de Estudo (TAE) é pressuposto necessário de uma exposição do processo histórico de sua formação.

Segundo Davidov (1998 [2020]), a Teoria da Atividade surge na Antiguidade, no contexto da Filosofia medieval, no entanto a teoria genuinamente filosófica da atividade foi criada pelos filósofos clássicos alemães, Kant, Fichte, Schelling e, em especial, Hegel.

Porém, afirma-se que a base psicológica da TAE é derivada da filosofia marxista. A concepção de mundo defendida por Marx e Engels, com base no método materialista histórico e dialético, coloca o conceito de atividade e seus desdobramentos no nível do sujeito, pois “[...] o ser humano não é escravo dos acontecimentos, mas criador de sua própria vida” (REPKIN, 2020, p. 366).

Nessa direção, desde a década de 1930, na União Soviética, vários psicólogos, com sólida formação teórica, por exemplo, os professores Sergei Leonidovich Rubinstein e Aleksey Nicolaevich Leontiev, iniciaram um estudo consistente sobre o conceito de atividade cujos resultados culminaram no

desenvolvimento de uma interpretação psicológica e pedagógica da atividade, fato reconhecidamente como o ponto de partida para a criação e o desenvolvimento da TAE. A partir do desenvolvimento de uma compreensão psicológica sobre o conceito filosófico de atividade, Davidov reconhece que “[...] sem entender o que é atividade no sentido filosófico e psicológico, não é possível entender o que é Atividade de Estudo (DAVIDOV, 2020, p. 249).

Admite-se, no entanto, que a TAE emerge no contexto da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD), a partir da metade da década de 1950, na Ex-União Soviética, momento em que se desenvolvem as bases teóricas, metodológicas e epistemológicas da TAD. Na gênese da formação da TAE, podemos observar os princípios pelos quais ela será reconhecida nos dias atuais como uma teoria tributária, em relação a sua primeira estrutura teórica e metodológica. Neste período, em particular, reconhece-se que a TAD se encontra associada “[...] à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, à psicologia histórico-cultural da atividade” (PUENTES, 2020, p. 31). Não obstante, a psicologia histórico-cultural da atividade aparece como resultado da colaboração de vários sistemas que vão se formando em torno dessa concepção cujos princípios fundamentais eram:

- O princípio marxista da condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança;
- O princípio de L.S. Vigotisk e S.L. na tese de que o papel da educação e da aprendizagem é o desenvolvimento humano;
- Os princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, especialmente o princípio da unidade da psique e da atividade, defendidos por S. L. Rubinstein e E. N. Leontiev;
- Os princípios da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev; em alguns casos, em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e dos tipos de aprendizagem, P.Ya. Galperin, N.F. Talzinia e outros);
- Na teoria de I. Pavilov sobre os reflexos condicionados (LONGAREZI; PUENTES, 2019, p. 9 e 10).

Cabe-nos destacar que, em torno da psicologia histórico-cultural da atividade, desenvolveram-se diferentes sistemas didáticos, em razão da interpretação que cada grupo fez das obras de L. S. Vigotski, S.L. Rubinstein e A.N. Leontiev, sendo que, entre os sistemas mais representativos, destacam-se: o sistema Zankoviano, o sistema Galperin-Talisina e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin; e em torno da

concepção de Aprendizagem Desenvolvidora, desenvolveram-se também diferentes tendências didáticas, entre elas podemos citar a Didática Desenvolvidora da Atividade, a Didática Desenvolvidora da Personalidade e a Didática Desenvolvidora da Subjetividade (PUENTES, 2020).

Deve-se ressaltar que, apesar dos sistemas Zankoviano, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin ter por objetivo comum o desenvolvimento de uma Didática Desenvolvidora, baseada no conceito de atividade, especificamente o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, destaca-se pela elaboração da TAE. A singularidade desse trabalho pode ser evidenciada, à medida que os avanços sobre novas pesquisas demonstram a necessidade de se pensar sobre a prática educativa como processo de formação da Atividade de Estudo no aluno. Para tanto, há que se considerar que o sujeito da aprendizagem, antes de tudo, é um indivíduo social e que o processo educativo não pode ter um fim em si mesmo.

Dessa forma, as primeiras evidências que demonstraram mais claramente as divergências teóricas e metodológicas desses sistemas, de acordo com Puentes (2020, p. 123 e 124), aparecem da “[...] tese de que Aprendizagem Desenvolvidora é um movimento teórico e metodológico que se caracteriza pela sua natureza heterogênea, caótica, contraditória, divergente e discrepante [...]”, pois, complementando com as palavras de Puentes (2020, p. 124):

Enquanto o foco do sistema Zankoviano está nos métodos específicos de aprendizagem dos conteúdos escolares (nas metodologias) e o sistema Galperin-Talízina, num método geral de desenvolvimento dos conceitos e ações mentais (teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos), o sistema Elkonin-Davidov-Repkin baseia-se nos conteúdos escolares (nos conhecimentos científicos: conceitos teóricos e modos generalizados de ação).

No interior desse último sistema, entre as décadas de 1960-1990, expandiu-se um grande número de teorias psicológicas e didáticas, cujo foco principal se centrava na consolidação teórica e metodológica das pesquisas desenvolvidas nos laboratórios e nas escolas experimentais e de massa. Pode-se considerar que tais teorias formaram a base auxiliar da estrutura da teoria central que reconhecidamente é a TAE. Dentre as principais, em conformidade com Puentes (2020, p. 125), destacam-se:

[...] (teoria da generalização substantiva, do experimento didático formativo, da modelagem, do movimento de ascensão do abstrato ao concreto, da transição de um nível escolar para o outro, do diagnóstico, da formação de professores, do pensamento teórico, da colaboração etc.)

O objetivo inicial desses pesquisadores era encontrar uma forma cientificamente comprovada que pudesse servir de base para o desenvolvimento e aprimoramento de uma nova teoria didática para a escola pública. Segundo Puentes (2020), a didática desenvolvimental da atividade nasceu da colaboração dos estudos, sobretudo, dos três sistemas já citados.

Nesse período inicial, cada grupo produziu, no interior das chamadas escolas experimentais, pesquisas que, de forma geral, relacionavam o conceito da atividade ao do desenvolvimento humano. Os esforços de cada um deles, sua singularidade em relação uns aos outros, bem como a especificidade do objeto de suas análises deram origem a diferentes formas de interpretação, principalmente das teses de Vigotski (PUENTES, 2020).

Admite-se, no entanto, que há um ponto de intersecção para o qual convergiam as opiniões, eram as teses de Vigotsk as quais, segundo Longarezi (2020), ressaltam que o objetivo da educação pedagógica reside no pleno desenvolvimento das características humanas universalmente essenciais e a tese de que a boa aprendizagem se adianta ao desenvolvimento atual do aluno, em direção ao futuro, ao desenvolvimento. Neste sentido, corroboram as ideias de Longarezi (2020, p. 22), aqui citadas:

Uma análise da Teoria da Atividade de Estudo prescinde, portanto, da compreensão desse contexto diverso, contraditório, dialético em que se foi dando sustentáculo aos pilares do sistema e, nesse sentido, à própria Teoria da Atividade de Estudo. Nessa perspectiva, há ainda outro aspecto fundamental a se compreender que tem na história e no desenvolvimento da teoria sua principal fundamentação: o sistema didático e a própria Teoria da Atividade de Estudo se consolidam em movimentos e processos internos de construção que validam uma perspectiva qualitativa da produção do conhecimento, na qual a ciência está em processo contínuo de produção e elaboração de novas sínteses.

Assim, é sobre a análise dos resultados que se apresentam novas formas de composição para renovação da estrutura teórica e metodológica da TAE, o que

coloca o próprio ato educativo como elemento indissociável da dialética que compõe a realidade humana em sociedade.

Tais pressupostos demonstram o caráter científico do desenvolvimento e estruturação dessa teoria, revelando que o conhecimento teórico não pode ser constituído à revelia da realidade social, cultural e histórica dos indivíduos, fato que requer da prática educativa constante aperfeiçoamento das ferramentas didático-pedagógicas para a adequada organização do processo formativo.

Nisso consiste o experimento formativo, procedimento que tem por objetivo sistematizar “[...] processos educativos desenvolvidores da psique, tendo em vista a organização de novos programas educacionais e dos modos para sua efetivação” (LONGAREZI, 2019, p. 185). Nesse processo, encontram-se os possíveis elos entre a realidade e a criação de novos elementos para composição de novas concepções teóricas para estrutura da TAE, visto que, por meio da prática educativa, junto às análises de suas deficiências, criam-se também novos movimentos e novas formas de interpretação dessa realidade específica. Neste sentido, deve-se considerar que somente por uma educação cientificamente estruturada é possível encontrar o lugar que o sujeito deve ocupar no seu processo de aprendizagem, pois somente a partir da descoberta das melhores formas de se apresentar o conhecimento aos alunos, hipótese que só pode ser levantada no interior das próprias atividades de aprendizagem, é possível pensar em criar os melhores métodos para educação.

No entanto, um dos aspectos mais importantes para esse grupo de pesquisadores, ao longo de toda estruturação da TAE, foi o de identificar o que leva o sujeito a se engajar na atividade, sendo que a aprendizagem, nesse contexto, não ocorre de forma espontânea, visto que o objetivo principal dessa teoria é a autodeterminação do sujeito da atividade e não o seu domínio intelectual sobre o conhecimento teórico.

Conhecendo a essência dessa teoria, a escolha temática dessa dissertação ganhou sentido, ou seja, pela minha inserção no grupo de pesquisa Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na perspectiva crítica da Educação Escolar (GTPEC). Como é procedimento deste grupo, a cada ano, estuda-se uma obra vinculada à Teoria Histórico-Cultural; e, no ano de 2020, a obra estudada foi a *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D.B Elkonin, V.V Davidov e V.V. Repkin* – Livro 1. No decorrer do estudo, observamos que esta teoria, já comprovadamente exitosa na União Soviética, contou com diferentes pesquisadores,

mas Repkin, em especial, chamou a atenção, por isso esta pesquisa se propôs a analisar em que medida as contribuições teórico-metodológicas de V.V. Repkin¹ foram importantes no contexto da Aprendizagem Desenvolvidamental.

Para atingir o objetivo geral, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica sobre os principais artigos do autor aos quais pudemos ter acesso. Nossa hipótese consiste em averiguar se as contribuições deste autor foram indispensáveis não apenas para a formação, bem como para constante atualização das teses que compõem a estrutura da TAE até os dias atuais.

Repkin é o único representante vivo do sistema e continua produzindo, junto a sua filha Repkina, textos que refletem a necessidade de se pensar na Aprendizagem Desenvolvidamental como um sistema integral. Desta forma, abre-se a possibilidade de novas pesquisas e novas descobertas que podem dar continuidade ao legado que esse grupo de pesquisadores deixaram para educação, motivo dessa dissertação.

Os objetivos específicos ficaram por conta da análise dos artigos de V.V. Repkin, introduzidos na obra citada, bem como sobre as reflexões do Professor Roberto Valdés Puentes² e as contribuições de Repkin para composição da estrutura da Atividade de Estudo. Puentes é um dos organizadores da obra citada junto a Cecília Garcia Coelho e Paula Alves Prudente Amorim. Neste contexto, não podemos deixar de mencionar que a leitura da dissertação de Paula Alves Prudente

¹ Vladimir Vladimirovich Repkin cursou filosofia pelo Instituto Pedagógico e Psicológico de Maikop e Ministério pela Escola Normal de Krasnodar. Formou-se pelo Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, em 1956. Foi aluno de importantes psicólogos russos, tais como A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin, V.V. Davidov, entre outros. Ajudou a fundar, em 1963, o grupo de Kharkov e foi seu líder durante muitos anos. Defendeu sua tese de Candidato a Doutor em Ciência Psicológicas, em 1966, sob a supervisão de P. I. Zinchenko. Exerceu a docência universitária no departamento de Psicologia do Instituto Pedagógico G. Skovoroda de Kharkov, entre 1968 e 1972. As suas contribuições teórico-metodológicas se deram fundamentalmente em três campos: 1) A teoria da atividade de estudo; 2) O processo de transição de um nível para o outro; e 3) A aprendizagem desenvolvidamental da língua e o problema da alfabetização ortográfica. Autor de inúmeros livros didáticos e várias monografias, entre as quais, destacam-se: “Aprendizagem desenvolvidamental: teoria e prática” (1997); e “O que é a aprendizagem desenvolvidamental?” (2018).

² Graduado em Educação (Cuba, 1991), Mestre em Ciências Pedagógicas (Cuba, 1998), Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e Pós-Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Granada, Espanha (2013). Atualmente é Professor Associado (Nível I) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia- Faced/UFU, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Coordena o Gepedi – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidamental e Profissionalização Docente. É membro da Comissão Editorial de Ensino em Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Dirige a Coleção Biblioteca Psicopedagógica de Didática da Editora da Universidade Federal de Uberlândia (Edufu). Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: didática desenvolvidamental, formação pedagógica de professores, e docência universitária.

Amorim³: “Teoria da Atividade de Estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin”, foi também de suma importância para essa pesquisa, visto que se trata de uma análise singular sobre as contribuições de Repkin e do grupo de Kharkov para TAE.

Puentes (2020), em referência a Elkonin (1974), Davidov (1986) e Leontiev (1975) faz menção a algumas dificuldades que podem induzir o pesquisador ao erro no estudo e interpretação da TAE, segundo o autor, a atividade não pode ser ensinada, portanto o uso da palavra “ensino”, em substituição ao termo Russo “obutchenie”, é inadequado, visto que, em nosso idioma, tal transliteração não é possível, pois não há, em nosso código linguístico, uma palavra que possa representar tal conceito. A palavra ensino encontra-se usualmente associada à transmissão do conhecimento e à instrução, prerrogativas da educação tradicional. Assim, o que realmente justifica o termo “aprendizagem” como forma adequada para tradução de “obutchenie” é o estudo histórico das formas pelas quais o processo de desenvolvimento da TAD foi organizado, uma vez que, no interior dessa teoria, o papel da escola está vinculado à formação das necessidades e aos motivos para formação das operações psíquicas, com foco nos conhecimentos científicos e na transformação da atividade para forma subjetiva, requisitos que não são considerados importantes pela educação tradicional.

Outra dificuldade, exposta por Puentes (2020), está relacionada à própria produção acadêmica sobre o tema da Aprendizagem Desenvolvimental. Em sua grande maioria, no Brasil, esses trabalhos estão associados à psicologia histórico-cultural da atividade, e embora se possa encontrar, em toda gama de pesquisas relacionadas ao tema, trabalhos que se relacionam com os três sistemas didáticos mencionados anteriormente, existe predileção, entre autores e pesquisadores brasileiros, pela abordagem do sistema Elkonin- Davidov- Repkin.

O autor relaciona essa tendência à dificuldade que os pesquisadores enfrentam para encontrar fontes bibliográficas para tradução em qualquer idioma, bem como pela falta de familiaridade dos mesmos com os idiomas russo, ucraniano, bielorusso, lituano, letão e estoniano. Para Puentes (2020), os problemas aparecem quando o pesquisador se obriga a recorrer a traduções de terceiros que, embora

³ Mestre do PPGED da UFU e professora de Ensino Fundamental dos anos iniciais, no Colégio Nacional, com experiência na área da Educação há mais de quinze anos. Desde 2015, integra o GEPEDI, realizando pesquisas no campo da Didática, com foco na Aprendizagem Desenvolvimental e na Atividade de Estudo, especialmente sobre as contribuições de V. V. Repkin.

dominem a língua, nem sempre dominam a teoria. Outro desafio que se apresenta é a necessidade de se recorrer a fontes indiretas para que se possa entender o contexto histórico, político, cultural e educacional no qual se desenvolveram os aspectos estruturais da Aprendizagem Desenvolvimental no período soviético.

Muito embora não se esteja livre desses deslizos, propõe-se uma discussão sobre o objetivo, o conceito, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo, com a finalidade de demonstrar sua superioridade e esclarecer os motivos de sua atualidade para se pensar a educação como meio de superação aos baixos índices do rendimento escolar.

Para efeito de exposição dos resultados das análises teóricas dessa pesquisa, a mesma está organizada em quatro seções. Na primeira seção, a introdução, faz-se uma breve exposição dos princípios fundamentais da Didática Desenvolvimental da Atividade e respectivos desdobramentos enquanto teoria que se desenvolve a partir das contribuições dos sistemas Zankoviano, Galperin-Talisina e Elkonin-Davidov-Repkin. Ainda nesse mesmo contexto e sobre uma reflexão específica do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, aborda-se a sua singularidade perante os demais sistemas, por ser esse o que mais contribuiu em pesquisas para essa didática. Expõe-se o objetivo geral e específicos e a metodologia da pesquisa, bem como os motivos e hipóteses os quais criaram a necessidade de se abordar o tema escolhido. Concluímos, com algumas reflexões sobre os problemas de pesquisa no contexto da aprendizagem desenvolvimental.

Na segunda seção, da gênese a consolidação do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, aborda-se as principais dificuldades e conquistas as quais esse grupo de pesquisadores vivenciaram para consolidar a TAE na Rússia e nos países soviéticos, até a atualidade, momento de seu reconhecimento internacional, em seguida aborda-se o experimento formativo com o objetivo de dimensionar sua indispensável importância para todo processo de formação dos aportes teóricos e metodológicos da TAE.

Na terceira seção, o percurso histórico/formativo da Teoria da Atividade de Estudo: inflexões e atualizações, busca-se uma compreensão mais refinada sobre o contexto epistemológico de formação da TAE no processo histórico de sua constante atualização.

Na quarta e última seção, trata-se, com especificidade, das contribuições teóricas e metodológica de V. V. Repkin, no contexto da Aprendizagem

Desenvolvimental com os seguintes títulos: a) o conceito de Atividade de Estudo, b) o objetivo da Atividade de Estudo, c) a função social da Atividade de Estudo, d) o conteúdo da Atividade de Estudo, e) a estrutura da Atividade de Estudo, f) a troca de atividades como premissa para resolução de tarefas.

Em conformidade aos pressupostos das teorias aqui elencadas e mediante as reflexões elucidadas, espera-se que esse trabalho possa contribuir para que o leitor reflita sobre a TAE como possibilidade didática potencialmente efetiva para o desenvolvimento integral dos alunos, no contexto da atividade escolar, bem como possa proporcionar um aporte teórico e metodológico para se pensar que o problema da educação não se resume à mera constatação da discrepância entre método e prática educativa, o objetivo é que possa favorecer um novo despertar, que possa criar um novo interesse nos professores, em experimentar novas formas e concepções de aprendizagem na sua prática escolar.

Cria-se porém, a necessidade de demonstrar, ao longo da exposição, que a TAE se trata de uma teoria em um movimento de constante construção, dado que o caráter científico de sua abordagem está relacionado ao próprio objetivo das ciências humanas sobre um contexto dialético, o que pressupõe entender que as mudanças sociais provocam também a necessidade de se considerar novos métodos para a didática. Portanto, neste sentido, não apresentaremos uma metodologia pronta, sem falhas, mas uma reflexão sobre o sentido real da educação para formação do gênero humano, sobre uma dinâmica concreta e possível que pode ser alcançada pelos alunos, com o auxílio do professor.

Assume-se que no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, o foco não está nos conteúdos, mas no sujeito da atividade, visto que o conhecimento teórico, como veremos ao longo do texto, está para o sujeito, à medida que a compreensão desse sobre o objeto de estudo esteja disponível no contexto de sua compreensão de mundo; um estágio de desenvolvimento psíquico dos alunos que só pode ser alcançado com o efetivo engajamento dos professores nas tarefas de estudo, pois, em última análise, o aluno só pode se desenvolver nesse tipo específico de atividade, a Atividade de Estudo, se os professores dominarem o objeto de seu estudo de suas disciplinas.

Nesse contexto, deve-se esclarecer, que a análise do sujeito, sua subjetividade, discutidos sobre os ombros dos grandes teóricos aqui apresentados, nos oferece a base para superação de um tipo de subjetivismo, que

contraditoriamente a concepção de sujeito defendida pela TAD, apresenta-se nos currículos e nos conteúdos escolares de forma equivocada. Para TAE o sujeito é sujeito de sua própria atividade, conquista que não pode ser alcançada sem que se considere todos os elementos necessários para sua formação dentro do que foi relevante em termos de produção do conhecimento teórico e científico. Para as pedagogias contemporâneas, o conceito de sujeito está ligado a consideração de uma subjetividade atrelada a assimilação do conhecimento empírico, portanto, nesse contexto, ele só pode ser considerado sujeito de outros tipos de atividade (práticas), mas não da atividade de estudo, dado que trata-se de um tipo especial da atividade do sujeito, que tem em um de seus objetivos a superação das formas empíricas de assimilação e interpretação da realidade objetiva.

2 DA GÊNESE À CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA ELKONIN-DAVIDOV-REPKIN

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin faz referência a um grupo de três pesquisadores que, entre si mesmos, bem como em conjunto com outros colaboradores, desde a segunda metade da década de 1950, na Ex-União Soviética, mais contribuiu em pesquisas para elaboração da concepção da didática desenvolvimental da atividade. De outra forma, a constituição dessa concepção didática, em concordância com Puentes (2020, p. 54), é também tributária a três sistemas distintos: “1) sistema zankoviano (GUSEVA, 1997,2017; PUENTES; AQUINO, 2019); 2) sistema Galperin-Talízina (NÚÑEZ; RAMALHO, 2018); e 3) sistema Elkonin-Davidov-Repkin”.

Puentes (2020, p. 54) cita Vygotsk (2010, p. 11), ao referir que tais sistemas compartilhavam de duas teses fundamentais de Vigotski, a saber:

a) a aprendizagem adequada é o aspecto internamente essencial e universal do processo de desenvolvimento das características humanas; b) “... a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento...”.

Sobre essas concepções vigotskianas, deve-se ressaltar, também, que, nos anos de 1950 a 1980, foram criadas novas teorias gerais da aprendizagem sobre parcerias entre autores que nem sempre pertenciam ao mesmo grupo (sistema). Entre as parcerias consideradas duradouras, podemos destacar aquelas estabelecidas entre: Galperin e Talízina, Elkonin e Davidov e Davidov e Repkin. Eventualmente encontramos o exemplo de parcerias entre Galperin, Elkonin e Davidov.

Porém, por uma perspectiva mais geral, ocorre um fator que de extrema relevância, isto é, esse modo de troca resultou em descobertas importantes, que se transformaram em obras que puderam ser divulgadas posteriormente como partes de um mesmo movimento. Segundo Puentes (2020), esses autores criaram laboratórios de pesquisa, constituíram grupos de trabalho, definiram linhas de estudo e realizaram experimentos formativos em escolas-piloto. Todo esse processo, de forma simultânea, criou constantemente diferentes possibilidades de elaboração de novas concepções para a didática desenvolvimental. Diante dessa forma inovadora, a maior parte desses pesquisadores tiveram a oportunidade de transformar suas

propostas em fortes sistemas alternativos para educação oficial, nos anos iniciais do nível fundamental.

Outro aspecto que merece destaque é que a didática desenvolvimental da atividade se consolida nacional e internacionalmente entre os anos de 1970 e 1991, sofrendo brusco declínio com a queda do sistema socialista, principalmente nos países que faziam parte da extinta União Soviética. Tais acontecimentos transcorreram em virtude de pressões políticas, ideológicas e econômicas, alcançando também alguns países do ocidente como Cuba, México, Estados Unidos, entre outros, bem como Japão, Israel, Itália etc.

Em meio a todo esse processo, ainda que desmotivador, houve grande reviravolta política, e a didática desenvolvimental da atividade foi reconhecida oficialmente como proposta curricular alternativa para algumas escolas da Rússia e da Ucrânia, estendendo-se também a alguns países e regiões da extinta União Soviética, fatos que iremos expor com maior detalhe no decorrer desse texto. Neste sentido, Puentes (2020, p. 55) cita Davidov (1996), a referir que:

As teses fundamentais desse sistema foram desenvolvidas por D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin em colaboração com numerosos grupos de cientista e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto.

Ainda de acordo com Puentes (2020, p. 55), existem cinco etapas claramente definidas que marcam as quase seis décadas de história desse sistema:

1) Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975); 2) Criação das condições para a universalização do sistema (1975-1983); 3) Censura, perseguição, dissolução e paralização do processo de implementação do sistema (1983-1986); 4) Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994); 5) Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade).

Na sequência, serão abordadas cada uma dessas etapas. **A primeira etapa (1958-1975)** marca uma fase na qual se buscava constituir os fundamentos necessários para idealização e elaboração de uma nova teoria e de um novo sistema psicopedagógico: Teoria da Atividade de Estudo e Sistema Elkonin-Davidov-

Repkin. Nesse período inicial, as principais referências são Elkonin e Davidov, mas é Elkonin que dá início, em dezembro de 1958, aos primeiros estudos sobre os aportes psicológicos da Atividade de Estudo, com crianças em idade escolar. Nesse período, Elkonin ocupava a função de chefe do Laboratório de Psicologia Geral de Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. No ano seguinte, junto com um pequeno grupo de colaboradores, Elkonin iniciou as primeiras pesquisas de laboratório; logo depois, a equipe é reforçada por um grupo maior, todos egressos da Divisão de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou. Entre eles, estava Davidov, como um desses egressos; nascia então o primeiro grupo de pesquisa do sistema, o Grupo de Moscou.

Em setembro do mesmo ano, o grupo incorporou ao processo de pesquisa um novo componente, os experimentos formativos. O experimento formativo, em outras palavras, é o elemento empírico que compõe a pesquisa científica, pois seu resultado aparece da observação, podendo se confirmar ou não a validade das pesquisas de laboratório. A Escola nº. 91 de Moscou foi a primeira instituição onde foram desenvolvidos estudos dessa natureza (PUENTES, 2020).

Em decorrência do exposto, após dois anos de trabalho, foram publicadas duas obras que fazem referência a esse período e que retratam os resultados obtidos: *A experiência de pesquisa psicológica na classe experimental*, de 1960; e *Questões psicológicas da formação da atividade de estudo na idade escolar – séries iniciais*, de 1961, ambas de autoria de Elkonin. Segundo Puentes (2020), essas primeiras publicações podem ser consideradas relatos históricos da gênese da teoria psicológica da Atividade de Estudo. Todavia, um ano depois, Davidov foi convidado a assumir o cargo de diretor do laboratório, ocupando o lugar deixado por Elkonin.

A partir daquele momento e em consequência dos resultados positivos obtidos pelo grupo de Moscou, então na liderança de Davidov, a Escola nº.91 foi reconhecida, em 1963, como Escola Experimental pela Academia de Ciências Pedagógicas, fato que contribuiu para que a teoria se transformasse em referência para criação de novos grupos e laboratórios fora de Moscou, a exemplo das cidades de “Tula (Rússia, 1961), Kharkov (Ucrânia, 1963) e Kiev (Ucrânia, 1963)”, entre outras (PUENTES, 2020, p. 56). Inicialmente, os experimentos foram realizados nos anos iniciais do nível fundamental, estendendo-se posteriormente ao nível secundário, em razão do estudo de algumas disciplinas em particular.

Os principais objetivos, conforme Puentes (2020, p. 57), ao citar Davidov (1996), após dezessete anos de trabalho desses grupos, entre outros, estavam voltados a determinar:

- a) O conteúdo e a estrutura da atividade de estudo dos alunos; b) das bases lógico-psicológicas de estruturação das disciplinas escolares que corresponderam aos requerimentos da atividade de estudo; c) das peculiaridades do desenvolvimento psíquico dos alunos no processo de atividade de estudo; d) das reservas do desenvolvimento psíquico dos escolares nos diferentes anos escolares; e) das particularidades de organização do experimento formativo.

Buscava-se, nesses experimentos, entender como os alunos reagem diante de um processo de aprendizagem que tem por finalidade o desenvolvimento psíquico da pessoa. Essa hipótese foi confirmada, à medida que essas ações demonstraram que os alunos de menor idade, por meio da Atividade de Estudo, podiam desenvolver o pensamento teórico e adquirir as bases de uma consciência teórica para se transformar em sujeitos da própria atividade; uma forma de aprendizagem que só se tornou possível pelo esforço desse grupo de pesquisadores em descobrir as leis psicológicas da formação da Atividade de Estudo nos alunos.

Ainda sobre a primeira etapa de desenvolvimento da teoria do sistema (1958-1975), sabe-se que foi um período de intensa produção teórica e metodológica. Relata-se haver cinco frentes que contribuíram significativamente, conforme registra Puentes (2020, p. 57-58), para sua consolidação e cujos objetivos consistiam em:

- 1) A elaboração das bases de uma teoria psicológica da aprendizagem desenvolvimental, sob a responsabilidade de D.B. Elkonin, bem como de outros membros da equipe de Moscou, do qual Davidov fazia parte; 2) A elaboração de uma teoria da generalização substantiva (ou teórica), cujas premissas fundamentais podem ser encontradas na tese de doutorado de Davidov, defendida em 1970 e publicada no idioma Russo em 1972; 3) O desenho de uma teoria didática da aprendizagem, que ficou sobre a responsabilidade de V.V. Davidov e E.G. Bodanskii com o foco na matemática, Repkin e outros membros do grupo de Kharkov ficaram responsáveis pela sua elaboração para o idioma Russo; 4) O desenvolvimento de uma teoria do diagnóstico da atividade de estudo que ficou sob a responsabilidade de uma equipe que foi coordenada por A. Z. Zak, em Moscou e de G.V. Repkina, em Kharkov; 5) A elaboração de um programa de formação de professores das escolas experimentais, concebido por diversos centros de pesquisa.

Porém, também segundo Puentes (2020), duas contribuições merecem destaque nessa primeira etapa de construção das teorias auxiliares, são elas: Possibilidades etárias..., um estudo elaborado pelo grupo de Moscou e transformado em um livro que relata a importância da reestruturação dos conteúdos para o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do nível fundamental, na disciplina de matemática, organizada por pesquisadores do grupo de Moscou e Tula, sobre a contribuição de: L.I. Aidarova, V.V. Davidov, A.k. Márkova, G.I. Misnkaya, Ya.Poromariov. E.A. Faraponova e D.B. Elkonin. Sua importância está associada à interpretação singular e, ao mesmo tempo, divergente sobre as teses de Vigotski quanto ao papel da aprendizagem e da educação no desenvolvimento cognitivo das crianças. Pode-se destacar que, enquanto o sistema Zancoviano entende que os métodos de aprendizagem e não os conteúdos é que determinam o desenvolvimento, o estudo acima citado presume o oposto, os conteúdos são as premissas necessárias para o desenvolvimento dos métodos (PUENTES, 2020).

A segunda e mais importante contribuição de D. B. Elkonin diz respeito a seu livro datado de 1966 e intitulado *Possibilidades da idade de dominar o conhecimento – nível fundamental*, cujo conteúdo aponta para uma nova periodização do desenvolvimento psíquico da criança na infância. Publicado em 1971, em forma de artigo e com o título *O problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância*, aborda alguns problemas da periodização que não podem ser tratados isoladamente. O texto infere que não apenas é preciso que se definam os períodos do desenvolvimento psíquico das crianças como forma da descoberta das forças que induzem a transição de um período ao outro, mas que também é necessário criar estratégias para organizar os sistemas da educação e a aprendizagem das novas gerações, tendo como foco uma adequada solução para o problema da periodização. Ainda sobre esse artigo, Elkonin esclarece que a Atividade de Estudos é a atividade principal da criança na faixa etária entre seis a 11 anos de idade, tendo em vista que, nesse período, há a maior predisposição do indivíduo ao desenvolvimento intelectual e cognitivo (PUENTES, 2020).

A segunda etapa de desenvolvimento do sistema é considerada entre o período de 1975-1983. Para Puentes (2020), em pouco mais de quinze anos de trabalho realizados com base nas teses de L.S. Vigotski, houve um salto qualitativo, tanto teórico quanto metodológico para consolidação do sistema Elkonin-Davidov-

Repkin, tornando suas propostas pedagógicas as mais inovadoras de toda União Soviética. Neste sentido, criam-se condições para universalização do sistema.

Um acontecimento de grande relevância foi o convite feito a V.V. Davidov, na segunda metade da década de 1970, pelo, então, Ministro da Educação da União Soviética para que ele elaborasse um sistema para educação básica, especificamente para os anos iniciais do nível fundamental. Obviamente, o conteúdo de sua proposta estaria vinculado às pesquisas de Elkonin e Repkin sobre a Didática Desenvolvimental, bem como ao grande número de colaboradores que direta ou indiretamente estavam vinculados à criação de novas concepções para teoria. (PUENTES, 2020).

Marca também essa etapa a grande predisposição do grupo para cumprir as novas demandas de natureza prática, em razão do novo compromisso assumido que, por sua vez, tinha caráter muito diverso. Dentre as principais atribuições requeridas, destacam-se aquelas que estão relacionadas a trabalhos de reestruturação curricular, metodológica, pedagógica, de formação de professores, epistemológicas e de elaboração de material instrucional para os professores, bem como de elaboração de métodos de aprendizagem às diferentes fases etc. (PUENTES, 2020). Porém, mesmo diante dessas primeiras necessidades, o trabalho mais urgente era a preparação dos livros didáticos. Entretanto, desta perspectiva, Puentes (2020, p. 62) assinala:

Nos primeiros anos da década de 1980, a elaboração da versão inicial dos textos de apoio (orientações metodológicas e livros didáticos) em sua maior parte, estava concluída. As condições para introdução massiva do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental na escola pública estavam criadas, sobretudo, para primeira, segunda e terceira séries do nível fundamental. O conteúdo, a estrutura e os modos de apresentação desse material respondiam aos princípios fundamentais da tarefa de estudo estabelecidos pela nova teoria.

Nesse sentido, mesmo diante das grandes exigências institucionais, o grupo permaneceu produtivo, a ponto de manter o compromisso quanto à criação de uma base teórica e metodológica específica para ser aplicada nas escolas de massa. Nesse entremeio, entre os anos 1975 e 1982, sobre a orientação de V.V. Davidov, alguns membros do grupo de Moscou redigiram, editaram e publicaram três obras importantes: *Problemas psicológicos da atividade de estudo dos estudantes* (1977);

Atividade de Estudo e modelagem (1981); e *Problemas filosóficos e psicológicos da aprendizagem desenvolvimental* (1981).

Segundo Puentes (2020), essa última obra aborda a relação da filosofia e da psicologia no contexto da educação e do desenvolvimento, bem como a relação entre teoria e prática da aprendizagem no contexto da educação filosófica, sociológica, psicológica e pedagógica. A principal finalidade desse trabalho consistiu em formular teoricamente as contradições que podem surgir no interior dessas disciplinas.

Diante desse contexto, as sínteses das análises dos autores foram de encontro aos interesses políticos e ideológicos, tanto do Governo quanto de um grande grupo de opositores que se formou a partir da publicação da obra. Afirma-se que tais posicionamentos se deram em função da postura ideológica dos autores, que referenciavam suas conclusões sobre uma perspectiva marxista de sociedade e de educação.

Isso posto, diante das críticas que se direcionavam ao Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e àqueles que os apoiavam, “Venceu o grupo dos que faziam críticas demolidoras, acusações e geravam intrigas” (PUENTES, 2020, p. 63). Por fim, todo trabalho desenvolvido pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin para escola pública foi proibido e encerrado de forma arbitrária. Em sequência, no ano de 1984, V. V. Davidov foi expulso do Instituto de Psicologia e do Partido Comunista; em 1984, morreu D.B. Elkonin. Diante desses lamentáveis acontecimentos e impossibilitados de dar continuidade ao projeto de implantação do sistema na escola de massa, alguns professores começaram a trabalhar na ilegalidade (PUENTES,2020).

A terceira etapa (1982-1986) que marca a história do sistema se refere à fase em que seus representantes e colaboradores se encontravam em um período de perseguição, censura, dissolução e paralização do sistema. Em um interstício de quase cinco anos, ocorreram grandes retaliações ao sistema; o trabalho experimental na cidade de Moscou foi quase completamente interrompido, e o grupo de pesquisa dissolvido por completo. Tais perseguições se estendem aos grupos de Kharkov, Kiev, Tula, entre outros. Mesmo assim, havia grande resistência em se desistir do projeto de um programa alternativo para as escolas oficiais da União Soviética. Contudo, pouco pôde ser feito para reverter essa situação, houveram algumas iniciativas isoladas de alguns pesquisadores, entre eles, Repkin, mas de

fato nenhuma prosperou e criou alguma nova contribuição teórica, visto que suas composições ora eram restritas a uma parte específica da teoria, ora reproduziam sínteses já consolidadas de estudos anteriores (PUENTES, 2020).

É preciso considerar que mesmo seus principais representantes, ou seja, D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V. V. Repkin, no período entre 1982 e 1986, não publicaram, pelo que se sabe até aqui, nenhum texto sobre a concepção de Atividade de Estudo. Pode-se afirmar, porém, que, mesmo diante de toda as incertezas, o grupo quase extinto da escola primária nº 91 de Moscou continuou seus experimentos e produziu vários textos, sendo que alguns deles tiveram por objetivo rebater as críticas imputadas pelos seus opositores, bem com reafirmar que o rigor científico da teoria da Atividade de Estudo só pode ser reconhecido a partir da sua filiação ideológica ao materialismo histórico e dialético (PUENTES, 2020).

A quarta e penúltima etapa (1986-1994) marca a história de um recomeço para o sistema, denominada “Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação”. A partir de uma nova decisão política, o Partido Comunista da União Soviética resolveu reconsiderar o caso Davidov, fato que culminaria em uma série de novos acontecimentos. Neste sentido, Puentes (2020, p. 66), citando Libâneo e Freitas (2015), comenta:

O caso de V. V. Davidov teve uma reviravolta em 1986. Nesse ano, o Partido Comunista da União Soviética (PCUS) reconheceu o erro e, como isso, Davidov foi imediatamente reintegrado ao partido, à direção do Instituto de Psicologia e às pesquisas experimentais.

Diante desse novo contexto político, acabam-se as perseguições, a censura e as críticas sobre o trabalho desenvolvido pelo sistema, que sai imediatamente da ilegalidade para ser restituído oficialmente como um sistema alternativo para educação básica da União Soviética. O objetivo do Ministério da Educação consistiu em solucionar os problemas da qualidade de ensino que estava nesse período a cargo de um sistema tradicional de educação (PUENTES, 2020).

Alguns destaques desse período compreendem a publicação de uma das mais importantes e conhecidas obras de Davidov, de 1986, intitulada *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental*; o retorno do sistema ao campo da experimentação e ao trabalho de adequação da teoria da Atividade de Estudo para o sistema escolar oficial; e o apoio do Ministério

da Educação, com a criação do Instituto de Inovação Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, em 1990 (PUENTES, 2020).

A obra acima mencionada fez com que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin ficasse mais conhecido, tanto na União Soviética, como também em outros países do ocidente. Como resultado, houve o engajamento de um grande número de pesquisadores e professores aos grupos de pesquisa, causado pelo grande interesse pela concepção da atividade de estudo desenvolvida pelo grupo em anos de pesquisas.

Quanto à retomada dos trabalhos, os resultados foram promissores nas cidades onde o processo começou primeiro, o que resultou em um aumento significativo de turmas aderindo ao novo programa: “Vale destacar que, além das cidades de Kharkov, Krasnadar Krai e Moscou, outras cidades das regiões da Ucrânia, Rússia, Cazaquistão e as Repúblicas Bálticas, incorporaram-se ao processo durante esse período” (PUENTES, 2020, p. 67)

Porém, lamentavelmente, mais uma vez, os trabalhos são paralisados parcialmente por causa da emergente realidade de cunho internacional. Com a desintegração do socialismo na Europa (1989) e da União Soviética (1991), uma nova realidade política ideológica e econômica se apresenta. Neste sentido, três anos após a retomada dos trabalhos, nessa quarta fase de sua existência, o sistema sofre um duro golpe, pois o novo governo limita drasticamente os recursos destinados às escolas públicas de massa. Diante desse novo contexto, o fim dessa etapa é marcado pelo esforço do grupo de Moscou e Kharkov em viabilizar sua proposta didática o mais rápido possível, sendo que, para o cumprimento dessa meta, foi necessário acelerar o processo de formação de professores, produzir materiais instrucionais-metodológicos, bem como aperfeiçoar os livros didáticos. Todo esse processo, ao contrário de como transcorreu na terceira etapa, teve seu foco principal na Teoria da Atividade de Estudo.

A quinta e última etapa (1994-atualidade) marca a fase de internacionalização e consolidação do sistema. Pode-se inferir que, por causa da capacidade de adaptação do sistema às novas exigências do atual modelo político adotado, esse grupo de pesquisadores não só sobreviveu à fase de transição política que ocorreu em consequência do desmembramento da União Soviética, bem como se consolidou internacionalmente, graças à sagacidade de V. V. Davidov, V. V. Repkin e V. A. Lvovsky que, ao fundar, por iniciativa própria, a Associação

Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, deram um passo decisivo para que o sistema pudesse, enfim, ser reconhecido. Complementando a descrição dessa fase, Puentes (2020, p. 69-70) relata:

Em dezembro de 1994, foi organizado um congresso para estabelecer as bases dessa Associação, do qual participaram representantes de 43 regiões da Federação Russa, bem como de vários países da Comunidade dos Estados Independentes (CEI) e dos países Bálticos (Letônia, Lituânia e Estônia) que, juntos, escolheram V.V. Davidov como primeiro Presidente e V.V. Repkin como Vice-presidente do conselho da Associação. A sede foi estabelecida na Escola n. 1133, de Moscou.

Um dos objetivos da associação consistia em reunir os grupos que se dispersaram em função da desintegração da União Soviética; aqueles que ainda estavam ativos imediatamente se filiaram. Neste contexto, influenciados, em parte, pelos resultados positivos obtidos por intermédio da Associação, em 1996 o Ministério da Educação da Rússia e da Ucrânia assumem o sistema como um dos sistemas integrantes do Estado, junto aos sistemas Zankoviano e o tradicional. Nesse período, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin consolida-se, ganhando reconhecimento nacional e internacional, com matrículas de quase 6% dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, índice considerado o maior da história da educação daqueles países.

Conforme dados levantados por Puentes (2020), em 19 de março de 1998, com a morte de V. V. Davidov, assume o cargo de Presidente da Associação A. B. Vorontsov. Nesse período, o sistema assume um novo compromisso junto à Associação, iniciando-se estudos teóricos voltados para alunos adolescentes, dos anos finais do Ensino Fundamental. O projeto visava dar continuidade, pelo aumento da demanda de matrículas, ao estudo daqueles estudantes que concluíram os anos iniciais sobre a perspectiva da aprendizagem desenvolvimental e que se preparavam para o nível subsequente.

Em razão desse novo trabalho, há o aumento significativo de produções relacionadas à aprendizagem desenvolvimental, destinadas especificamente a essa faixa etária. No início do século XXI, graças a esse novo projeto, o sistema desenvolvia trabalhos em 2.500 escolas e contava com mais de 1.800 membros, “[...] entre pesquisadores, colaboradores, professores e diretores de escolas

espalhados ao longo ao longo de 72 regiões da Rússia, Ucrânia, Letônia, Cazaquistão e Belaruz” (PUENTES, 2020, p. 71).

Não obstante, com a ascensão de Vladimir V. Putin ao poder, primeiro como primeiro-ministro (1999-2000 e 2008-2012); depois, como Presidente da Rússia (2000-2008 e 2012-atualidade), os sistemas didáticos alternativos, mais uma vez, ficam secundarizados por motivos econômicos e políticos. Referente a este contexto, Puentes (2020, p. 73) afirma que o foco do sistema:

[..] continua sendo o desenvolvimento de uma teoria da atividade de estudo que tem por objetivo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base da aprendizagem dos conceitos científicos e das ações mentais. Para o sistema, a base da aprendizagem que desenvolve está no conteúdo, do qual derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar esse processo.

Observa-se, então, que, desde o início de sua formação, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin dedica-se incansavelmente à construção de uma teoria para a Atividade de Estudo cujo objetivo era demonstrar a superioridade da aprendizagem desenvolvimental em relação ao ensino tradicional; para tanto, dentro de um período de mais de meio século, desenvolveram pesquisa experimentais, produziram textos e livros de sua experiência e ganharam grande notoriedade científica nacional e internacional pelos resultados de suas pesquisas no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental.

2.1. O EXPERIMENTO FORMATIVO

As análises elaboradas até aqui indicam que, ao caminharmos nessa direção, é necessário entender que a Teoria da Atividade de Estudo é produto de um processo investigativo que compõe a base de construção do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a Teoria do Experimento Formativo:

O *experimento formativo* é, nesse sentido, um dos principais métodos de pesquisa psicológica e pedagógica, e traz como o seu nuclear a *obutchénie* experimental. Com suas raízes nos processos de investigação oriundos da psicologia do século XX, tem sua gênese no método genético-experimental desenvolvido por L.S. Vigotski (1896-1934) para o estudo do desenvolvimento psíquico. (LONGAREZI, 2019, p. 162, grifos da autora)

A característica fundamental desse método está em que, dentro do próprio processo de aprendizagem e sobre a ativa influência do pesquisador, pode-se apreender as mudanças na psique do sujeito em sua gênese, uma investigação desenvolvida não sobre a avaliação final dos resultados das tarefas, mas sobre as formas e os modos pelos quais os alunos resolvem as tarefas, com o auxílio do professor, no instante em que esse processo está acontecendo. Nesse sentido, o experimento ocorre de forma simultânea com o processo formativo do aluno, vislumbrando tanto a criação e/ou reelaboração de sua base teórica e metodológica, quanto ao desenvolvimento do sujeito da atividade.

Segundo Longarezi⁴ (2019), a Teoria do Experimento Formativo, no contexto do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, não é homogênea, porque, da mesma forma que existiram diferenças nos pontos de vista dos sistemas didáticos que compunham a didática desenvolvimental da atividade, desenvolveram-se modos específicos de investigação entre os grupos de Moscou, na Rússia, e Kharkov, na Ucrânia. Por essa razão, seria um erro pensar no experimento formativo sobre um único plano de experimentação, um único modo de pesquisa.

Além disso, deve-se ressaltar que a Teoria do Experimento Formativo nasce em meio a muitas outras teorias auxiliares como: a) teoria do diagnóstico; b) da generalização; c) do pensamento teórico; d) da ascensão do abstrato ao concreto; e) da cooperação; f) da comunicação; g) da transição de um nível para o outro; h) da modelagem; i) da formação de professores, entre outras. Assim, “[...] a Teoria da Atividade de Estudo, ainda que teoria nuclear, foi sendo elaborada conjuntamente

⁴ Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (2017); Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001); Mestre em Educação – Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992). Trabalhou, durante cinco anos, no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e foi membro do Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma instituição. Tem experiência na educação básica e no ensino superior, desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na formação docente e, em especial, na formação continuada de professores em serviço. Atualmente, é professora na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. É consultora *ad hoc* do CNPq e da Capes, membro do corpo editorial da Revista Educação e Filosofia e diretora de divulgação dessa mesma revista, membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Formação de Professores, da Revista Itinerarius Reflectionis, entre outras. É coordenadora do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente e do projeto Observatório da Educação (Capes), intitulado “Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: condições e modos para um ensino que promova desenvolvimento”. Ademais, é diretora da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática/Editora EDUFU e Coordenadora da Série Ensino Desenvolvimental/Editora EDUFU. Seus temas de estudo são: formação de professores; pesquisa-formação; ensino-aprendizagem; didática; teoria da atividade; e psicologia histórico-cultural.

com as demais teorias e só foi possível de se constituir enquanto tal na relação com elas” (LONGAREZI, 2019, p. 165).

Pode-se, assim, deduzir que há a composição de uma unidade entre a Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria do Experimento Formativo, mas sem deixar de considerar que, em um sentido de totalidade, todas as teorias auxiliares que compõem a estrutura teórica e metodológica da Teoria da Atividade de Estudo “[...] se produzem num contexto sistêmico, entre seus nexos e núcleos” (LONGAREZI, 2019, p. 166-167).

São três as principais etapas do desenvolvimento histórico do experimento formativo sobre a perspectiva da constituição de uma Aprendizagem Desenvolvimental em sua gênese formativa.

De acordo com Longarezi (2019), na primeira etapa, buscava-se evidenciar o grau de desenvolvimento do estudante sobre os seguintes aspectos: habilidades para atuar de forma independente, de determinar o objeto da atividade diante da análise das tarefas dos trabalhos independentes, e para propor novos métodos de ação pertinentes ao conteúdo do objeto da atividade.

Esses estudos iniciaram-se em várias escolas da cidade de Moscou, em 1959, quando D. B. Elkonin e seu grupo de laboratório constatam, por meio dos primeiros resultados de suas pesquisas nas classes primárias, que a atividade educacional, na escola tradicional, no contexto da aprendizagem desenvolvimental, considerado do ponto de vista leontieviano, é totalmente ausente nos estudantes mais novos. Deste ponto de vista, Longarezi (1990, p. 171) registra:

Os resultados dos estudos realizados por D.B.Elkonin e sua equipe foram fundamentais para a elaboração do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, pois se constituíram em base para questões de investigação de laboratório, com a definição do conteúdo objetivo das atividades de obutchénie e das condições de organização da obutchénie experimental, enquanto experimento formativo, proposta nas classes escolares.

Na segunda etapa, dedicaram-se à investigação de como os alunos podem dominar, de forma autônoma, os elementos constitutivos da atividade, sendo que o objetivo se concentrou na delimitação da hipótese inicial da investigação pelo docente, por meio da seleção e organização dos meios pelos quais os alunos poderão relacionar o material aos temas da investigação.

Na terceira etapa de investigação experimental, foram desenvolvidos trabalhos em dois estágios: o primeiro, na Escola de Moscou nº 30; e o segundo ficou a cargo de outras escolas da mesma cidade, ampliando-se a várias regiões do país. Os estudos ocorreram sobre uma mesma estrutura de organização e foi constatada a eficiência desse contexto colaborativo para esse tipo de atividade. Em vista disso, Longarezi (2019, p. 172) afirma:

O objetivo da pesquisa nesse terceiro estágio foi o de evidenciar as combinações adequadas da atividade de reprodução e criação dos alunos na estrutura da aula, bem como o de definir, a partir de então, os princípios didáticos iniciais do sistema de trabalho independente que motivam o aluno a aprimorar sua atividade independente, a identificar novos problemas no material de estudo e a reconhecer aspectos ainda não apreendidos.

Assim, os experimentos de constatação, primeira etapa, foram fundamentais para confirmar as hipóteses levantadas na segunda etapa; e a terceira etapa, enquanto síntese das anteriores, confirma os trabalhos precedentes, com o seguinte resultado: uma melhor orientação do aluno sobre a busca e a pesquisa, além da elevação da atividade do aluno no nível de suas operações.

Com base nos estudos de Longarezi (1990) sobre o experimento formativo, no contexto da *obutchénie* experimental, infere-se tratar de um esforço científico de um grupo de pesquisadores que tiveram por objetivo a composição de um modelo teórico e metodológico para Teoria da Atividade de Estudo, no contexto da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental.

No entanto, não podemos nos referir ao experimento tão somente como um processo de constituição inicial dos aportes teóricos e metodológicos da TAE, tendo em vista que, em qualquer elaboração de uma nova experiência didática do contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, novas formas de interpretação dos experimentos devem estar presentes na avaliação dos resultados, pois a própria dinâmica do movimento histórico sobre o qual se criam novos valores culturais não permitem que a ciência pedagógica esteja inerte em relação às mudanças sociais as quais afetam tanto os conteúdos, quanto as formas de sua análise no que tange à interpretação da mesma.

Nesse sentido, a elaboração das primeiras teses, enquanto resultado dos experimentos formativos, resume-se na análise da *obutchénie* experimental e na

influência desta sobre o desenvolvimento psíquico dos alunos, na consciência e no pensamento teórico dos mesmos, resultando em premissas que influenciaram o desenvolvimento e a construção de uma metodologia específica para o experimento formativo dentro de um contexto psicológico de sua análise, sobre uma ativa intervenção do investigador.

Longarezi (2019, p. 186), com base em Davidov e Slobódchikov (1991, p. 122) elenca algumas etapas do procedimento experimental formativo nessa fase:

A definição filosófico-sociológica da estrutura, as propriedades e as qualidades da personalidade; A definição pedagógica das finalidades do processo didático-educativo, ligadas com a formação da personalidade; A análise lógica e psicológica da atividade conjunta de alunos e professores, cuja realização leva à formação das propriedades e qualidades da personalidade; A análise metodológica dos meios de realização da referida atividade; a avaliação psicopedagógica da efetividade da atividade conjunta de alunos e professores; A avaliação fisiológica e médica da admissibilidade de usar os meios indicados do ponto de vista da sua influência na saúde das crianças (tradução da autora).

Mesmo de uma perspectiva teórica e metodológica definida objetivamente, a análise dos contextos acima descritos não segue “[...] uma lógica linear e contínua; elas coexistem, se interpenetram e, assim, se constituem como unidade internamente relacionada ao experimento formativo” (LONGAREZI, 2019, p.186-187).

A denominação de experimento formativo foi criada por Davidov e refutada por Repkina em defesa à tese de seu pai, Repkin, que dizia ser o adjetivo “formativo” incompatível com a interpretação e a perspectiva metodológica com a qual o sistema trabalhava.

Posteriormente Davidov e Márcova (1981) denominaram tal procedimento como experimento genético-modelador. Houve um grande número de denominações para o experimento, antes de se pensar nesse método, dentro de um contexto de modelagem, entretanto todos, de forma geral, derivavam do método genético-causal, desenvolvido por L. S. Vigotski, no qual se investigava a gênese dos fenômenos psíquicos, processo comum a toda investigação experimental no contexto da concepção de uma didática desenvolvimental sobre suas primeiras abordagens.

É importante ressaltar que os experimentos realizados sobre a influência do sistema Elkonin-Davidov-Repkin vão além da confirmação da tese vigotiskiana, com

base na descoberta do fenômeno da aprendizagem que gera o desenvolvimento, pois permitiram que fossem observados os efeitos reais dessa *obutchénie* no desenvolvimento, o que resultou na criação de métodos e descobertas sobre quais conteúdos podem promover o desenvolvimento; fatos, até então, desconhecidos pela ciência pedagógica.

Assim, já sobre essa nova perspectiva de investigação, o principal objetivo do sistema ficou por conta da elaboração de um projeto voltado à promoção de um novo nível de consciência nas crianças, em um tipo de atividade específica para tal resultado. Pretendia-se, assim, em concordância com Longarezi (2019, p. 184), “[...] que os avanços e processo desencadeados no nível da consciência das crianças (a formação de um novo tipo de atividade) fossem transferidos a uma prática social maior”. Vislumbrou-se a formação de um novo homem para uma nova sociedade.

Para tanto, criam-se novos métodos, a partir de uma reelaboração dos conteúdos no que se refere a sua estruturação psicológica. Nesse sentido, o experimento formativo ganha contornos mais abrangentes, visto que o objetivo dos experimentos passa a ser elaborados a partir de novos programas educacionais que visam à sistematização dos processos educativos que geram o desenvolvimento da psique; em outras palavras, reconhecidas as principais formas de desenvolvimento psíquico das crianças, era preciso, então, aprimorar os métodos para a elaboração da Atividade de Estudo no contexto didático.

Esse novo paradigma resulta do compromisso assumido pelo sistema para o desenvolvimento de uma didática voltada para escola de massa, época em que V.V. Davidov e seus colaboradores se dedicavam à criação de condições para a universalização do sistema. Assim, admite-se que, nesse período, o objetivo da Atividade de Estudo estava relacionado principalmente aos contextos histórico e culturais nos quais o próprio Estado se inseria.

Assim, desenvolvia-se um programa de formação orientada, no qual as tarefas e ações, pela Atividade de Estudo, eram organizadas em interação com as formas socioculturais da educação, presumindo-se que tal programa foi elaborado de acordo com matizes de pensamento as quais não evoluíram diretamente dos primeiros experimentos formativos cuja missão era definir, nas palavras de Longarezi (2019, p. 190), a partir de Davidov (1988a):

1. O conteúdo e as atividades de estudo dos alunos;
2. Os fundamentos lógico-epistemológicos de estruturação das disciplinas escolares;
3. As particularidades do desenvolvimento psíquico dos estudantes no processo de Atividade de Estudo;
4. As reservas (ZDP) do desenvolvimento psíquico dos estudantes nos diferentes níveis de ensino;
5. As especificidades na organização do próprio experimento como procedimento.

Em harmonia com Longarezi (2019), dentro dessa especificidade, os experimentos, no contexto do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, foram organizados em macrociclos e microciclos. Nos macrociclos, verificam-se as hipóteses dentro de, pelo menos, um nível educacional completo, o que corresponde a um período de três a quatro anos de pesquisa que tem por objetivo a verificação das potencialidades específicas dos alunos diante das mudanças do objeto e do modelo de atividade. Nesse período, pode-se verificar aspectos que seriam impossíveis de se analisar em curto prazo como avaliação de erros para o desenvolvimento de novas formas de trabalho e a discrepância entre o grau de domínio de um conceito, do início ao final de um ciclo de escolarização determinado. Os macrociclos requerem o comprometimento da equipe a partir de três tipos de ação: preparação; teste; e redesenho.

Nos microciclos, o objetivo do experimento foi relacionado às potencialidades do desenvolvimento funcional dos alunos, hipótese que pode ser confirmada em apenas um ano escolar, porém esse processo não avalia a formação da personalidade da criança como um todo, tendo em vista que o objeto de sua análise é a ação do sujeito diante dos métodos. Para Longarezi (2019, p. 191), com base em Zuckerman (2011), um microciclo realiza-se sobre as seguintes ações:

1. determinação das etapas, fases e níveis de desenvolvimento da qualidade a ser projetada da ação de uma criança e seu potencial;
2. busca de maneiras para identificar como o estudante (ou classe como comunidade de aprendizagem) é, juntamente com os critérios para identificar as inovações da ação de uma criança;
3. busca por formas de dar apoio pedagógico.

Os principais resultados dos primeiros experimentos formativos estão relacionados ao dimensionamento motivacional e intelectual da Atividade de Estudo, bem como a identificação dos principais componentes do pensamento teórico. Essas investigações, segundo Longarezi (2019, p. 193), “[...] incluíram estudos experimentais sobre o papel de cada componente da Atividade de Estudo, da tarefa,

da ação de estudo e das ações de controle e avaliação, com a análise das particularidades evolutivas e individuais da Atividade de Estudo”.

Diante dos resultados positivos demonstrados pelo método do experimento formativo, tal projeto não se restringiu aos sistemas educacionais; o experimento formativo prolongado passou a ser utilizado para pesquisas nas áreas de economia, negócios, produção, engenharia, gerenciamento, entre outros.

Portanto, pode-se afirmar que, dentro do contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, o percurso formativo, tanto da *obuchénie* experimental como da *obutchénie* desenvolvimental, sofreu várias mudanças ao longo da formação de sua estrutura atual, edificando o sistema Elkonin-Davidov-Repkin para que esse se tornasse, ao longo de mais de meio século de existência, uma proposta teórica e metodológica de afirmação do sujeito da atividade.

No que se refere à *obutchénie* desenvolvimental, deve-se ressaltar que o processo formativo, enquanto produto do experimento formativo no contexto da *obutchénie* experimental, transformou-se em uma ferramenta didática eficiente para o desenvolvimento psíquico dos alunos, tão somente pelo esforço dos professores/pesquisadores em materializar, em sala de aula, o que foi confirmado nos laboratórios de pesquisa das escolas experimentais.

Para tanto, segundo Longarezi (2019), os professores devem ser considerados como verdadeiros coautores do sistema; a importância de suas colaborações, apesar de muitas vezes se resumirem pela participação colaborativa na troca de atividades com o aluno, estende-se para além de nossa compreensão, à medida que, em nosso país, a atividade docente está subsumida pela lógica do capital e pela imutabilidade das formas como se apresentam a relação professor/aluno nos currículos, tanto de formação dos professores como nos de formação de alunos em todos os níveis. Os exemplos da formação, estruturação e consolidação do sistema Elkonin-Davidov-Repkin demonstram toda grandiosidade desse projeto, que antes de tudo é uma elaboração científico/pedagógica nunca antes observada no contexto teórico e metodológico de outras teorias.

3 O PERCURSO HISTÓRICO/FORMATIVO DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: INFLEXÕES E ATUALIZAÇÕES

A história da TAE perpassa pelo percurso da constante atualização de sua estrutura teórica e metodológica, dado que em sua gênese, o processo de sua constituição emerge da ideia de se criar uma didática em superação ao ensino tradicional, com o objetivo do desenvolvimento de uma ciência pedagógica para além das concepções meramente reprodutivas do conhecimento, para escola pública soviética.

Da década de 1950 até a atualidade, pode-se inferir, junto a análise histórica do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que não há outro meio de se elevar o nível de compreensão do sujeito sobre a sua realidade concreta sem antes entender quem é o sujeito da Atividade de Estudo e qual o melhor método para oportunizar a sua autossuficiência sobre o processo de sua constituição como gênero humano.

Sobre esse norte, se constitui a TAE, e mesmo diante de processos de paralizações, retomadas e profundas incertezas, provocados por um lado, pela necessidade do sistema de ser reconhecido institucionalmente, por outro pelas constantes instabilidades políticas que se deram ao longo desses quase sessenta anos de sua existência, temos que considerar sua análise, dentro de todo processo histórico de seu desenvolvimento, para não correremos o risco de neutralizarmos a realidade por de trás dos acontecimentos, visto que sobre os escombros de cada fato histórico do seu percurso formativo, novas formas de organização teórica e conseqüentemente metodológica da TAE foram atualizadas.

Segundo Puentes (2020) o termo Atividade de Estudo passa a ser utilizado por A.N.Leontiev (1944,1947), S.L. Rubinstein (1946) e L. I. Bozhovich (1951) com bastante frequência já na década de 1940. As principais contribuições de Leontiev, nesse contexto, foram a de conceituar a atividade principal cuja em seu interior: surgem novas formas de atividade, formam-se e reorganizam-se processo psíquicos específicos, sendo esse tipo de atividade foi considerado pelos autores, por seus objetivos, responsável pelas alterações psicológicas básicas da criança, em sua personalidade, em cada período do desenvolvimento humano.

Leontiev ainda identificou o tipo de atividade principal correspondente a cada um dos períodos do desenvolvimento humano. Segundo esse autor, na idade pré-escolar, período entre 3 e 6 anos de idade, a atividade principal é a brincadeira ou o

jogo de papéis, já na idade escolar, período que abrange, de um modo geral, as crianças entre 7 a 10 anos de idade, a atividade principal é a atividade de estudo.

Contudo, nem Leontiev, Rubinstein, Bozhovich, bem como qualquer outro didata soviético, pelo que se tem conhecimento, envolvidos no estudo da atividade, naquele período, elaborou uma teoria psicológica com especificidade sobre a Atividade de Estudo, o que foi considerado uma premissa para a busca de um modelo teórico para tal problema.

Como afirma Puentes (2020), para Repkin, os modelos teóricos de assimilação ignoravam por completo o conceito de atividade objetiva, e foi nesse contexto, bem como pela ausência de trabalhos sobre a elaboração da Atividade de Estudo no contexto desenvolvimental, que se tornou possível a um numeroso grupo de pesquisadores, tomarem para si a tarefa de desvendar os mecanismos psicológicos da Atividade de Estudo. Os primeiros esforços desse grupo aparecem da tarefa de entender a natureza da atividade humana, sua gênese no contexto da teoria da atividade de Leontiev. Como resultado de suas primeiras pesquisas foram delineados os primeiros elementos constitutivos da Atividade de Estudo, seu conteúdo, sua estrutura, bem como as bases para sua formação e implementação no processo educativo. “Contudo, os primeiros esforços encontraram muita resistência e enfrentaram situações de extrema dificuldade. (PUENTES, 2020, p. 86).

O autor argumenta que apesar de muitos especialistas se manterem céticos até os dias atuais quanto aos objetivos de pesquisa desse grupo de pesquisadores, isso não foi um impedimento para que a Teoria para Atividade de Estudo pudesse ser elaborada sobre uma contínua produção teórica e prática dentro de um período de quase 60 anos de trabalhos ininterruptos.

Nesse sentido, pode-se pensar em toda produção da TAE pela sua periodização, esse “Estado da Arte” também fruto de um estudo sistematizado sobre as diferentes etapas de desenvolvimento da estrutura teórica e metodológica dessa teoria, está associado as mudanças que aconteciam dentro da própria experimentação de novas formas de conceber o desenvolvimento dos alunos por intermédio da organização e atualização da teoria.

De acordo com Puentes (2020), do interior do sistema, V.V. Davidov foi o grande responsável pela sistematização do contexto histórico que permeou o desenvolvimento da TAE, sendo que tal preocupação pode ser verificada em duas

passagens de seus trabalhos, uma em um artigo e outra em um livro de sua autoria: a) “O conceito de Atividade de Estudo dos escolares” (1981), artigo que escreveu em coautoria com A. Márkova e, b) No livro, “O desenvolvimento da psique de crianças em idade escolar no processo de aprendizagem experimental” (1983), em um capítulo intitulado: Antecedentes históricos da atividade de estudo.

Nesse sentido, é do interior desses próprios textos, enquanto sínteses de suas pesquisas experimentais, que se reconhece haver cinco etapas que refletem historicamente a periodização da TAE.

3.1. PERÍODO DE INFLEXÃO PSICOLÓGICA (1959-1965).

Nesse interstício, o sistema dedica-se a busca de uma concepção do método de pesquisa, do conceito e da estrutura da Atividade de Estudo. Inicialmente os trabalhos foram sistematizados a cargo de pesquisadores do Laboratório de Psicologia da Escola Primária do Instituto de Psicologia da República Soviética Russa, a frente do processo estavam D.B. Elkonin e V.V. Davidov.

O foco estava na estruturação dos fundamentos psicológicos da Atividade de Estudo, sendo que o objeto dessas pesquisas voltava-se para o processo de formação do estudo enquanto reflexo da atividade principal dos estudantes das séries iniciais, no nível fundamental, visto que a origem do sistema nasce de estudos experimentais nos cursos escolares, e tinham como objetivo desvendar a Atividade de Estudo como processo de formação dos estudantes que ingressavam na escola.

Os primeiros resultados divulgados dos experimentos aparecem em uma publicação intitulada: “Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares pequenos” organizado por D.B. Elkonin e V.V. Repkin e datado de 1962. Admite-se que nesse estudo os métodos e atividades de pesquisa desenvolvidos pelos pesquisadores estavam em fase embrionária, ou seja, se buscava ainda tanto uma direção quanto um objeto de pesquisa para a Atividade de Estudo no contexto da Aprendizagem Desenvolvidamental.

Isso posto, e considerando a obra supracitada, como resultado teórico dos primeiros intentos na busca de uma metodologia para a Aprendizagem Desenvolvidamental pelo grupo de Moscou, em cinco capítulos que tratam de forma específica alguns aspectos relevantes dos resultados obtidos nos experimentos, encontramos alguma luz sobre tal processo diante de alguns excertos da obra.

Segundo Puentes (2020, p. 88)

A obra compõe-se de cinco capítulos. No primeiro, D. B. Elkonin analisa, experimentalmente, a etapa inicial da formação da leitura. No segundo, V.V. Davidov aborda a estrutura da operação como pré-requisito para elaborar um programa de Aritmética. No terceiro, K.P. Maltiseva descreve a experiência de formação do autocontrole no processo de Atividade de Estudo nas salas de crianças menores. No quarto, E. A. Faraponova analisa as questões de organização do processo de formação escolar. No quinto, P.M. Jakobson pesquisa algumas características do desenvolvimento da avaliação das crianças em idade escolar.

Na obra citada, Puentes (2020) nos expõe que K. P. Maltiseva (1962) relata em seu texto sobre a relevância da formação do autocontrole, no sentido de que se deveria padronizar a ação do aluno, ou seja, partia-se do pressuposto de que a ação real, na Atividade de Estudo, deveria ser controlada no nível de sua finalidade, mas não só sobre a exatidão dos resultados, pois um dos objetivos era também o de verificar se os estudantes das séries finais do nível fundamental poderiam desenvolver o autocontrole por meio da ação e não só quando suas ações alcançassem os resultados esperados de uma determinada tarefa. Em outras palavras, levou-se em consideração que a elaboração de um plano de aprendizagem determinando o curso da ação do aluno sobre a tarefa, leva o sujeito a encontrar um sentido pessoal para a realização dessa tarefa, fato que era ainda desconhecido pelas ciências pedagógicas, pois a Atividade de Estudo, em condições normais, pela ausência de uma elaboração sobre o percurso da ação de estudo, era insuficiente para formação da atenção do aluno sobre a importância da realização da tarefa para si mesmo.

Na mesma direção E. A. Faraponova (1962), discutia a natureza da Atividade de Estudo nas séries iniciais do nível fundamental, se dado o caráter exclusivamente prático da atividade escolar (fabricação de objetos como tarefa), seria possível desenvolver já nos primeiros anos, a Atividade de Estudo nos alunos mais novos?

De acordo com Puentes (2020), como base na avaliação de Elkonin e Davidov (1962), Faraponova não só responde a tal problema de pesquisa como comprova que a Atividade de Estudo provoca nos alunos a capacidade de deduzir de forma autônoma as suas tarefas, dominando as ações necessárias para sua realização, em resumo, o enriquecimento do método demonstrou que as crianças a

partir de seu ingresso na atividade escolar, podem, em um determinado estágio da Atividade de Estudo, resolver determinadas tarefas de forma autônoma.

Por fim, o texto de Jakobson (1962) falava sobre a necessidade de se desenvolver estudos sobre a avaliação e a formação da autoestima dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental, inseridos na Atividade de Estudo.

Porém, apesar de todas essas novas descobertas, nos primeiros intentos da formação da Atividade de Estudo, houveram muitas dificuldades, pois como ficou constatado, para citar um exemplo, os conteúdos sobre as disciplinas de Aritmética e Gramática, apresentavam-se sobre uma orientação puramente prática, o que resultou na necessidade de se pensar pela primeira vez em como isolar e formar os principais componentes da Atividade de Estudo para composição de um novo conteúdo e de uma nova metodologia orientada para suprir tais deficiências do processo formativo dos estudantes das séries iniciais do nível fundamental.

Iluminados diante destes primeiros resultados, V.V. Davidov, na área da aprendizagem de Matemática e D.B. Elkonin na de Língua Russa, empreenderam seus esforços para mudança dos conteúdos de suas disciplinas, o que resultou na possibilidade de poderem elucidar as ações substantivas que podem fundamentar a assimilação dos conteúdos estudados. Nesse sentido, seus esforços os levaram a entender que havia uma discrepância entre o método de estudo e a forma psicológica com o qual usualmente era empregado, pois a reelaboração do conteúdo do material didático, ficou comprovado, criava a necessidade da criança desenvolver novas ações, ficando patente que a assimilação aparece enquanto resultado da atividade do aluno, em colaboração com o professor, nesse sentido, podemos dizer que contraditoriamente a metodologia centrada no professor, o aluno passa a ser considerado como sujeito em sua própria atividade de estudo.

Esse primeiros estudos, foram realizados concomitantemente com a construção de um método geral de pesquisa, logo ficou comprovado que o método adequado para a Atividade de Estudo seria o de formação ativa, pois dentro do processo formativo é que se criam novas premissas para superação dos problemas que surgem do processo, o que proporcionou aos pesquisadores, que também figuravam como partícipes (professores) de todas as etapas do experimento, entender os mecanismos de assimilação do aluno na oportunidade o qual ele está acontecendo.

As bases teóricas que fundamentavam então a TAE, nesta primeira etapa, apresentavam-se sobre as seguintes proposições: a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico, a unidade consciência/atividade, a formação por etapas das ações mentais e dos conceitos.

Apesar dos desafios encontrados não terem sido integralmente solucionados nessa etapa, a esse grupo de pesquisadores, foi possível representar, de forma detalhada, pela primeira vez, os componentes da Atividade de Estudo, que de forma geral, porém interligados entre si, foi considerado sobre a seguinte forma: “1) a tarefa de estudo, pelo seu conteúdo, consiste no modo de ação a assimilar; 2) as ações de estudo, cujo o resultado é a formação do modo da ação a assimilar e a execução primária do modelo didático; 3) a ação de controle, que consiste na comparação da ação executada com o modelo e; 4) a ação de avaliação do grau de cognição das alterações que aconteceram no próprio sujeito”. (PUENTES, 2020, P. 91).

Outrossim, estabeleceu-se a tarefa de estudo como unidade principal da Atividade de Estudo. Nesse contexto, esses primeiros estudos apontaram para o entendimento de que o conteúdo da Atividade de Estudo pode ser representado pelo seguinte percurso formativo: o objetivo e o resultado da tarefa geram a modificação do sujeito da ação, bem como o conteúdo desse objetivo gera a formação no aluno dos modos de ação. “Estes foram conceituados como aquelas ações particulares realizadas pelo sujeito, com um dado material destinado para sua discriminação, de tal forma que todas as habilidades desenvolvidas nos alunos são definidas durante o processo”. (PUENTES, 2020, p.91).

Aponta-se que, nesta primeira etapa de inflexão, sobre o método o conceito e a estrutura da Atividade de Estudo, o conteúdo da tarefa de estudo ainda estava incompleto. Essas conclusões foram baseadas além desse primeiro ponto em mais três:

- 1) havia ainda uma forte influência exercida pelas primeiras pesquisas de D.B. Elkonin sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura, onde o foco estava na formação dos modos de ação;
- 2) os conceitos de generalização bem como os de modelagem ainda eram tratados de forma superficial;

3) a formação de conceitos não tinha sido ainda tomada como objeto de estudos, pois, a preocupação estava com a formação das ações mentais com base orientadora da ação subsequente.

3.2. PERÍODO DE INFLEXÃO FILOSÓFICA (1966-1980).

Nesta segunda etapa, ao grupo de pesquisadores do sistema, coube o desafio do estabelecimento de um novo conceito, conteúdo e estrutura para Atividade de Estudo, já que na etapa anterior ficou comprovado que era preciso levar em consideração, sobre a organização dos programas das séries iniciais do nível fundamental, a capacidade cognitiva do aluno. Portanto, essa nova etapa, foi marcada pela: a) influência dos fundamentos filosóficos marxistas soviéticos, a lógica dialética das pesquisas psicológicas e didáticas, b) a concordância de que o desenvolvimento psíquico da criança, em idade escolar, em sentido estrito era determinado pelo conteúdo que aprendem, c) reformulação do conteúdo, da estrutura e do conceito da Atividade de Estudo com foco no desenvolvimento do pensamento teórico, d) resgate da obra de L.S. Vigotski, em especial, para fundamentar a concepção sobre o conteúdo do conhecimento da Atividade de Estudo, e) um desvio nos estudos, em relação à influência da teoria de P. Ya. Galperin. (PUENTES, 2020, p. 92).

Sobre uma nova publicação organizada por D.B. Elkonin e V.V. Davidov datada de 1996: “Possibilidades da idade na assimilação dos conhecimentos – séries iniciais do nível fundamental”, admite-se através de novas pesquisas psicológicas experimentais, onde foram analisadas as mudanças no conteúdo das disciplinas de matemática, língua Russa e trabalho manual do nível fundamental, ter havido um ganho qualitativo na aprendizagem das crianças em relação ao ensino tradicional, restando comprovado, porém, que deveria ser levado em conta a grau de capacidade cognitiva das crianças nesse período, assim, a mudança no conteúdo sobre uma nova concepção psicológica e dentro de um novo programa sobre as disciplinas citadas, mesmo diante de sua superioridade comprovada sobre as metodologias da educação tradicional, por si só não fornecia o elemento necessário para o desenvolvimento da autossuficiência do aluno sobre sua tarefa, levantava-se assim um novo problema ao grupo.

Na obra citada, Elkonin e Davidov reiteram que [...] “o desenvolvimento psíquico da em idade escolar era, em última análise, determinado pelo conteúdo do conhecimento que as crianças aprendem, do qual derivam os métodos de aprendizagem e as formas de organização dos trabalhos dos estudantes”. (PUENTES,2020, p. 93).

Nesse sentido, os autores entendiam que para se estudar as capacidades intelectuais dos alunos, era preciso considerar uma mudança do conteúdo, pois entenderam que é do conteúdo que se deriva o método, e não ao contrário, como presumiam os pesquisadores do sistema Zankoviano, quando estabeleciam que o desenvolvimento cognitivo das crianças estava exclusivamente associado aos métodos de aprendizagem.

Definiu-se então, de forma definitiva, o novo conhecimento do conteúdo sobre o seguinte contexto: na primeira etapa reconheceu-se que o conhecimento estava principalmente associado aos modos generalizados de ação, na segunda etapa, isso muda, pois reconhece-se que aos modos generalizados de ações integram-se os conceitos científicos.

Consta que esse avanço em relação a forma como o sistema passou a entender o conteúdo escolar, ou seja, inter-relacionado aos modos generalizados da ação, partiu de pesquisas experimentais em que Elkonin e Davidov, baseados em algumas proposições de L.S. Vigotski, sobre desenvolvimento mental das crianças e da relação desse com o conhecimento científico, sustentaram a tese de que as neoformações na idade escolar, ou seja, o desenvolvimento do intelecto, da consciência e do domínio dos alunos sobre os processos psíquicos, apresentam-se em consequência dos conceitos científicos.

Foi então, através dessas novas premissas, que o psicólogo, didata e filólogo ucraniano V.V Repkin, do grupo de Kharkov, publica um artigo sobre o título: “Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo”, datado de 1968, colaboração que marca a incorporação desse grupo aos estudos sobre esse tipo de atividade.

Nesse sentido, as pesquisas coordenadas por V.V. Repkin, as quais tinham por objetivo a descoberta das formas mais adequadas para organização dos conteúdos, psicologicamente potenciais para o desenvolvimento das crianças, que o grupo de Kharkov integra-se ao grupo de Moscou sobre um objetivo comum de pesquisa.

Segundo Puentes (2020), pela primeira vez, fica pública e notória as divergências do sistema Elkonin-Davidov-Repkin em relação ao sistema Zankoviano, pois ambos com base em Vigotsk, defendiam teses divergentes, o primeiro, no entanto, supera a premissa criada por Zankov de que o método é mais importante que o conteúdo para o desenvolvimento da criança, além disso, Elkonin (1966), ainda afirmaria que L.S. Vigotisk nunca teria associado o bom desempenho das crianças no processo de aprendizagem aos métodos específicos.

Segundo Puentes (2020, p.96):

A necessidade de revisar os conteúdos das disciplinas de Matemática e Língua Russa – com o objetivo de aproximar ao máximo os mesmos para o estado atual do campo correspondente de conhecimentos científicos e preencher esses programas com conteúdos que estimulassem o desenvolvimento psíquico da criança (cuja responsabilidade tinha sido assumida pelo grupo de Moscou) – somou-se, com as pesquisas coordenadas pelo V. V. Repkin, o estudo das formas mais adequadas de organização psicológica dos conteúdos que apresentam maior potencial de desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Porém, apesar de Repkin ter proposto uma nova concepção na forma de organização psicológica dos conteúdos, para elevar o nível da Atividade de Estudo, tornando as condições de aprendizagem mais eficientes, no sentido lógico, a maior contribuição do período veio das pesquisas desenvolvidas por V.V. Davidov, as quais versavam sobre os fundamentos filosóficos da TAE, estudos esses que posteriormente lhe conferiram o grau de Doutor em Ciências Psicológicas publicados em 1972 sobre o título: “Tipos de generalização na aprendizagem”.

O objetivo de V.V. Davidov, nesse estudo, foi o de incorporar aos princípios lógico-psicológicos já considerados sobre os conteúdos e os métodos de aprendizagem, mecanismos para o desenvolvimento do pensamento científico contemporâneo. Nesse contexto, esse autor ainda afirmaria que [...] “a insuficiente atenção para faceta filosófica – especialmente lógica – da Atividade de Estudo dificultava o exame psicológico do pensamento nos escolares”. (PUENTES, 2020, p.97).

Assim, V.V. Davidov passa a se dedicar ao estudo dos processos e formas das quais derivam o pensamento, pelo qual desenvolve, através do método do pensamento abstrato ao concreto, um caminho lógico para que os alunos possam

alcançar o seu máximo desenvolvimento intelectual, por intermédio da assimilação do conhecimento científico.

Segundo Puentes (2020), V. V. Davidov entendia nessa etapa que era preciso considerar um percurso formativo que pudesse ajudar o aluno a entender o processo de formação dos conceitos, para tanto, seria preciso que a tarefa de estudo fosse organizada sobre a seguinte perspectiva: na abstração e generalização substantiva (essencial), inicialmente, o aluno passa a relacionar algumas particularidades do objeto com sua forma universal, essas ações mentais, são desenvolvidas sobre a análise do material didático pelo aluno com a ajuda do professor, onde se separa alguma relação geral desse conteúdo para posteriormente se descobrir possíveis relações particulares entre essas e a geral.

O próximo passo é construir através dos signos as abstrações substantivas, ou seja, entender a substância essencial da representação conceitual do objeto estudado por meio de uma análise de sua regularidade na relação com o modelo que foi apresentado pelo professor, momento em que os alunos conseguem elaborar as generalizações substantivas do material estudado.

Por fim, ao atingirem o estágio em que já conseguem não só abstrair, bem como generalizar um determinado conteúdo em sua substância essencial, os alunos podem converter a assimilação do conteúdo em conhecimento, ou seja, transformar mentalmente essa relação inicial com o objeto, em conceito.

Segundo Puentes (2020) ao estabelecer o pensamento teórico como sendo o conteúdo da Atividade de Estudo, V.V. Davidov elucida que o conteúdo da Atividade de Estudo como consequência exclusiva do desenvolvimento dos modos de ação, pode ser considerado sobre a ótica de uma atividade prática-objetiva. No entanto, assimilação do conteúdo da Atividade de Estudo, para Davidov está inter-relacionado aos dois processos e formas de pensamento descritos pelo autor, pois, os modos generalizados de ação aparecem enquanto resultado da aquisição dos conhecimentos científicos, em outras palavras, sem a consideração dos conhecimentos científicos na base da constituição dos modos de ação, o conhecimento só pode ser reproduzido em sua forma geral, ou seja, empírica.

Nesse sentido a assimilação do conhecimento teórico pelo método de ascensão do abstrato ao concreto, consistia em decompor em partes a forma universal do objeto, para entender em sua diversidade, o processo de constituição dos conceitos, ou seja, sua essencial histórico/universal.

No entanto, de acordo com Puentes (2020), o grupo de Kharkov, sob a liderança de V.V. Repkin encontrou uma nova dificuldade em seus programas experimentais, a de que o sistema de tarefas de estudo com base na proposta D.B. Elkonin e V.V. Davidov foi projetado para ser definido pelo professor, e nesse sentido, na maioria das vezes os alunos acabavam redefinindo a tarefa, pois, não conseguiam estabelecer uma relação de suas ações para resolverem, de forma autônoma, os problemas propostos pelo professor.

Nesse sentido, segundo Puentes (2020), foram anos de trabalhos experimentais com professores, testando diferentes formas de apresentação das tarefas, para finalmente se chegar à conclusão de que a tarefa de estudo não podia ser determinada de fora, pois era resultado da própria atividade do aluno. Nesse primeiro momento ficou acordado que a solução do problema estava na consideração de que a absorção do modo de ação pelo aluno deveria ter como ponto de partida uma situação-problema proposta pelo professor, a qual, o aluno tivesse o nível de conhecimento necessário para sua solução.

Diante desse novo contexto, determina-se “[...] o novo conceito da Atividade de Estudo, visto como aquele tipo específico de atividade humana na qual se garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado” (REPKIN; REPKINA, 2017, apud. PUENTES, 2020, p. 102).

Outro aspecto de relevante importância que apresenta-se dos estudos experimentais do grupo de Kharkov, é que ficou comprovado cientificamente que o sistema estrutural da Atividade de Estudo não pode ser considerado sobre uma concepção linear, mas dinâmica, pois os componentes da Atividade de Estudo se inter-relacionam em fases distintas de formulação, solução e avaliação das tarefas de estudo, assim, reconhecendo o novo aporte do conteúdo e do conceito da Atividade de Estudo desenvolvidos por V.V. Davidov e V.V. Repkin, D.B. Elkonin propõe uma nova estrutura da Atividade de Estudo: 1) os motivos cognitivos de estudo, 2) a tarefa de estudo e as operações de estudo que compõem essa tarefa, 3) o controle, 4) a avaliação. (PUENTES, 2020, p. 103).

Nesse sentido, apesar de haver tão somente a consideração de um novo componente na nova estrutura da Atividade de Estudo, existe uma grande mudança no contexto da proposta da etapa anterior, sugerida por D.B. Elkonin, pois fica claro que na nova proposta o aluno não pode receber externamente sua Atividade de Estudo, pois o objetivo é que ele possa redefini-la com base em seus interesses

cognitivos, que devem ter como base não só o desenvolvimento de sua assimilação sobre os modos generalizados de ação, mas que esses se apresentem enquanto resultado dessa ação no campo dos conceitos científicos.

Como resultado desse momento em que se busca a possibilidade de incorporação de novos elementos na estrutura psicológica da TAE através de uma análise filosófica, portanto holística, no sentido de uma análise integral de seus componentes, se admite ter havido uma aproximação dos trabalhos de A.N. Leontiev, tanto por parte de D.B. Elkonin, Quanto de V.V. Repkin, principalmente no que tange a estrutura geral da atividade formulada por A.N Leontiev.

No entanto, como afirma Puentes (2020), é preciso que se faça uma análise mais apurada de comparação entre os estudos de Leontiev e Elkonin sobre a estrutura geral da atividade, proposta pelo primeiro com a estrutura da Atividade de Estudo proposta pelo segundo, dado que Elkonin não faz referência em sua proposta de reformulação dos componentes da TAE aos trabalhos de Leontiev, enquanto outros autores do referido sistema didático o faziam de maneira explícita.

Quanto a V.V. Repkin, nessa etapa, não há dúvida de que em alguns artigos que escreveu ainda na década de 1980 considerou a estrutura geral da atividade de Leontiev (alguns de seus componentes) para explicar os mecanismos que diferenciam a atividade de (trabalho) da atividade cognitiva (teórica).

Em dois trabalhos, um sobre o conceito e outro sobre a estrutura da Atividade de Estudo, ambos datados do ano de 1976, V.V. Repkin além de trazer a análise da Atividade de Estudo para o campo objetivo, ou seja, dentro do contexto do que realmente incentiva o sujeito à atividade, propõe uma nova estrutura da Atividade de Estudo sobre os seguintes elementos: 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 forma de seu alcance; 4) a execução do sistema de ações de estudo próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo; 5) as ações de controle; 6) as ações de avaliação. (PUENTES, 2020, p. 105).

Nessa nova estrutura, Repkin aumenta de quatro para seis os componentes da Estrutura da Atividade de Estudo anteriormente proposta por de Elkonin. O estudo mais aprofundado dos artigos citados de V.V. Repkin serão expostos na seção quatro desse trabalho, onde tratamos com especificidade das principais contribuições desse autor para o desenvolvimento e atualização da TAE.

Fecham essa etapa dois acontecimentos importantes para consolidação da TAE: a) realização na cidade Russa de Minsk, em 1973, da 3ª Reunião de Leituras Pedagógicas do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, onde foram debatidos um grande número de relatórios sobre as seguintes proposições de V.V. Davidov: 1) necessidade de exame das disposições relacionadas com a idade de assimilação durante a formação dos interesses dos alunos sobre os conteúdos escolares; 2) a capacidade da transmissão desses conteúdos aos alunos pela via das abstrações teóricas, das generalizações e dos conceitos. b) a publicação do livro: Problemas psicológicos da Atividade de Estudo das crianças em idade escolar, em 1997, com edição de V.V. Davidov e organização de T. I. Danyushevskaja, A.V. Zakharova e A.K. Márkova.

Infere-se que o objetivo desse segundo trabalho foi o de demonstrar ao público em geral e principalmente a pesquisadores, psicólogos, didatas e professores, as tendências e os resultados de pesquisas de cunho psicológico e didático que embasavam a formação de novos métodos de estudo para o nível fundamental.

3.3. PERÍODO DE INFLEXÃO METODOLÓGICA (1981-1980).

Reconhece-se que nessa etapa o foco estava na formação da Atividade de Estudo e reformulação de seu conceito, conteúdo e estrutura, pois desenvolvidas as bases teóricas da TAE, além da necessária atualização de suas bases psicológica, filosófica, lógica e sociológica, era o momento de se pensar no desenvolvimento do seu processo didático e formativo.

Nesse sentido, neste período, a maior parte dos grupos do sistema, principalmente os de Moscou, Kharkov, Kiev e Tula se dedicaram a essa tarefa.

Algumas características que também marcaram essa fase foram: a) uma crescente crítica e conseqüente abandono sobre algumas partes da teoria de P. Ya. Galperin, no que diz respeito a formação por etapas das ações mentais e dos conceitos e, b) adoção da teoria da modelagem como novo aporte metodológico da TAE.

Essa nova concepção adotada, aparece dos estudos de V.V. Davidov sobre sua tese de candidato a doutor em Ciências Psicológicas publicada posteriormente sobre o título: “Tipos de generalizações na aprendizagem”. Outrossim, com

emergência do desenvolvimento da Atividade de Estudo no contexto da contemporaneidade, considerando os novos ambientes computacionais de aprendizagem, houve a necessidade de uma reformulação do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo, discussão que está pormenorizada no livro de V.V Davidov: “Problemas da aprendizagem desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental” de (1988).

Segundo Puentes (2020, p. 109 – 110), na primeira fase de desenvolvimento da estrutura teórico/metodológica da TAE havia uma maior afinidade do sistema com a tese de P.Ya. Galperin, (teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos), do que com a teoria da atividade de A.N. Leontiev.

Segundo Puentes (2020, p. 110), a teoria de Galperin estava voltada com toda certeza para análise do processo de formação da atividade cognitiva e, apesar dos experimentos sobre esse contexto se demonstrarem inicialmente promissores, se tornaram insuficientes para formação da Atividade de Estudo nos alunos, pois tinham por objeto de estudo a gênese dos conceitos que se constituem na ação e não a formação das próprias ações, bem como não respondiam por quais condições e mecanismos surgem as tarefas.

Nesse sentido, já a partir da segunda metade da década de 1970, Repkin (1976), tecia várias críticas as limitações da teoria de Galperin, questionava que as teorias da assimilação da época ignoravam por completo o conceito de atividade objetiva. Com esse novo posicionamento, os pesquisadores do sistema, que tinham por objeto especificamente a compreensão da Atividade de Estudo para Aprendizagem Desenvolvimental, passam a distanciar-se dos estudos de Galperin.

Segundo Puentes (2020, p. 110):

A crescente preocupação pela formação dos interesses cognitivos (necessidades) e dos motivos no processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento da Atividade de Estudo, surgida na segunda metade da etapa anterior, pode ter influenciado no abandono lento e constante de uma teoria que, como a de Galperin, não teve entre suas aflições o estudo da esfera motivacional no processo de formação das ações mentais e dos conceitos.

O autor nos alerta que o próprio Galperin admitiu nessa época haver, duas deficiências em sua teoria: a de não contemplar estudos sobre a motivação do aluno, tampouco sobre o desenvolvimento do pensamento criativo.

Assim, a tarefa da reformulação do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo, ao longo de toda década de 1980, ficou por ocasião dessa nova necessidade, a cargo de V.V Davidov e seus colaboradores, sendo que se admite, que nesse período, o conteúdo da TAE, sua formulação e elaboração alcançam o máximo nível de elaboração e especificidade.

A esse respeito, fica registrado pela análise dos três períodos descritos, que o conteúdo da Atividade de Estudo, na primeira etapa, ficou definido tão somente sobre o contexto da assimilação dos modos de ação; na segunda etapa sobre os modos generalizados de ação, sobre os conceitos científicos, já na terceira, o conteúdo ficou relacionado a assimilação dos modos generalizados de ação no contexto dos conceitos científicos, bem como na esfera das mudanças qualitativas do desenvolvimento psíquico do aluno que acontecem sobre essa base.

Segundo Puentes (2020) nessa etapa os componentes da estrutura da Atividade de Estudo, foi reelaborado de acordo com o entendimento de Davidov e Márkova (1981) sobre a seguinte estrutura: 1) a tarefa de estudo; 2) as ações de estudo; 3) as ações e controle; 4) as ações de avaliação. Deve-se destacar, porém, que apesar dos componentes estarem dispostos aparentemente sobre a mesma base metodológica a qual foi elaborada por Elkonin (1961) na primeira etapa, a proposta elaborada por Davidov e Márkova (1981) considerou que o desenvolvimento dos motivos cognitivos e a formulação da tarefa de maneira autônoma, pelos alunos, deveria ser associado à tarefa de estudo, nesse sentido, essa mudança de ordem coloca o sujeito inter-relacionado à frente do seu processo formativo.

No entanto, para Puentes (2020) o maior avanço nesse período de reformulação da estrutura da Atividade de Estudo, aparece de uma proposta de V.V. Davidov, que pode ser encontrada em um livro de sua autoria datado de 1986 sobre o título: “Problemas da Aprendizagem desenvolvimental: a experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental”, o qual tornou Davidov e sua teoria internacionalmente conhecidos.

Destaca-se que o aspecto de maior relevância nesse texto (quinto capítulo), aparece da consideração de que o conhecimento teórico é o conteúdo da Atividade de Estudo. Com uma maior inclinação para as teses de S.L. Rubinstein, V.V. Davidov admite que o conhecimento teórico só pode ser formado em estreita relação com as ações mentais, o que significa dizer que tal tipo de conhecimento deve ser formado

em unidade e não a margem da atividade cognitiva do sujeito. Como resultado desse novo entendimento chega-se à seguinte conclusão:

O componente principal da Atividade de Estudo é o conteúdo, do qual derivam os métodos. O conteúdo está representado pelos conhecimentos teóricos assimilados. Os conhecimentos teóricos se integram por duas dimensões estreitamente inter-relacionadas: as ações mentais e os conceitos científicos. O conceito expressa um reflexo da realidade; a ação mental, por sua vez, o modo de obter e de operar com o conceito. (PUENTES, 2020, p. 113).

Outro aspecto relevante a ser considerado na reformulação da estrutura da Atividade de Estudo nessa terceira etapa, por consequência dessa última publicação de V.V. Davidov, diz respeito à especificação dos componentes estruturais da Atividade de Estudo proposta por Davidov: a) necessidades, b) motivos, c) tarefas, d) ações, e) operações.

Segundo Puentes (2020), a nova estrutura da Atividade de Estudo, seus componentes, apesar de guardar muitos aspectos com estudos precedentes de Elkonin e Repkin, aproxima-se da proposta da estrutura geral da atividade psicológica elaborada por Leontiev, pois incorpora desse autor um novo componente, as operações.

A última questão que diz respeito a essa inovação teórico/metodológica proposta por V.V. Davidov, foi a de que esse novo modelo explicitou de forma descritiva as peculiaridades que integram a ação de estudo, subdividindo-as em mais quatro ações: 1) Transformação dos dados da tarefa de estudo para pôr em evidência para o aluno determinada relação universal do objeto (ação inicial) ; 2) ação de modelagem, que visa a criação de um modelo para o aluno em forma objetual, gráfica ou com signos que possam representar um relação universal diferenciada; 3) ação de transformação do modelo, onde o principal objetivo é o de estudar determinada propriedade da relação universal do objeto que por ventura se apresente de forma diferenciada para o aluno; 4) construção de um determinado sistema de tarefa particulares pelo próprio aluno (ação de dedução).

Coerentemente com o que foi exposto, pode-se deduzir que tais reformulações foram não só necessárias, mas fundamentais para o avanço da TAE, bem como para a sua independência teórica e metodológica em relação as teorias da assimilação, dado que até então, apesar dos estudos terem avançado paulatinamente para esse desfecho, não traziam de forma explícita uma proposta

mais específica para solução do problema da inconsistência do processo formativo, enquanto resultado de estudos, que na prática, avançaram mais na busca do desenvolvimento do intelecto do que do sujeito da atividade. De outra forma, segundo Puentes (2020), apesar de todo movimento dessas últimas pesquisas terem sido significativos para a elevação da TAE a novos patamares, V.V Davidov não descreve o novo componente que incorpora a estrutura da TAE, qual seja, as operações.

3.4. PERÍODO DE INFLEXÃO CRÍTICA E EMOCIONAL (1991-2002).

A quarta e mais extensa etapa de todas, marca a fase em que o sistema dedica-se ao estudo dos problemas da Atividade de Estudo a fim de entender o conteúdo e a estrutura geral da atividade psicológica sobre uma nova abordagem.

Dentre os aspectos que diferenciam a Atividade de Estudo de outras metodologias didáticas e mesmo de outros tipos de abordagem científica do marxismo, tem-se a referência de que o objeto principal da Atividade de Estudo é o desenvolvimento do pensamento teórico; no entanto, posteriormente, o próprio Davidov, em artigo datado de 1991, elenca um conjunto de críticas à Teoria da Atividade de Estudo, solicitando a atualização de sua concepção. Apontaremos porém, por interesse de nosso estudo, aquelas que se referem a esse novo entendimento sobre estrutura da Atividade de Estudo, no que tange, com especificidade, ao lugar do sujeito dentro desse contexto.

Nessa direção, afirma-se que, a partir de um artigo publicado em 1991, Davidov (1991) faz várias críticas à concepção da TAE, deixando claro que o objetivo da Atividade de Estudo não pode ser resumido ao desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Este novo posicionamento demonstra a insatisfação do autor com os principais representantes da teoria, o que o levou à análise dos seguintes aspectos da TAE: a) pesquisas sobre o diagnóstico da Atividade de Estudo, avaliação do seu potencial em relação a outros sistemas didáticos (sistema tradicional e zankoviano, principalmente); b) pesquisa sobre os problemas teóricos e metodológicos, surgidos como resultado do processo de concepção e implementação dessa teoria; e c) pesquisa sobre a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura e do conteúdo da atividade psicológica, com o foco na dimensão emocional dessa atividade.

Em especial, sobre esse último aspecto, Davidov cobra duas necessidades: a) de se aumentar as pesquisas sobre as características psicológicas do sujeito da atividade; e b) de se estudar a conexão existente entre a formação da Atividade de Estudo do aluno e o desenvolvimento de sua personalidade. Quanto à essa percepção de Davidov (1991), Puentes (2020, p. 117) relata:

A lista de problemas apresentada por Davidov (1991) é extensa, mas não completa. Nessa época não existia consciência sobre um problema ainda mais importante e complexo, isso é, o lugar que ocupam as emoções na formação da Atividade de Estudo nas crianças e sua relação com os processos considerados cognitivos (pensamento teórico, imaginação e memória).

No entanto, uma análise mais aprofundada sobre esse aspecto é apresentada por Davidov, em um Seminário Metodológico da Sociedade Psicológica de Moscou, em 1997, e que culminaria em um novo texto, datado de 1998, que discutiu: “[...] a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura e conteúdo da atividade” (PUENTES, 2020, p.117).

Segundo consta, apesar de Davidov ter incorporado de Leontiev a estrutura psicológica geral da atividade proposta por este autor, ele a amplia em seus componentes, introduzindo o desejo e as emoções enquanto elementos indissociáveis da necessidade, propondo a seguinte configuração: desejos, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos de cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e vontade (atenção como controle).

A introdução dessa temática no contexto da Atividade de Estudo é considerada de grande avanço científico, que seja pela evolução do modo de se pensar sobre o sujeito da atividade, quer pelo fato de se tratar de uma nova concepção psicológica para Atividade de Estudo, porém, em razão do limite que se impõe sobre a compreensão da gênese de tal fenômeno, como e quando ele se forma. O próprio Davidov (1988, p. 12), citado por Puentes (2020, p. 119), admite que “[...] não se sabe quase nada sobre a emoção de uma pessoa e o que ela significa”.

No contexto desse trabalho, o novo posicionamento teórico de Davidov sobre a incorporação da emoção no campo da análise psicológica da TAE demonstra a coragem do pesquisador em admitir publicamente os problemas que foram surgindo

no interior do processo de concepção e implementação da TAE, bem como o mérito de abrir um novo caminho em direção a novas interpretações sobre o lugar que deve ocupar o sujeito no contexto da aprendizagem desenvolvimental; hipóteses estas que serão refletidas com especificidade na seção quatro dessa dissertação.

3.5. PERÍODO DE INFLEXÃO REFORMADORA (2003-2018)

Esse período foi marcado pela elaboração de uma nova e definitiva, ao menos até o presente momento, estrutura da Atividade de Estudo. As últimas produções sobre a TAE emergem de vinte trabalhos redigidos e publicados pela família Repkin: V.V. Repkin, G. V. Repkina e N. V. Repkina. Segundo Puentes (2020), marcam essa fase, o modo específico e peculiar como o Grupo de Kharkov através da família Repkin enxergava a TAE, também uma produção teórica sobre resultados de pesquisas experimentais já realizadas, bem como um expressivo avanço no que se refere ao delineamento dos componentes da estrutura da Atividade de Estudo e por fim, um retrocesso sobre a questão da abordagem do papel das emoções e a unidade entre o cognitivo-emocional, abordada como uma necessidade de novos estudos por Davidov, na etapa anterior.

Puentes (2020) nos alerta que por mais que essa etapa tenha avançado sobre a propositura de um novo aporte teórico para estrutura da Atividade de Estudo, reconhece-se que em nada avançou no que diz respeito ao estudo da emoção e seu papel no contexto da Atividade de Estudo no aluno, segundo o autor, o texto mais expressivo produzido nessa última etapa foi o de Repkin e Repkin sobre o título: Sobre a questão da estrutura da Atividade de Estudo, no ano de 2007, o foco da discussão ficou por conta da análise dos aspectos cognitivos e processuais da Atividade de Estudo. Nessa última fase considerou-se os componentes da estrutura da Atividade de Estudo sobre a seguinte configuração: 1) tarefa de estudo, 2) ação de estudo, 3) ação de controle, 4) ação de avaliação.

Nesse sentido, o artigo em si não apresentou nenhum avanço no contexto da estrutura da Atividade de Estudo, porém: “A novidade está naquilo que é assumido como objeto principal do artigo: a tarefa de estudo”. (PUENTES, 2020, p. 121).

Segundo Puentes (2020) os autores entendem a necessidade de especificar as ações que levam a aceitação e formulação da tarefa de estudo pelo aluno, um problema que ainda não teria sido objeto de estudo específico do grupo.

Ficou estabelecido então as ações são: 1) situação de dificuldade, 2) situação problema, 3) situação de estudo. Nesse novo contexto lógico, a situação de estudo, sua representação, é um segredo que aparece do encontro das formas de atuação aprendidas pelo aluno com as suas reais condições para solução da tarefa. O segredo determina o conteúdo da tarefa a ser resolvida quando se transforma em uma situação-problema, esses modos de ação levam o aluno a uma identificação hipotética do segredo, momento em que o aluno presumindo a solução da tarefa, se insere em uma tarefa de estudo.

Por fim, entende-se que esse ciclo histórico, o qual representa o esforço inquestionável do sistema Elkonin-Davidov-Repkin em uma incansável busca de aportes teóricos e metodológicos cada vez mais específicos para composição da estrutura da Atividade de Estudo no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, dimensiona o quanto, se assim podemos dizer, o comprometimento com o desenvolvimento de uma ciência pedagógica parece controverso, se não entendermos que as próprias críticas que foram surgindo de forma recíproca entre os próprios membros do sistema, são partes integrantes do processo de aprimoramento da própria teoria.

Nesse sentido, para além de todo processo da elaboração da TAE, não se vê limites nem no tempo nem no espaço para sua reafirmação sobre qualquer contexto social que se apresente impeditivo a uma educação voltada para o desenvolvimento humano, pois em virtude do caráter científico de sua proposta, e do comprometimento de seus idealizados para com a realidade concreta, não se pode entender tal teoria como como um produto finalizado, mas como um processo de construção e reelaboração dos elementos que se tornem necessários para o cumprimento de seu objetivo fim, que para efeito dessa discussão é a autotransformação do sujeito em um ser criativo e independente.

Então, a partir da consideração de que a assimilação do conhecimento teórico potencializa a assimilação do sujeito sobre o conhecimento científico e, de que o sujeito é o próprio motor de sua aprendizagem, criou-se uma unidade inseparável entre o método a ser aplicado e os motivos que levam o aluno a se engajar na Atividade de Estudo, dado que fica comprovado que sem a devida reelaboração da Atividade de Estudo, tão somente o desenvolvimento intelectual não garante o desenvolvimento da criatividade como processo fim da formação do gênero humano, tal qual máxima possibilidade do desenvolvimento do sujeito.

Na concepção de aprendizagem da TAE, pelo contexto de sua filiação à filosofia marxista, não há que se falar em um processo didático-pedagógico polarizado, pois sua perspectiva teórica e metodológica encontra-se, no sentido dialético e de totalidade, em uma unidade indivisível. Significa dizer que não podemos entender o processo de aprendizagem visando a construção de uma didática focada ou só no aluno ou só no professor, tampouco sobre alguns elementos de composição da TAE que entendamos ser promissores para provarmos determinada hipótese de forma definitiva.

Nesse sentido, e com o objetivo específico de demonstrar a visão de V.V. Repkin sobre a sua singular compreensão da estrutura da Atividade de Estudo, apresentaremos na seção subsequente seus estudos sobre os principais conceitos os quais considerou importantes para teoria.

4 A ATIVIDADE DE ESTUDO E APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL SEGUNDO REPKIN

Mesmo diante de períodos de grandes incertezas, retrocessos e retomadas, a TAE evoluiu significativamente entre os anos de 1960 a 1998, quando entra em declínio mais uma vez, por problemas de ordem política e econômica. Após a morte de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, V. V. Repkin passa a ser o único representante vivo do sistema e, atuando junto à filha Repkina, continua produzindo pesquisas no campo da Aprendizagem Desenvolvidora até os dias atuais. Neste sentido, pretende-se nessa seção, demonstrar a importância da colaboração de V. V. Repkin para o desenvolvimento da TAE que, mesmo sendo um autor pouco conhecido, teve indispensável participação na elaboração dessa teoria.

Foram analisados sete artigos de Repkin que fazem parte da obra *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V.Repkin* – Livro 1. Objetiva-se, assim, demonstrar que as contribuições de Repkin, apesar de pouco referenciadas em artigos e pesquisas que tratam do tema no Brasil, tem grande importância para a formação da Teoria da Atividade de Estudo, tanto pela qualidade e objetividade quanto pela atualidade de sua produção.

4.1. O CONCEITO DE ATIVIDADE DE ESTUDO

Segundo Repkin (2020), sobre a necessidade atual de se buscar uma solução para os problemas teóricos da aprendizagem e da educação, as ciências deparam-se com uma situação paradoxal. Neste sentido, existem teorias pedagógicas e psicológicas que defendem que o aluno não é objeto, mas sujeito da aprendizagem e da educação; sendo assim, a elaboração e a estruturação de uma teoria pedagógica não podem prescindir de uma análise profunda sobre a atividade do sujeito, mais especificamente, neste sentido, quando ele, sujeito, está inserido na Atividade de Estudos. Por outro lado, existem teorias pedagógicas e psicológicas que carecem tanto de uma definição lógica, quanto de uma descrição teórica e terminológica sobre o conceito de Atividade de Estudo.

Para o referido autor, em ambos os contextos, a Atividade de Estudo não raramente é substituída pelo conceito de ensino, pois, apesar de não ser ignorado que existe uma atividade dos alunos durante o processo de aprendizagem, quando o

professor se propõe a ensinar algo para os seus alunos, é porque ignora que é pela formação de um sujeito autônomo em relação a sua aprendizagem que o processo formativo pode proporcionar a esses alunos a possibilidade de se desenvolverem tanto psíquico, quanto cognitivamente.

Outrossim, iremos ao logo do texto, em diálogo com o autor, demonstrando que o processo de constituição e atualização dos aportes teóricos e metodológicos discutidos em seus trabalhos, fazem parte do processo de estruturação da TAE, e, como dito anteriormente, sua atualidade, se deve ao esforço de um grande número de pesquisadores que em um percurso histórico de quase seis décadas de intensa produção e reformulação da teoria, não entregaram uma obra pronta, sem falhas, fato que lega a V.V. Repkin, a responsabilidade, após a morte de D.B. Elkonin e V.V. Davidov de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo do sistema.

Segundo Repkin (2020), para Rubinstein (1946), haveria dois tipos de ensino (aprendizagem) que resultam em novos conhecimentos e habilidades.

[...] Uma delas está especialmente orientada a aquisição desses conhecimentos e habilidades, como seu objetivo direto. A outra leva a adquirir esses conhecimento e habilidades para realização de outras metas. A aprendizagem, no último caso, não é uma atividade individual senão um processo realizado como um componente em um resultado de outra atividade na qual ela está inserida. Já no primeiro caso, “a aprendizagem [...] é um tipo peculiar derivado da atividade, na qual o objetivo está deslocado ou desviado em comparação com a atividade para a qual ela serve de preparação” (RUBINSTEIN, 1946, p. 600 apud REPKIN, 2020, p.314).

Nessa direção, o termo “tipos de atividade”, refletido por Rubinstein (1946), difere da definição moderna do conceito de atividade, visto que, neste contexto, a aprendizagem é definida como “[...] um tipo de atividade da pessoa, que se caracteriza pela assimilação da experiência histórico-social” (REPKIN, 2020, p. 314).

Tais pressupostos refletem um novo tipo de análise sobre o conceito de aprendizagem, à luz da construção de uma teoria psicológica da Atividade de Estudos que, segundo o autor em destaque, importa em entender a diferença entre a aprendizagem de um animal (reflexos condicionados) e de uma pessoa (assimilação da experiência histórico-cultural). No entanto, há que se diferenciar o desempenho de um indivíduo sobre uma determinada tarefa, e entender que, sobre determinadas circunstâncias, a assimilação da experiência histórico-social não pode ser considerada uma atividade, tendo em vista que o conceito de Atividade de

Estudo é entendido pelo autor relacionado a um tipo de atividade específica do humano genérico.

Portanto, o que diferencia a Atividade de Estudo das demais atividades humanas é seu caráter desenvolvimental, porém, se analisada como sinônimo de ensino, em que o aluno é considerado objeto e não sujeito da aprendizagem, o conceito de aprendizagem ganha sentido de desempenho, e a assimilação dos indivíduos sobre a reprodução histórica da sociedade, enquanto produtos alheios às substâncias genéticas da constituição dos conceitos teóricos, pode se transformar em uma ferramenta de indução à tomada de decisões sobre aspectos secundários à realidade objetiva dos objetos, os quais só podem ser compreendidos em sua totalidade e à luz de uma educação comprometida com o pleno desenvolvimento do gênero humano. Neste sentido, Repkin (2020, p. 314) assevera:

Difícilmente pode-se duvidar que o processo de assimilação dos conhecimentos, das habilidades e dos hábitos é a característica mais importante da Atividade de Estudos. Contudo, é tão certo que a análise dessa atividade como uma forma especial de desempenho social do sujeito não pode ser exaurida mesmo pela mais minuciosa análise do processo de assimilação, que é um componente e um resultado de qualquer atividade da pessoa.

Assim, há que se diferenciar o processo de assimilação enquanto resultado de qualquer atividade da pessoa, do pleno desenvolvimento psicológico do sujeito enquanto síntese de seu engajamento na Atividade de Estudo, porque a Atividade de Estudo é reconhecida como um tipo especial de desempenho social do sujeito, da sua personalidade. Neste sentido, a análise psicológica da Atividade de Estudo está associada a sua prévia análise sociológica e, ainda, de acordo com Repkin (2020, p. 366):

Uma das ideias valiosas e importantes do marxismo é o entendimento de atividade como a base de toda a vida humana (tanto no nível geral, como no individual). Nessa filosofia, o ser humano não é escravo dos acontecimentos, mas criador de sua própria vida. É certo que os acontecimentos ditam sua vontade, mas a liberdade do ser humano consiste precisamente que ele pode mudar os acontecimentos e, assim, se tornar mestre do seu destino.

Ao conceituar a Atividade de Estudo, o autor esclarece que a brincadeira e a Atividade de Estudo são, sem dúvida, atividades derivadas e destacadas do

trabalho. Por esse motivo, uma análise histórica sobre a sua especificidade deve expor suas formas sociais, ou seja, o processo pelo qual ela se desenvolveu, bem como a sua peculiaridade diante das demandas sociais e das funções sociais específicas esperadas e, ainda, sobre as diferenças que a destacam da atividade de trabalho, para que se possa pensar, assim, em sua definição. Deste modo, para Repkin (2020, p. 315):

Em uma primeira aproximação, tal necessidade pode ser determinada como necessidade de transmitir para as novas gerações os conhecimentos, habilidades e hábitos necessários para participação no trabalho, na atividade produtiva. Entretanto, tal abordagem é geral. Afinal, a transmissão e a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos necessários para execução de qualquer atividade de trabalho concreta, em princípio, podem ser realizados nessa própria atividade.

A necessidade de se reproduzir o conhecimento fora da atividade de trabalho ganha sentido, nas palavras de Repkin (2020, p. 316), à medida que:

[...] numa determinada etapa do desenvolvimento do processo cognitivo, o conhecimento adquire caráter universal, revelando-se, em cada ação prática distinta, apenas parcialmente e adquirindo uma forma de existência relativamente autônoma, isto é, transformando-se em conhecimento científico.

Nessa acepção, o desmembramento da Atividade de Estudo da atividade de trabalho foi uma necessidade gestada historicamente sobre a emergência de se produzir conhecimento científico para se dominar “[...] os modos concretos das distintas ações práticas” (REPkin, 2020, p. 316).

Portanto, nesse sentido, a Atividade de Estudo *como necessidade social de transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos para as novas gerações* com o avanço da ciência, ganha um novo sentido, qual seja, em conformidade com Repkin (2020, p. 316), o da reprodução universal dos conhecimentos científicos para que se possa “[...] dominar os diferentes modos de atividade de trabalho”. Ainda com base em Repkin (2020, p. 316), complementamos nossos apontamentos:

Nisso reside a diferença essencial que há tanto entre a Atividade de Estudos e a atividade de trabalho (prática), destinada à produção de condições materiais da vida da pessoa, como entre a Atividade de Estudos e a atividade cognitiva (teórica), que realiza a produção dos

conhecimentos científicos, e não a sua aquisição por parte dos indivíduos separadamente. Aliás, é aí que está a distinção essencial entre a Atividade de Estudos e o processo de aprendizagem, para o qual a característica substancial dos conhecimentos assimilados é secundária, irrelevante.

Diante desses primeiros apontamentos, Repkin (2016) revela que os princípios geradores de um conceito de Atividade de Estudo nascem de uma análise sobre o processo histórico de desenvolvimento dos meios pelos quais ela é organizada para uma aprendizagem para o trabalho (prático) e, atualmente, para produção de conhecimentos teórico-científicos, visando à reprodução de novos modos de atividade de trabalho.

Por causa desse contexto, o desenvolvimento de uma Teoria da Atividade de Estudos, com base na Aprendizagem Desenvolvimental, pressupõe tanto uma análise sociológica, bem como psicológica de sua estrutura, haja vista que, no processo histórico de sua constituição, a Atividade de Estudo emerge não como um tipo especial de atividade do sujeito, mas como uma teoria de assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos os quais colocam os indivíduos como objetos e não como sujeitos da aprendizagem. Neste sentido, a Atividade de Estudo pode ser entendida como ferramenta de reprodução de um tipo de conhecimento científico-instrumental.

No entanto, para Repkin (2016, p. 316), em última instância, também se pode considerar que: “O reconhecimento da ligação interna entre o conhecimento científico e a Atividade de Estudos permite compreender essa última como um fenômeno historicamente em desenvolvimento”. Portanto, tais condicionantes sociais do processo de aprendizagem não são intransponíveis, já que, a partir de uma perspectiva humanista de educação, a ciência também pode ser considerada ferramenta para estruturação de novas formas de organização teórica e metodológicas da educação.

4.2. OBJETIVO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Segundo Repkin e Repkina (2019), após alguns experimentos desenvolvidos pelo grupo de Moscou, o grupo de pesquisadores de Kharkov chega à conclusão de que o objetivo da aprendizagem para o desenvolvimento da criatividade dos alunos

“[...] não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental [...]” (REPKIN; REPKINA, 2019, p.35). Neste sentido, é preciso que se esclareça o conceito de sujeito no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental.

A psicologia da atividade inicialmente considerava que a atividade por si mesma é transformadora, entretanto, segundo os autores, trata-se de uma distorção filosófica que provém das várias interpretações que foram feitas sobre a verdade objetiva, consideradas sobre termos epistemológicos. Assim, nos primeiros estudos sobre a atividade no contexto psicológico, não se falava em sujeito como fonte da criatividade, mas sobre a personalidade. Em outras palavras, pela falta de um suporte epistemológico, a questão da interpretação do conceito de sujeito ficou restrita à análise da personalidade enquanto fenômeno, “[...] ou seja, o sujeito foi entendido não como fonte da atividade, mas como seu portador [...]” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 35).

Tais interpretações logo se apresentaram como insuficientes para a conceituação de sujeito no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, pois, apesar de Davidov e seus colaboradores darem um passo importante na direção da solução desse problema; ou seja, entendendo a tarefa de estudo sobre um sistema de ações análogo a uma pesquisa (quase pesquisa); dado o caráter diverso que assume o trabalho educativo em relação ao trabalho do pesquisador, concordamos que a solução mais coerente em direção à conceituação de sujeito foi elucidada pelas pesquisas do grupo de Kharkov. Desta perspectiva Repkin e Repkina (2019, p. 36) registram:

Mostrou-se que o ponto de partida da atividade de estudo na AD é a formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente. Assim, o aluno foi considerado não apenas do ponto de vista da capacidade de resolver a tarefa de estudo definida, de forma independente ou com a ajuda de um professor, mas também como fonte de atividade de estudo voltada para sua autotransformação.

Desse modo, a ideia de desenvolvimento, a partir desses novos princípios, foi significativamente alterada. Trata-se, então, de se considerar que, somente no final do percurso formativo, na adolescência, quando realmente o aluno domina a

habilidade de aprender, ele torna-se sujeito da aprendizagem, já que, para aprender de forma autônoma, pode levar um tempo considerável (REPKIN e REPKINA, 2019).

Esclarece-se que ser sujeito é uma possibilidade humana que qualquer indivíduo poderá desenvolver. Neste sentido, é preciso destacar que o processo de formação da personalidade da criança e seu desenvolvimento como sujeito já podem ser percebidos nos primeiros anos de vida.

Sendo assim, nos primeiros anos de escolarização da criança, pode-se perceber certo nível de autotransformação e desenvolvimento de sua habilidade comunicativa: “No entanto, suas capacidades como sujeito são limitadas a ações que, de uma forma ou de outra, são baseadas em sua própria experiência individual” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 37).

Já, no processo de escolarização, enquanto sujeito da aprendizagem, a criança passará por dois estágios de desenvolvimento. No primeiro, ela encontrará, na prática educativa, por meio dos métodos, a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência cultural, visto que, na Aprendizagem Desenvolvimental, as disciplinas são apresentadas aos alunos dentro de um modo de ação objetivamente conceituado, bem como histórico e culturalmente considerados. No segundo estágio, o foco está na compreensão do indivíduo sobre a própria constituição como sujeito, fase em que os alunos já podem entender a “[...] essência de uma variedade de sistemas naturais e sociais, bem como das possibilidades da atividade” (REPKIN e REPKINA, 2019, p. 38).

A evidência de que o processo da Aprendizagem Desenvolvimental leva o aluno a se autodeterminar como sujeito da aprendizagem aparece na segunda fase dessa segunda etapa descrita, momento em que o aluno “[...] testará suas possibilidades de inclusão em um determinado tipo de atividade criativa, isto é, determinará as perspectivas de seu desenvolvimento como pessoa criativa”. (REPKIN e REPKINA, 2019, p. 37).

No contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, o conceito de personalidade deve ser refletido a partir dessas premissas, porque, nessa teoria, a personalidade aparece como resultado de todas as atividades anteriores do indivíduo, mas para muito além da pura transmissão e reprodução das normas culturais, já que se pode verificar que “[...] existem diferenças entre os conceitos de personalidade e de sujeito da ação”. (REPKIN e REPKINA, 2019, p. 37).

Pode-se dizer que a constituição da criatividade do sujeito somente se torna possível, à medida que o indivíduo adquire uma consciência individual sobre o “significado de mundo e seus fragmentos”. Já, enquanto sujeito da ação prática, a consciência do indivíduo opera em um nível inferior, tendo em vista que é à influência do que é consenso que sua ação se dirige. Assim, não há uma relação entre seu entendimento individual e sua inteligibilidade sobre o mundo.

Para os autores, significa considerar que a criatividade é o mais alto nível de desenvolvimento do sujeito, e só pode ser desenvolvida, quando as formas às quais estão subordinadas a sua dependência pelo conhecimento lhe tenham um significado especial, coerente. No entanto, a base da compreensão da personalidade, em conformidade com Repkin e Repkina (2019, p. 37), é pressuposto de que “[...] o desenvolvimento do sujeito e o desenvolvimento da personalidade são dois processos intimamente relacionados, mas não idênticos. Ainda, nas palavras de Repkin e Repkina (2019, p. 37):

O desenvolvimento do tema da ação, realizado no processo de dominar uma atividade específica, é um pré-requisito para o desenvolvimento do indivíduo. O desenvolvimento da personalidade, que ocorre no processo de realização de atividades que uma pessoa já domina, é conclusão lógica do desenvolvimento do sujeito, seu resultado final.

Sobre esse ponto de vista, fica claro que a constituição do sujeito da atividade e de sua consequente criatividade, segundo Repkin e Repkina (2019), é o principal objetivo da Atividade de Estudo no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, sendo que essa conceituação de sujeito implica necessariamente em reconhecer que “[...] seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo, realizado principalmente fora da escola” (REPKIN e REPKINA, 2019, p. 38-39).

Essas recentes considerações apontam para a necessidade de uma análise da Teoria da Atividade de Estudo sobre aportes teóricos e metodológicos pouco pesquisados no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental até o momento, o que reafirma o caráter objetivo, atualizado e científico da análise de Repkin e Repkina (2019), em direção a um processo de desenvolvimento integral da teoria.

4.3. A FUNÇÃO SOCIAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A evolução, de todas as formas de vida no planeta, foi possível tão somente pela transferência das experiências adquiridas de geração a geração. Para o homem, diferente dos demais animais, a hereditariedade não tem um papel determinante para o seu comportamento, dado que em atividade, sua natureza é criativa e transformadora, pois desde os primórdios da humanidade, o homem não se adapta a natureza, mas a transforma de acordo com seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, temos que ressaltar, que a forma pela qual o humano genérico transfere a experiência da atividade humana adquirida as gerações futuras são pela educação, e que: “A principal função de qualquer processo educativo é transferir a experiência da atividade humana para preservar a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e realizar a inclusão das novas gerações em certos tipos de atividades transformadoras”. (REPKIN; E REPKINA, 2019, p. 29).

Para Repkin (2020), o fato da Atividade de Estudo ser um fenômeno historicamente determinado e também em desenvolvimento, aponta para uma necessidade do aprofundamento dos estudos sobre sua função social, pois, à medida que o desenvolvimento das sociedades tem por objetivo principal a universalização do conhecimento científico, deve-se pensar em novas formas de inclusão dos sujeitos para além do desenvolvimento de suas capacidades de reprodução de um ou outro tipo de conhecimento.

Repkin (2020, p. 316) considerou que existe, no caminho do desenvolvimento da Atividade de Estudo, duas determinantes: o desenvolvimento da ciência e as “[...] demandas da sociedade na transmissão dos conhecimentos científicos para as novas gerações”. Sendo que os dois níveis de conhecimento, o empírico e o teórico, historicamente são os embriões do desenvolvimento do pensamento científico, no entanto, em sua gênese, ambos se distinguiram tão somente pelas diferentes formas de suas representações objetivas, e não pelas suas peculiaridades e especificidades.

Assim, tais pressupostos exigiram que se pensasse em uma revisão sobre conteúdos teóricos da Atividade de Estudo, pois o conhecimento científico, não pode ser assimilado e internalizado como produto, mas, sim, como processo historicamente desenvolvido. Assim, nas palavras de Repkin (2020, p. 316), “[...] o desenvolvimento do conhecimento científico implica em inevitavelmente uma

reestruturação da Atividade de Estudo. Caso contrário, ela deixará de cumprir sua função social”. Este autor (2020, p. 317), a propósito dessa reestruturação, refere:

As proporções reais dessa reestruturação são determinadas pelas condições socioeconômicas da vida da sociedade, em particular por sua demanda de conhecimento de nível empírico e teórico. Por isso, em sua forma mais evoluída a Atividade de Estudos desponta, pela primeira vez, na época da revolução técnico-científica no ambiente proporcionado pela sociedade socialista desenvolvida.

Nesse contexto, o autor considera que, à medida que os conhecimentos teóricos passaram a ser uma exigência para o aumento da força produtiva, criou-se uma emergente demanda sócio/formativa. Por esse motivo, tal fenômeno tem grande relevância metodológica para elaboração da TAE, visto que, de acordo com a dialética marxista, uma das bases teóricas do estudo filosófico da Atividade de Estudo, o ponto de partida para o estudo do objeto é o reconhecimento de sua representação social, sendo que essa abstração só é possível quando seu estágio de desenvolvimento se encontrar em sua forma mais madura (REPKIN, 2020).

Sendo assim, a dificuldade das ciências pedagógicas, em geral, para consolidar uma teoria para Atividade de Estudo está em não reconhecer que o ponto de partida para análise de qualquer objeto em abstrato não pode prescindir fenômenos não desenvolvidos, pois, em razão do caráter substantivo da essência universal do objeto, esse apenas pode ser reconhecido enquanto evolução do próprio processo histórico de sua constituição.

Ainda sobre esse aporte, o autor reconhece que, na época moderna, com o desenvolvimento da ciência e a emergência da produção e reprodução do conhecimento científico para as novas gerações, pode-se pensar no desenvolvimento de uma Teoria da Atividade de Estudo, comprometida com o desenvolvimento do pensamento teórico das massas. Nesse contexto, a Atividade de Estudo despontou em sua forma mais evoluída, possibilitando a criação de escolas experimentais especiais e podendo, pela primeira vez, revelar-se em sua forma mais pura (REPKIN, 2020).

Deve-se considerar que, no contexto da Aprendizagem Desenvolvidora, a função social da Atividade de Estudo não se resume em assegurar às futuras gerações a assimilação dos conhecimentos científicos, visto que tal processo tão somente asseguraria a reprodução da cultura; em outras palavras, o conhecimento

científico, dentro da Atividade de Estudo, apresenta-se como conhecimento teórico, portanto cria-se a necessidade de diferenciá-lo dos conhecimentos empíricos, dado que estes não necessitam de uma organização teórico-metodológica para serem reproduzidos.

Com efeito, encontra-se nessas reflexões, a necessidade de se considerar a Atividade de Estudo como um tipo de atividade especial do sujeito, para que possa assim haver uma coerência sobre a especificação do que é ciência e quais são as melhores formas de se desenvolver ciência. Tais pressupostos estão referenciados por Repkin (2020), ao registrar que a Atividade de Estudos, a partir da época moderna, constitui a principal atividade de inclusão das novas gerações no sistema abertamente coletivo das relações sociais.

É na escola que a criança tem contato pela primeira vez com uma atividade socialmente padronizada, no sentido moral, oficial, econômico e jurídico, e serão por essas normas que também serão estimados os resultados dentro das finalidades previstas para sua formação.

Diante dessa realidade, pode-se inferir que a educação em sociedade não é neutra, mas intencionalmente determinada, de acordo com os interesses da reprodução de determinada estrutura social. Sendo assim, as tarefas a serem reproduzidas na Atividade de Estudo são normatizadas e, apesar de ser premissas da estrutura da Atividade de Estudo, o autor refere que, nas sociedades socialistas, as normas são essencialmente distintas das que são exigidas nas sociedades capitalistas.

Nesse sentido, o fato de a criança não ter acesso direto às normas sociais faz com que tal condição apareça pela sua convivência com o adulto e, posteriormente, com o coletivo escolar, sendo que a correspondência entre a Atividade de Estudo criança em suas relações pessoais e familiares, pois, pela primeira vez, ela depara-se com um contexto social abertamente explícito, em que as normas sociais, por meio da educação escolar, passarão a determinar os objetivos da atividade dela, por um contexto determinado com especificidade e mediante o controle e avaliações sistematizadas, fato que evidencia a impossibilidade de se dissociar a Atividade de Estudo da influência que as normas sociais exercem sobre a organização da escola.

Porém, em sentido oposto, e mesmo considerando que a Atividade de Estudos seja intencionalmente organizada de acordo com a estrutura político-social de determinado contexto jurídico e econômico, o autor assevera que a tarefa de

estudos terá o controle e a avaliação orientados, em um primeiro momento, pelo professor, função cooperativamente dividida entre professor e aluno.

Segundo o autor, a colaboração entre o adulto e criança é reflexo da natureza social autêntica da aprendizagem da criança; o que faz todo sentido se, sobre a análise desse processo, sejam considerados os aspectos históricos e as formas como as interações sociais evoluíram no contexto socioeducativo. Neste sentido, Repkin (2020, p. 319) explana que:

O esclarecimento do conteúdo específico e das funções sociais da Atividade de Estudo, a sua compreensão como uma forma de interação social que surge e evolui historicamente, cria as premissas também para sua análise *psicológica*, cuja tarefa é entendê-la como uma forma específica de dinamismo da personalidade, como uma atividade do indivíduo, durante a qual ele gera motivos e metas vitais específicos. (grifos do autor)

Isso posto, o autor ressalta que o aspecto objetivo da atividade é a principal característica de sua análise psicológica, porque a necessidade do sujeito nasce da busca pelo objeto dessa necessidade, extinguindo-se com a sua satisfação. Não obstante, o objeto da atividade é apresentado ao sujeito em sua forma substancial ou ideal, resultando na necessidade de se diferenciar as formas que ganham os conteúdos substantivos na Atividade de Estudo, pois, como em primeira instância, são os objetos que determinam as necessidades do sujeito cuja substância e/ou seu conteúdo irão determinar os tipos de atividade nos quais estarão inseridos. Desta perspectiva, ressalta Repkin (2020, p. 319):

[...] o objeto da atividade não é posto ao homem de forma imediata. Ele lhe é dado como um motivo, que move o sujeito, guiado por um objetivo, que deve ser atingido, em busca para satisfação de determinada necessidade. Caracterizar o objeto de uma atividade significa determinar a especificidade das tarefas para cuja solução ela está orientada.

Nesse ponto, Repkin (2020) chama a atenção que a especificidade das tarefas; contraditoriamente ao que foi exposto, ganha sentido, à medida que podemos distinguir a tarefa de estudos das demais tarefas, visto que a tarefa de estudos tem seu objetivo e resultado ligados à mudança do sujeito da ação e não na alteração ou mudança do objeto da tarefa.

A Atividade de Estudo, admite o autor, prescinde de novos elementos de análise, tanto sobre sua estrutura, quanto sobre o seu conteúdo, porque, no que diz respeito à tarefa, a substituição do conceito de tarefa de estudo pelo conceito de tarefa didática permite que se entenda por Atividade de Estudo qualquer forma de dinamismo do sujeito, ao contrário a objetivação da tarefa, é condição necessária para que a Atividade de Estudo seja reconhecida como forma especial e singular da atividade do sujeito.

Outro aspecto relevante é que devemos entender que na sociedade de hoje, a pessoa não pode ser bem-sucedida, sem a busca de novos conhecimentos. A constante criação de tecnologias gera também a necessidade de formação para que essas novidades sejam operadas, tornando o processo de aprendizagem ininterrupto. Essa nova realidade reafirma o papel da escola como local destinado à formação de mão de obra. Porém, neste sentido, temos que reconhecer que esse tipo de educação impede que a pessoa utilize racionalmente suas possibilidades, tendo em vista que por essa demanda, pelo tempo que toma, também impede que os indivíduos se humanizem; sendo que esse tipo de educação, reconhecidamente tradicional, já foi comprovado ser ineficaz até mesmo para o treinamento operativo. Por este viés, Repkin (2020, p. 368) registra:

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

Por esse motivo, devem-se buscar alternativas para a superação tanto do excesso de conteúdos exigidos para formação de mão de obra, quanto para a ausência de uma estrutura pública, para fazer da escola, também um espaço para aprendizagem desenvolvimental. Ainda para o autor, a análise da Atividade de Estudo, no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, encontra-se intimamente relacionada à prática docente, uma vez que esta pode ter uma natureza colaborativa e criativa. Desta forma, a compreensão da Atividade de Estudo, em seus aspectos científicos, prescinde da análise da Aprendizagem Desenvolvimental como um problema de natureza teórica e prática, pelo fato da educação tradicional não

proporcionar que o sujeito se desenvolva de forma criativa, objetivo da educação desenvolvimental.

Segundo Repkin (2020, p. 369), ao ensinar uma criança, de forma geral, o desenvolvimento vai acontecer, “[...] mudanças ocorrerão em sua consciência, em sua personalidade e em suas habilidades”. No entanto, o problema consiste em identificar o que é Aprendizagem Desenvolvimental e o que não é, bem como qual tipo de aprendizagem pode levar ao desenvolvimento psíquico da criança.

Sabe-se que, por qualquer tipo de aprendizagem, algum desenvolvimento é alcançado, ou como resultado, ou como produto para o qual se direcionou a atividade ou enquanto uma consequência secundária. Neste contexto, a aprendizagem não está direcionada (dirigida) ao pleno desenvolvimento humano, sua avaliação tem por objetivo tão somente verificar se algumas funções foram desempenhadas com êxito, se há um desenvolvimento não planejado, espontâneo, já que “O objetivo dessa aprendizagem pressupõe a aquisição de certo nível dos conhecimentos, hábitos e habilidades” (REPKIN, 2020, p. 368-369). Em outras palavras, se houver desenvolvimento, este se apresentará como condição para aprendizagem e não como resultado da mesma. Segue citação de Repkin (2020, p. 369-370) que complementa as ideias ora expostas:

A outra variante é a aprendizagem que requer um determinado nível de desenvolvimento das crianças. Receberá a criança os conhecimentos, as habilidades e os hábitos nesta aprendizagem? Sem dúvida que sim, a diferença entre a primeira e a segunda variantes é que, se na primeira o desenvolvimento ocorre como um processo espontâneo e não previsível, na segunda o desenvolvimento é o resultado da aprendizagem que se planeja. Os conhecimentos, habilidades e hábitos se convertem nos meios para alcançar os objetivos e deixar de ser um fim em si mesmo.

Na Aprendizagem Desenvolvimental, ao contrário da funcional, o foco está no sujeito, em suas possibilidades de acessibilidade ao conteúdo e aos métodos que devem estar organizados de forma lógica, visto que: “A questão não está em dar prioridade ao desenvolvimento em relação a assimilação. Dessa maneira, não é possível mudar a vida. A questão é outra: a real orientação da aprendizagem a umas ou outras particularidades”. (REPKIN, 2020, p. 370).

Pode-se afirmar então que o processo de assimilação, na Aprendizagem Desenvolvimental, é tão somente parte de um todo muito mais complexo, pois, ao se

admitir sua real atribuição no percurso formativo, entende-se sua estrutura como parte de uma atividade que tem uma finalidade humanizadora. Assim, não se pode separar o processo de educação do processo de aprendizagem, sem causar prejuízo ao desenvolvimento psíquico do sujeito.

Em sentido estrito, a aprendizagem funcional pode ser considerada antieducacional, já que sua finalidade se resume à educação de um funcionário, enquanto que, conforme Repkin (2020, p. 370), a aprendizagem desenvolvimental “[...] leva em conta o desenvolvimento da criança, considerando-o como um indivíduo, que vive hoje no presente e, além disso, cria ótimas condições para o desenvolvimento”.

Segundo Repkin; e Repkina (2019), a educação transformadora, enquanto resultado da criatividade, ou seja, da criação de algo que ainda não existia antes, é a forma original da atividade criativa do sujeito, no entanto, na sociedade atual, o resultado da criatividade só é útil quando pode ser produzido em larga escala, para os autores, as duas formas de atividade transformadora descritas, são tão diferentes em conteúdo e método que as formas de sua implementação no âmbito da educação escolar, são impossíveis de serem transmitidas de forma unificada.

Esse contexto apresenta-se historicamente determinado por dois tipos de sistemas educacionais, com funções diferentes a) as que preparavam as novas gerações para reprodução de atividades específicas (sistema fabril, séculos XV e XVI), e que por sua natureza reprodutiva ignora o sujeito enquanto partícipe do processo transformador da sociedade, negando-lhe as condições necessárias para o desenvolvimento de sua criatividade; b) a que considera que o processo de desenvolvimento da criatividade é um objetivo a ser alcançado para que todos possam produzir a transformação da sociedade de forma por si mesmos.

Para Repkin; e Repkina (2020) é preciso considerar os aspectos que podem levar os alunos a se transformarem em um ser criativo através da educação. Em primeiro lugar, o primeiro tipo de sistema educacional, tem por objetivo que os indivíduos sejam operadores de atividades transformadoras, e nesse sentido, por não se ter a intenção da transmissão da atividade criativa para os alunos, é uma educação não intencional, portanto espontânea, de resultados acidentais e imprevisíveis.

Já o segundo tipo de sistema educacional, apresenta-se como uma proposta que só pode ser desenvolvida enquanto resultado de uma pesquisa científica

especial, que tenha por objetivo a transferência da experiência criativa para os alunos, sendo que a criatividade, nesse contexto, deve ser entendida como resultado de atividades onde os alunos possam obter em suas tarefas resultados fundamentalmente novos, ou ao menos já conhecido, mas de forma nova.

Tal Tipo de sistema educacional, a que nos referimos, tem sua gênese nas pesquisas de D. B. Elkonin e V.V. Davidov bem como de V. V. Repkin no início da década de 1960, denominado nesse trabalho de sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Sua função social depois de quase seis décadas de trabalhos ininterruptos, pode ser conceituada como: transformação do sujeito da atividade, através da Atividade de Estudo, em uma personalidade criativa e transformadora, onde todos possam produzir a cultura e a história no seu ambiente social na medida de suas máximas capacidades psíquicas.

4.4. O CONTEÚDO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

No texto *A formação da Atividade de Estudo como um problema psicológico*, Repkin (2020, p.343) afirma que a formação da Atividade de Estudo acontece como forma “especial de atividade do indivíduo”. Nesta direção, verifica-se que, para este autor, uma ideia que pode ser encontrada em diversos modelos teóricos de assimilação da psicologia atual é que a Atividade de Estudo não é um produto da criatividade do indivíduo, mas processo da apreensão e assimilação de conhecimentos os quais se adquirem de forma espontânea, como em qualquer outro tipo de atividade. Embora tal paradigma possa induzir a acreditar que seria possível explicar, de maneira fácil, como ocorre o processo de apreensão pelo indivíduo de sua humanidade genérica e, em especial, da Atividade de Estudo, refuta-se que tal possibilidade aconteça pela assimilação do objeto em sua forma ideal, à medida que se pode identificar como tais teorias ignoram, por completo, o princípio de atividade objetiva, o qual será exposto no decorrer deste texto.

Assim, para Repkin (2020), mesmo sendo o conceito de atividade indispensável a outras teorias, fazendo citação à teoria da formação por etapas das ações e conceitos intelectuais, não se pode confundir a gênese dos modos ideais, ou seja, intelectuais de ação, com a própria gênese da ação, sendo que esta precede aquela dentro da análise histórica dos antecedentes socioculturais basilares das teorias que discutem o tema da formação da consciência humana.

Esse modelo teórico de assimilação, apesar de tributário ao conceito de atividade, limitou-se à análise da assimilação do objeto, enquanto um conhecimento de natureza externa ao indivíduo. Neste sentido, o processo de criação dos motivos e objetivos considerados sobre a dialética entre atividade e desenvolvimento, fundamento essencial da estrutura da Atividade de Estudo, não aparece nos elementos de formação e conceituação dessas teorias. Repkin (2020, p. 344), nesta continuidade, relata:

[...] as teorias de assimilação existentes não examinam e não explicam o processo de formação na experiência do indivíduo de novas formas de atividade objetiva, inclusive da Atividade de Estudos. Essa circunstância obriga a considerar a construção de um modelo teórico de tal processo como um problema especial da ciência pedagógica.

Nesse sentido, o autor assegura que a assimilação do ponto de vista psicológico (científico) pressupõe a reconsideração sobre o conteúdo objetivo que será assimilado pelo aluno, pois, no contexto da Teoria da Atividade de Estudo, trata-se do momento em que se apresenta ao sujeito o objeto de sua tarefa, o que, por sua vez, só pode fazer sentido para o aluno enquanto reflexo de uma representação real de seu conteúdo histórico e universal, processo que irá garantir que, no âmbito de sua atividade, possa desenvolver novos motivos e metas e, assim, garantir sua real condição como sujeito da atividade.

Em consonância com Repkin (2020), a transformação do material didático em um programa de atividades é condição necessária para superação das formas exclusivamente externas de assimilação do objeto. Neste sentido, para o autor, é preciso encontrar, na genética universal dos conceitos estudados, as formas sociais e psicologicamente adequadas para a plena interiorização dos conceitos. Neste contexto, a aprendizagem aparece enquanto resultado de uma reorganização da estrutura da Atividade de Estudo, a partir da organização psicológica do material.

No sistema escolar, segundo o autor, predominam as condições externas de assimilação dos conteúdos e, em consequência desse caráter em particular, o material deve ser estruturado e organizado para que o conhecimento científico ganhe sentido pessoal para o sujeito da aprendizagem, contudo, para que esse processo atinja os resultados esperados, devem-se considerar algumas condições

específicas: “A orientação autônoma do aluno nas propriedades do conteúdo, só é possível quando essas são destacadas como as ‘unidades’ estruturais do próprio conteúdo e sua aprendizagem se aproxima o máximo possível do conhecimento científico atual” (REPkin, 2020, p. 304).

Esse modo de ação requer que se apresentem aos alunos os conteúdos em forma de problematização, os quais devem estar organizados para que o caráter universal do objeto estudado seja reconhecido em sua essência, isso faz da tarefa de estudos um desafio que importa também em um experimento que requisita da tarefa prática o domínio do aluno sobre o modo de ação, que é o modo historicamente desenvolvido para solução da tarefa. Sendo assim, nas palavras de Repkin (2020, p. 304):

[...] ao resolver a tarefa de estudo quando a atividade do aluno é focada em dominar o modo de ação, a importância das operações de orientação da pesquisa e avaliação de controle aumenta acentuadamente, o que melhora significativamente os resultados da aprendizagem em comparação com aqueles que podem ser alcançados em uma situação prática.

Dessa perspectiva, a aprendizagem em forma de tarefa adquire propriedades especiais, pois o material não é reproduzido pelo professor para induzir o aluno à pura assimilação dos conceitos teóricos, mas à formação de uma possível estrutura em sua atividade cognitiva.

Nesse contexto, ou seja, quando o objeto da assimilação, enquanto conteúdo de uma tarefa da qual o aluno participa ativamente, desvendando junto a suas ações de estudo a gênese universal dos conceitos estudados, o ato de estudar “[...] se transforma em uma atividade de estudos” (REPkin, 2020, p. 304-305).

A organização psicológica do material didático, quando os conteúdos são apresentados em forma de tarefa, constituídos e representados sobre a análise prévia de suas propriedades psicológicas especiais, transforma-se em elementos fundamentais os quais objetivam e regulam a Atividade de Estudo dos alunos. Para Repkin (2020), dependendo do conteúdo, as tarefas podem ser divididas em cognitiva e prática. Nas tarefas cognitivas, o objetivo é a descoberta de uma nova propriedade de um dado objeto, bem como de uma nova forma de interagir com ele; aqui, identificam-se os problemas teóricos e empíricos; nos teóricos, busca-se a descoberta das propriedades essenciais do objeto; nos empíricos, busca-se a

identificação de suas propriedades individuais, independentemente do seu grau de importância.

Já, a tarefa prática tem por objetivo certo grau de transformação do conteúdo, momento em que os alunos, com auxílio do professor, têm a oportunidade de reconhecer alguns elementos essenciais e particulares do objeto estudado de forma introdutória. Neste contexto, Repkin (2020, p.304) destaca que:

Dentro das tarefas práticas destacam-se as teóricas cujo objetivo é identificar o sistema de propriedades significativas do objeto. O caráter das condições nas quais os objetivos devem ser alcançados permite tratar das tarefas-problema (o objetivo é dado sob a forma de um sistema de requisitos para o resultado da ação) e das tarefas-exemplo (um exemplo pronto da ação ou do seu resultado).

Isso pressupõe que o sistema de tarefas, considerado a partir desses elementos, caracteriza a forma de organização psicológica do material didático, porém tanto as características lógico-objetivas, bem como o método de apresentação do material não ganham sentido, fora da estrutura e modo de funcionamento do processo de aprendizagem desenvolvimental.

Tais pressupostos são sínteses de experimentos formativos que consolidaram a criação de um método específico para organização psicológica do material didático. Um estudo que teve por objetivo garantir que a estrutura das tarefas fosse organizada de forma coerente, em que coincidam a teoria e as formas de sua assimilação; em outras palavras, na organização dos conteúdos escolares, deve-se considerar uma estrutura psicológica da representação dos conceitos para que os mesmos possam ser internalizados pelos alunos, em sua essência mais pura.

Nesse contexto, já podemos entender que o desenvolvimento psíquico dos alunos depende de uma organização psicológica dos conteúdos didáticos, porém o processo de assimilação do conhecimento teórico não é o único objetivo a ser alcançado na Atividade de Estudo, visto que somente a memorização dos conceitos não garante o desenvolvimento do aluno como sujeito da própria aprendizagem.

Outrossim, a organização psicológica dos conteúdos didáticos foi um momento específico de estruturação da atividade de estudos que teve por objetivo entender a lógica psicológica da assimilação dos conceitos, sua essência e genética universal, mas principalmente a relação que acontece entre o objeto, enquanto representação sócio-histórica da realidade e a assimilação consciente da mesma.

Conforme exposto, deve-se considerar que o estudo em questão, exposição e considerações nascem de experimentos formativos, realizados pelos pesquisadores soviéticos, em que as atividades foram organizadas mediante tarefas dirigidas para uma finalidade específica, as quais, nesse caso específico, tiveram regularidade e disposições determinadas, hierarquia que não está presente e requisitada no desenvolvimento de todos os experimentos que compõem a estrutura da Teoria da Atividade de Estudos. Assim, de acordo com Repkin (2020, p. 304), ressalta-se mais uma vez que: “O sistema de tarefas construído a partir desses elementos caracteriza a forma da organização psicológica do material”.

Vale ressaltar que o sistema de tarefas proposto por Repkin, junto aos experimentos levaram-no a concluir que a organização psicológica do material (conteúdos escolares dos livros didáticos) “[...] tem uma influência significativa na estrutura da Atividade de Estudo e, assim, no seu sucesso” (REPKIN, 2020, p. 310) marcam sua contribuição para constituição de um novo e indispensável componente a ser considerado para formação integral da estrutura da Atividade de Estudo.

No entanto, para Repkin (2020), a condição mais importante para que haja a efetiva assimilação do sujeito sobre o objeto de sua ação se constitui em que este tenha um sentido para ele; exista, para ele, em seu sistema de ações, caso contrário “[...] o material assimilado (se ele é essencialmente novo para o sujeito), pode servir de meios de sua realização, de seu produto colateral, e, assim por diante, mas não de meta ou de motivo” (REPKIN, 2020, p. 344).

4.5. A ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Uma análise mais profunda sobre a Atividade de Estudo importa estabelecer uma relação da própria evolução dessa teoria como meta cientificamente estruturada de superação a aportes teóricos e metodológicos que se limitaram, embora sobre elementos importantes de sua constituição, à composição de sua estrutura objetiva. Para o Repkin (2020), amplia-se esse sentido, quando os elementos que compõem a estrutura da Atividade de Estudo são analisados diante às exigências constantes da evolução e desenvolvimento das sociedades.

Assim, o autor afirma que, em sua forma mais evoluída, a Atividade de Estudo não pode ser reconhecida tão somente como atividade orientada, tendo seu conteúdo ligado exclusivamente à aquisição pelo sujeito dos modos generalizados

de ação junto à abstração dos conceitos científicos. Tal definição estaria ligada ao reconhecimento de um momento inicial da elaboração da Atividade de Estudo, processo pelo qual se reflete sobre a essência geral do objeto, sua construção e estrutura.

Outrossim, em sua forma mais evoluída, a estrutura da Atividade de Estudo deve estar organizada de forma que todos os elementos que a constituam estejam interligados e relacionados, compondo um todo, devendo estes, nessa fase, ser analisados em sua forma mais simples, para que se possa possibilitar, ao sujeito da ação, a compreensão em si mesma do objeto que é reclamado, por um objetivo consciente (REPkin, 2020).

O autor em questão ressalta, em citação a Leontiev (1972), que os objetivos propostos pela Atividade de Estudo se desenvolvem por intermédio da realização de ações que estejam subordinadas a metas parciais; condições que seriam então necessárias para o aprofundamento de uma forma de reconhecimento do objeto, não mais sobre sua meta global.

Nesse sentido, as ações são elementos indissociáveis da atividade, sendo por essa premissa que se desenvolvem os motivos-meta, momento em que se coloca o objeto da satisfação de uma determinada necessidade em evidência para o sujeito. Tais pressupostos dizem respeito ao entendimento do autor sobre a estrutura da Atividade de Estudos, sua unidade e indissociabilidade do sentido de totalidade, de maneira que: “O momento inicial desse ato integral da atividade é colocar em evidência a meta final, para cujo alcance se realiza a atividade” (REPkin, 2020, p. 324).

No entanto, a meta final na Atividade de Estudo não pode ser entendida tão somente como pura reprodução professor/aluno do material didático, visto que, apesar da necessidade desse processo na fase de operacionalização da Atividade de Estudo, sem a aceitação e conseqüente consciência do aluno sobre o resultado concreto de sua atividade não haverá assimilação sobre o objeto ou conceito apresentado pelo professor. Repkin (2020) ressalta que, quando as metas são apresentadas como exigência externa, entre 40 a 50% dos alunos tendem a redefini-las como no exemplo por Repkin (2020, p. 324):

Uma análise especial mostra que, na maioria das vezes, ocorre um desvio da meta do modo de realização dessa ou daquela ação para

seu resultado concreto. Assim, ao invés da assimilação do modo de demonstração de um teorema geométrico, o aluno não raramente vê sua meta na reprodução de um formato concreto dessa demonstração, ignorando a compreensão do conteúdo do conceito (a reprodução de sua definição e assim por diante).

Diante do exposto, Repkin (2020, p. 324) entende que, nessas condições, “[...] a atividade perde seu caráter de estudos”, visto que, para o cumprimento de uma meta, os alunos devem aceitá-la, visto que, desaparecendo o objeto específico da Atividade de Estudo, ou seja, a assimilação da meta pelo aluno de forma consciente, a Atividade de Estudo perde todo sentido. De acordo com os apontamentos do autor, para o sujeito, existem, ao menos, duas condições para que o objeto possa representar uma meta de atividade, sendo que a primeira é que o objeto exista para o sujeito e a segunda, que tenha uma relação com as suas necessidades atuais. Neste sentido, Repkin (2020, p. 325) estabelece:

No que diz respeito à Atividade de Estudo isso quer dizer que sua meta específica não pode ser definida (aceita) adequadamente se para ela não existem conceitos teóricos como uma forma especial de generalização dos modos de atividade cognitiva e prática.

Tais reflexões reafirmam o caráter distinto dos dois modos de assimilação da meta na atividade, discutidos anteriormente, quais sejam: primeira, alcançar um resultado concreto e coerente com a meta apresentada pelo professor; o aluno não pode assimilar o objeto de forma exclusivamente externa, mas é preciso que tenha condições de o reconhecer em sua essência, o que implica em o desejar, em aceitá-lo como motivo de realização da Atividade de Estudo.

A segunda condição diz respeito à relação do objeto com o motivo-meta, que, segundo o autor, deve estar relacionada com as necessidades atuais do sujeito, sobre um tipo especial de formulação da necessidade de determinado objeto, momento em que deve ser avaliado se a aceitação da meta pelo aluno tem relação com a sua condição individual de assimilação do objeto. Neste sentido, Repkin (2020, p. 325) postula:

Aplicado a Atividade de Estudo, cujo objeto específico é o conhecimento teórico, isso quer dizer que a aceitação da meta de estudo, pelo sujeito, pode ser levada a cabo somente se este tiver uma necessidade bastante evoluída de conhecimentos teóricos,

necessidade esta que se revela na forma de interesses teórico-cognitivos.

Ainda que se apresente, até o momento, os interesses teórico-cognitivos como condição para o desenvolvimento de metas de atividade do sujeito, Assim sendo, as palavras de Repkin (2020, p. 325) complementam a ideia de que: “Seria incorreto imaginar que cada encontro do sujeito com o objeto, capaz de satisfazer seu interesse teórico-cognitivo, possa conduzir automaticamente ao desdobramento da Atividade de Estudos”.

Tal desdobramento, como foi demonstrado em investigações de laboratórios experimentais, só se evidencia em etapas superiores do desenvolvimento cognitivo do sujeito, entretanto apenas quando houver uma coincidência entre os interesses teórico-cognitivos do aluno com as representações dos objetos apresentados pelo professor.

O próximo ponto a ser analisado é o sistema de ações, desenvolvido a partir do pressuposto interesse e engajamento do aluno a Atividade de Estudo. Tal componente está relacionado com “[...] a assimilação de um conceito (ou de um modo de ação)” (REPKNIN, 2020, p. 325). Contudo, segundo este autor, não existe uma relação invariável entre a ação e a meta a ser atingida, se considerarmos o caráter particular da composição das metas, bem como o limite que se impõe sobre determinadas condições, em que os resultados só podem existir, quando associados a atividades que se desenvolvam sobre situações concretas.

Para o autor, tais particularidades geram a necessidade de se analisar a meta de estudo como possibilidade de o sujeito assimilar as leis genéticas e historicamente constitutivas dos conceitos, por um sistema de ações, que possa garantir, por intermédio de um sistema de metas intermediárias e incorporadas à tarefa, o cumprimento da meta final. Tal processo exige que se estabeleça a relação entre a assimilação de um conceito, de um dado conteúdo, com “[...] uma *transformação* específica de um dado objeto, para descobrir a relação que é o fundamento geral da solução de uma série de tarefas cognitivas e práticas” (REPKNIN, 2020, p. 326, grifos do autor).

O próximo passo consiste na elaboração de um modelo materialmente composto, pelo qual se revelam as propriedades do objeto em sua essência mais pura, ato que tem por objetivo a orientação do aluno para seleção dos principais elementos estruturais do conceito estudado.

Outro momento importante da análise da estrutura da Atividade de Estudo emerge da necessidade de o objeto ser reproduzido dentro de uma relação coerente entre a representação do conceito e a construção do modelo, tendo em vista que “[...] no processo de transformação do modelo construído, são reveladas tais propriedades da relação escolhida que possam servir de base para se descobrir as condições e formas de solução de certa tarefa cognitiva” [...]. (REPKIN, 2020, p. 326).

Ainda assim, a descoberta do modo de solucionar a tarefa não encerra o processo de abstração do conceito e do modelo estudados pelo aluno nas ações de estudo, mas o amplia por meio do ato da solução de “[...] vários tipos de tarefas da mesma classe” [...] (REPKIN, 2020, p. 326), um momento em que a ação é objetiva, para que haja o fortalecimento da relação entre o conteúdo interior do objeto, com sua representação material, ou seja, com o modelo criado para facilitar o entendimento do aluno sobre os conceitos dos conteúdos estudados.

O próximo elemento de análise sobre a estrutura da Atividade de Estudo é a ação de controle, processo pelo qual o aluno deve refletir sobre os resultados de suas ações de estudo, correlacioná-los ao modelo reproduzido e verificar se houve relação qualitativa entre o objetivo de seus estudos e o modelo apresentado pelo professor. Por esse processo, o aluno conscientiza-se de suas deficiências, adequando o próprio modo de assimilação, por meio da introdução de novas ações e operações. Desta perspectiva, Repkin (2020, p. 326) registra:

Dessa maneira, ao contrário da atividade de trabalho – onde o controle consiste, antes de tudo, na verificação da correspondência do produto final a um dado padrão – na Atividade de Estudos – o objeto do controle deixa de ser o resultado final e passa aos modos de sua obtenção.

Segundo o autor em questão, nas formas mais evoluídas da Atividade de Estudo, o aluno deve ser capaz de presumir os resultados de suas ações de estudo no plano mental, o que requer do sujeito alto nível de consciência reflexiva sobre tais ações; parte-se do pressuposto, então, de que essas mesmas ações já estejam desenvolvidas em seu plano interno, ou seja, que já tenham sido internalizadas e conscientizadas pelo aluno.

Dado ao exposto, há que se elucidar que para, Repkin (2020), a estrutura da Atividade de Estudo é um processo em construção, o que significa dizer que seus

elementos não podem ser compreendidos isoladamente, mas como partes de um todo em movimento, passíveis de novas análises e reflexões. Esse caráter dialético que compõe a estrutura da Atividade de Estudo é o que garante sua singularidade e seu reconhecimento como ciência pedagógica.

Nesse sentido, a aprendizagem com foco do desenvolvimento do aluno depende necessariamente de como o professor irá organizar a Atividade de Estudo do aluno, ou seja, dependerá da disponibilidade de uma boa compreensão do professor sobre a estrutura desse tipo de atividade.

Segundo Repkin; e Repkina (2020), um dos problemas que se apresentaram sobre a tarefa de estudo no contexto da Atividade de Estudo, aparece da Tese de V.V. Davidov que presumia ser da estrutura da Atividade de Estudo que surgem as ações, que por sua vez garantem a solução das tarefas, segundo os autores tal proposição carece de uma falta de aprofundamento dos estudos de V. V. Davidov sobre os componentes da estrutura da tarefa de estudo, dado que a aceitação da tarefa pelo aluno não é consequência de sua atividade, pois o aluno não assume a tarefa que lhe é atribuída pelo professor dentro de um ato único, é necessário que se considere alguns pré-requisitos indispensáveis para que o aluno aceite a tarefa. Nesse contexto, resultados posteriores demonstraram haver uma necessidade de se formular uma nova concepção para a estrutura da tarefa de estudo.

Então, para que o conceito de estrutura da Atividade de Estudo se tornasse completo, na estrutura da Atividade de Estudo, as ações que fornecem a solução da tarefa de Estudo, não poderiam mais ser consideradas isoladamente das ações que garantem sua elaboração pelo aluno de forma independente. Nesse sentido, é necessário que os alunos entendam o que está condicionado no objeto de seu estudo, pois o objetivo da Atividade de Estudo não é o de que os alunos aprendam a reprodução dos modos de ação, mas entendam a base desse processo.

Assim os autores admitem que somente quando o modo de ação tenha por objetivo que o aluno defina sua própria tarefa de maneira independente, é que se pode pensar em uma aprendizagem real, caso contrário, o que se tem feito é fazer, como já foi mencionado, com que o aluno reproduza os modos de ação reproduzidos pelo professor. (REPKIN; e REPKINA, 2020).

Para Repkin e Repkina (2020, p. 424):

[...] a necessidade de tal entendimento só é revelada em uma situação em que modos de ação previamente aprendidos são insuficientes para atingir o objetivo que o aluno persegue. Essa situação de dificuldade, ou seja, em que os modos de ação conhecidos são desacreditados, é o posto de partida para a apresentação de um novo problema como tarefa de estudo. A situação de dificuldade é aquela na qual um indivíduo em ação se torna capaz de resolver, por si mesmo, alguma tarefa importante.

A situação de dificuldade aparece no momento da tarefa em que o aluno compara os resultados da tarefa e encontra uma discrepância entre o modelo conceitual proposto pelo professor em relação ao resultado de sua tarefa de estudo. Então se faz necessário fazer uma avaliação para que se entenda o motivo da falta de correspondência entre o resultado da tarefa do aluno com o modelo proposto pelo professor, exigindo então que a ação seja repetida até que: tal re-execução da ação leve o aluno a detectar o erro e fazer sua correção, mas, quando mesmo realizando a ação corretamente não consigam encontrar o resultado desejado, o modo de ação aplicado para tarefa é considerado inadequado.

Porém no caso em que o aluno não consegue concluir a tarefa pois os modos de ação que domina são inadequados para solução do problema, deve-se considerar duas formas de composição de uma situação-problema: a) o motivo da solução da situação problema deve ser relevante e motivador para o aluno para que ele possa encontrar por si só uma alternativa para solução da tarefa; b) o sucesso da implementação de novas ações irá depender de como o aluno percebe e avalia a situação-problema, ao avaliá-la como uma situação que requer um novo modo de atuação, sobre um objetivo intermediário, e nesse caso o aluno entende a tarefa como um problema prático, e mesmo que consiga solucionar a tarefa, sua atividade não irá alterar suas habilidades como sujeito de estudo. (REPKIN; e REPKINA, 2020)

No caso desta segunda hipótese, subentende-se que mesmo que o aluno descubra por si só um modo de ação para resolver a tarefa, se não houver uma relação dessa descoberta com os modos generalizados de ação propostos pelo professor, o aluno não conseguira encontrar de forma autônoma novas formas de resolver os problemas que se apresentarem sobre novas tarefas do mesmo tipo.

Ao contrário, se o aluno avalia a situação-problema como uma limitação de sua própria percepção sobre o objeto, ou seja, uma insuficiência do seu próprio

conhecimento sobre os modos de ação necessários para solução da tarefa, sua atitude vai ser a tentar encontrar em algum “tipo de segredo”, os motivos de sua limitação, no final desse processo, a situação–problema se transforma em uma situação de estudo, ou seja, só quando o aluno compreende o conteúdo da tarefa, ele se insere no real contexto da Atividade de Estudo de forma autônoma.

Em suma, a Atividade de Estudo para Repkin; e Repkina (2020) deve garantir não somente a resolução da tarefa de estudo pelo aluno, como acreditava V. V. Davidov, mas também sua compreensão e autonomia para que por si só possa determinar a tarefa.

4.6. A TROCA DE ATIVIDADES COMO PREMISSA PARA RESOLUÇÃO DE TAREFAS

Expostos os princípios fundamentais da TAE no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, Repkin (2020) destaca que a aplicação dessas posições no contexto de formação da Atividade de Estudo demanda um exame sobre as seguintes questões:

A caracterização daquele conteúdo, cuja assimilação cria as premissas para o aparecimento na atividade do sujeito de metas e motivos de estudo específicos; a determinação da atividade disponível no sujeito, em cujo âmbito deve ser assimilado este conteúdo e em cuja base podem surgir ações de estudo; o esclarecimento do conteúdo e das condições da troca de atividades, provedora do nascimento e desenvolvimento da Atividade de Estudos (REPKIN, 2020, p. 346).

No exame do primeiro ponto, parte-se do princípio de que o conteúdo objetivo da Atividade de Estudos é reconhecido pelo sujeito em sua natureza histórica, mais especificamente pela sua estrutura prática e teórica. Neste contexto, torna-se imperativo que a meta do sujeito que resolve a tarefa de estudo, conforme definição de Elkonin (1961), citado por Repkin (2020, p. 346), seja reflexo do “[...] domínio de determinados modos de ação e não da mudança do objeto com os quais ele atua”.

Nesse sistema, o conteúdo objetivo da Atividade de Estudo não aparece como resultado da assimilação dos modos de ação generalizados empiricamente, mas da precisão da generalização dos conhecimentos científicos, especificamente do conhecimento teórico. A respeito desses aspectos, Repkin (2020, p. 346) registra:

Isso significa que é premissa necessária do surgimento da Atividade de Estudo a distinção, pelo indivíduo, dos conceitos científicos como uma forma especial de generalização dos modos de ação. Enquanto o indivíduo não se defrontou, na sua experiência, com o mundo do conhecimento teórico, não há Atividade de Estudo, embora ele possa até mesmo assimilar muito intensivamente os modos de realização de diversas ações práticas (como ocorre, por exemplo, na infância pré-escolar).

Contudo, é na aprendizagem escolar que a criança se defronta, pela primeira vez, com as novas formas de assimilação do objeto, em que os conceitos teóricos auxiliarão na formação das bases necessárias para o seu desenvolvimento. Desta perspectiva, infere-se que a Atividade de Estudos se diferencia tanto das atividades lúdicas como das práticas, pois Atividade de Estudo não tem um fim em si mesma, mas por objetivo o desenvolvimento de novos tipos de atividade.

Assim, quando a Escola deixa ponderar que a objetivação dos conteúdos é a premissa necessária para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, o processo de aprendizagem fica restrito ao desenvolvimento de habilidades e hábitos práticos, uma característica do pensamento empírico. Isso posto, o que determinará que a transição do pré-escolar ao escolar seja um momento em que novas formas de conhecimento poderão ser incorporadas e conscientizadas, em forma de conhecimento teórico, não é a inclusão das crianças na aprendizagem escolar, mas as formas como serão apresentados os conteúdos a elas.

A segunda questão diz respeito à determinação da atividade disponível do sujeito na relação de sua aprendizagem com os conhecimentos teóricos, que tipo de conteúdo deve ser considerado e oferecido para que, na própria atividade, possam surgir as ações de estudo. A respeito deste aspecto, Repkin (2020, p. 347) assevera:

Ao falar do encontro do indivíduo com o conhecimento teórico, temos em vista que esse deve ser incluído em sua atividade real. Isso é possível somente com a condição que o conceito participe não como objeto de contemplação e sim como um instrumento de alcance das metas atuais para o indivíduo, como um **modo** de solução das tarefas recebidas por ele. (grifo do autor)

O autor considera que o conteúdo objetivo do conceito, ou a natureza instrumental do conceito, só pode ser reconhecido pelo sujeito, no desmembramento de uma situação de ação em meta; em outras palavras, o resultado da atividade

proposta é alcançado, à medida que as metas sejam estudadas como partes de um todo. Repkin (2020) ainda diferencia uma ação prática objetiva cujas metas e modos de realização da tarefa são elaborados de acordo com a substância requerida do conceito, de uma ação lúdica, em que, na relação entre a meta e as condições de seu alcance, os resultados são mais subjetivos.

No contexto da Atividade de Estudo, os conteúdos devem ser sistematizados e organizados de forma objetiva, sobre metas que devem ser aceitas pelos alunos na forma de conceitos, pelos quais as ações ofereçam a eles um sentido de atividade real, tudo isso no momento da solução das próprias tarefas. Esse é o princípio pelo qual os alunos vão alcançando, por meio de suas ações práticas, as condições necessárias para solução da tarefa; no entanto, o objeto de estudo, no ponto de chegada, deve ser apresentado não como resultado coincidente ao conceito inicialmente proposto, mas como produto transformado pela própria ação do sujeito da atividade, o aluno.

Em resumo, o conceito enriquece a ação e garante o cumprimento da meta de forma mais efetiva, pois a atividade ganha um sentido especial para o indivíduo, quando ele encontra nela o significado para o cumprimento da meta, que está encarnado no conceito. Na aprendizagem escolar, tais ações vêm a ser a leitura, a escrita e a contagem e o “[...] passo inicial para destacar um objeto específico de Atividade de Estudo deve ser dado justamente sob a forma dessas ações” (REPKIN, 2020, p. 346-347).

A última questão diz respeito ao esclarecimento das formas e das condições de troca na Atividade de Estudos cujo exame emana das seguintes afirmações: o aluno não possui a capacidade de desmembrar sozinho seu objeto de estudo em uma situação de ação, e o processo de formação da Atividade de Estudo no aluno é resultado de uma troca de atividades entre ele e o professor.

Desse modo, pode-se reconhecer, pelas conclusões do autor, que tais afirmações são expressas e analisadas sobre o resultado de ações práticas, realizadas no interior da sala de aula, que a compreensão da essência dessa troca permanece desconhecida para psicologia e não totalmente esclarecidas no interior da Atividade de Estudos. No entanto, esses limites são analisados por Repkin (2020) tão somente como parte de um processo de descoberta de um fenômeno, considerado como mais um dos objetos de estudo para o desenvolvimento das bases teóricas, epistemológicas e psicológicas da Teoria da Atividade de Estudos.

Assim, mesmo havendo ainda processos em fase de desenvolvimento ou também incompreensíveis para o pesquisador, é possível que se esclareça a especificidade da troca de atividades no processo de aprendizagem, ao menos, conforme Repkin (2020), respondendo às seguintes questões: 1) Em que condições é possível essa troca; 2) Qual seu conteúdo objetivo (o que se troca entre professor e aluno); e 3) Qual caráter ela adquire em diferentes condições.

Na análise da primeira questão, o autor afirma que uma das condições de fundamental importância para haver a troca de atividades entre aprendiz e professor está em se garantir que a tarefa tenha um sentido comum para ambos, ou seja, que a resolução de determinada tarefa aconteça por meio de um processo colaborativo em que cada qual esteja engajado na atividade de forma efetiva. O desdobramento de tal proposição é que, ao integrar-se no processo de solução das tarefas, o professor deve ter condições de oferecer as generalizações conceituais necessárias para que o aluno também as consiga resolver.

O autor complementa que, mesmo nos casos em que as tarefas são postas pelo professor de forma arbitrária, o processo não fica comprometido, pois o princípio lógico, por trás da aprendizagem desenvolvimental, é o de que a tarefa disponível do aluno é uma resposta cognitiva da aceitação de uma troca ocorrida em atividades anteriores, em que as tarefas foram trabalhadas de forma cooperativa.

Nesse sentido, em resposta à segunda questão, o que se troca entre professor e aluno são os modos de solução das tarefas, em que os modos-padrão recebidos pelos alunos criam condições para que eles próprios possam estruturar sua atividade; como resultado, terão a sua disposição os modos reais, concretos de ação, ou seja, uma condição especial de análise sobre o objeto de estudo, quando este se encontra essencialmente determinado nos conceitos estudados. Segundo Repkin (2020), por meio dessas características, enriquece-se a ação e garante-se a compreensão dos objetivos propostos, passo decisivo para aceitação de novas tarefas pelos alunos de forma consciente.

A terceira questão pede uma explicação sobre o caráter que adquire a troca de atividades em diferentes condições. Desta forma, o autor alerta que a influência do processo de troca na formação da Atividade de Estudo tende a variar em maior ou menor grau sobre duas circunstâncias “[...] de como são representados para o aluno os modos padrões e em que nível eles são generalizados” (REPKIN, 2020, p. 348-349).

Dando início à discussão, Repkin (2020) estabelece uma relação entre dois tipos de troca de atividades, sendo que o primeiro não cria as premissas necessárias para o surgimento da Atividade de Estudos, tendo em vista que se trata de um processo que se conclui na demonstração do professor de exemplos de uma ou outra ação, sem que se evidencie a expressa forma de sua realização. Já, o segundo resume-se a uma troca por generalizações empíricas, em que o objetivo da tarefa é sustentado sobre um sistema de operações os quais os alunos assimilam, por meio de suas atividades, não mais do que as evidências prescritivas do próprio objeto de estudo. Segundo o autor, a objetivação dos modos de ação também não é suficiente para que se efetive a plena troca de atividades entre professor e aluno, porque o resultado das ações fica limitado à ação disponível, ou seja, a uma atividade que tem por objetivo somente a reprodução de dado conceito. Segundo Repkin (2020, p. 349):

[...] na troca por modos empiricamente generalizados tem lugar, mais provavelmente, uma associação das atividades do professor e do aluno do que sua cooperação. Isso parece bastante essencial do ponto de vista das possibilidades de desenvolvimento da atividade do aluno, pois somente com a atividade colaborativa as ações do indivíduo ganham um novo significado, inicialmente objetivo e depois subjetivo.

Em outras palavras, estando a ação especificamente relacionada à compreensão do conteúdo pelo alcance de uma meta parcial, mesmo que objetiva, o processo de aprendizagem tende a renovar-se em um ciclo repetitivo, no qual as tarefas podem ser rerepresentadas com o objetivo da memorização, e em que o seu significado subjetivo ficará de fora. Em conformidade com o autor, o processo esgota-se, quando se pode verificar ter havido a assimilação do aluno sobre um dado modo de ação. Desta perspectiva, em superação aos modos empiricamente generalizados de ação, nos quais, pela sua experiência de troca, o aluno possa ser capaz de recriar conteúdos objetivos essencialmente novos, é necessário que se incorporem nas relações de cooperação os “[...] modos teoricamente generalizados de solução de tarefas (de conceitos)” (REPKIN, 2020, p. 350, grifos do autor).

Em complemento ao exposto, entende-se que o objeto do conceito, na resolução de uma tarefa parcial, só pode ser reconhecido dentro do contexto geral do sistema de tarefas, ou seja, a partir de uma lógica em que a solução de todas as

tarefas parciais se apresente enquanto reflexo de uma mesma base genética, o que significa dizer que, fora desse sistema, o conceito não pode ser conhecido em sua substância geneticamente universal.

Em uma situação prática de troca, o modelo dessa relação geral pode ser apresentado ao aluno por uma situação-problema cuja forma de solução das tarefas parciais inicialmente será omitida pelo professor, com objetivo de fazer com que o aluno construa a ação por si próprio. O objetivo principal dessa troca consiste em que o aluno possa entender que o modelo é uma representação teórica de uma situação concreta, real.

Em consideração ao exposto e apesar de haver, na exposição dos artigos, momentos de análise sobre os posicionamentos singulares de Repkin (2020) quanto à Atividade de Estudo, complementaremos essas reflexões com as considerações de Roberto Valdés Puentes, Paula Alves Prudente Amorim e Cecília Garcia Coelho Cardoso⁵ sobre os textos. Segundo Puentes; Amorim e Cardoso (2017, p. 273):

V. V. Repkin inovou significativamente no campo dos estudos sobre a teoria da atividade, em especial, da atividade de estudo, seu conteúdo, estrutura, tarefas e objetivos, se comparado com os trabalhos efetuados por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, estabelecendo hipóteses importantes que depois foram testadas. Suas maiores contribuições foram no campo da teoria didática da atividade de estudo, a formação de professores e, sobretudo, a didática específica do ensino de língua russa e na elaboração de seu material pedagógico.

Portanto, a singularidade de sua produção está também diretamente ligada à concepção de sujeito, objeto de sua análise na maior parte de suas contribuições teóricas e metodológicas.

Para os autores, com base nos estudos de Repkin, o que diferencia a Atividade de Estudo de outro tipo de atividade qualquer é que, na Atividade de Estudo, o objetivo e resultado da atividade não têm como foco tão somente a mudança do objeto com o qual a pessoa opera, mas a autotransformação do sujeito que realiza a atividade. Assim, pode-se afirmar que a Atividade de Estudo, para

⁵ Mestra do PPGED da UFU. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia pela UFU. Desde 2015, integra o GEPEDI. Pesquisa e escreve sobre aprendizagem Desenvolvidora, especialmente sobre as contribuições de V.V. Davidov do campo da Didática da Atividade de Estudo. Diretora e proprietária da Cardoso Educa Ltda., com mais de vinte anos de experiência na área da Educação.

Repkin (2020) tem como principal objetivo o *desenvolvimento do sujeito da atividade, de sua personalidade*.

No entanto, tal processo somente acontece, à medida em que o indivíduo se forma em sujeito em uma atividade social, coletiva, sendo que o social representa a real possibilidade da constituição da inteligibilidade do sujeito sobre a realidade. Deste modo, a comunicação não desempenha papel determinante no processo de desenvolvimento, mas, secundário, instrumental, dado que o encontro do sujeito com o objeto não é mediado pela representação de suas formas ideais, mas reais. Deve-se ressaltar, ainda, que, na Atividade de Estudo, a necessidade de conhecimento aparece em resposta ao nível de conhecimento no qual o indivíduo se encontra. Neste sentido, Puentes, Amorim e Cardoso (2017, p. 274) afirmam:

A atividade de estudo está associada à ação efetiva do sujeito, a qual precisa ser uma resposta a algum tipo específico de necessidade própria de um nível do desenvolvimento individual da pessoa e de um plano histórico específico. V. V. Repkin também abordou o lugar dos interesses conscientes (cognitivos) na atividade de estudo.

No contexto da Atividade de Estudo, o interesse consciente está relacionado ao estágio da tarefa de estudo em que a própria ação do sujeito ganha um sentido objetivo, qual seja, quando em uma situação problema colocada pelo professor o aluno “[...] se convence de que suas ideias anteriores não dão uma base sólida para a ação, o significado da ação toma um caráter objetivo. Então, o objeto adquire um significado especial: passa a ser interessante” (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 274).

Já, no âmbito das necessidades, Repkin (2020) tem um posicionamento diferente de Davidov (1998) sobre esse elemento psicológico da atividade; para Repkin (2020), a necessidade em um sentido de totalidade tem uma relação de dependência e reciprocidade com o elemento interesse, visto que, enquanto a necessidade pode ser vista como carência de um objeto, por exemplo, a necessidade do conhecimento, o interesse emana da experiência subjetiva do sujeito perante seu encontro com o significado desse novo conhecimento e o sentimento que é provocado por ele. Portanto, como afirma Repkin (2020), o elo entre interesse e necessidade pode ser representado por uma relação dialética em que os interesses nascem das necessidades, bem como novas necessidades resultam desses interesses já formados.

Como vimos no decorrer desse texto, Davidov entendeu a necessidade de incorporar o desejo à estrutura constitutiva dos elementos psicológicos da TAE, criando a relação de dependência da necessidade a esse novo elemento, sendo que as emoções, para ele, representavam uma abstração, dado que esse contexto, à época de suas considerações, não havia sido analisado ainda de forma aprofundada. Por este viés, Puentes; Amorim; Cardoso (2017, p. 274) registram:

A obra de V. V. Repkin também aplica as ideias de A. N. Leontiev sobre o papel dos motivos na transformação das necessidades funcionais em necessidades superiores à atividade de estudo. Também reconhece que a necessidade de conhecimento é o tipo de interesse que subjaz à atividade de estudo; contudo, alerta para o fato de que ela pode ser satisfeita por qualquer atividade, de modo que a necessidade de conhecer em si não é suficiente para produzir atividade de estudo. A necessidade de conhecimento precisa se encontrar com o objeto do qual nasce o motivo.

Uma análise superficial do objetivo das necessidades na Atividade de Estudo pode apresentar-se como produto de outros tipos de atividade, levando a acreditar que o papel que ela exerce na Atividade de Estudo está vinculado estritamente aos estímulos necessários para assimilação dos conhecimentos teóricos.

Repkin (2020) entende que a assimilação, em um sentido de totalidade, é tão somente parte do processo de desenvolvimento do pensamento teórico e não a sua condição, mesmo porque, na concepção repkiniana da TAE, o principal objetivo da Atividade de Estudo está para além da premissa de que o desenvolvimento do intelecto seja a única necessidade do sujeito da atividade, posto que tal condição é pura contemplação fenomênica das formas ideais, enquanto reflexos da memorização objetiva das representações teóricas.

Nesse sentido, Repkin (2020) entende que o objetivo dos componentes da Atividade de Estudo emerge dos *motivos internos*, ou seja, da capacidade que o sujeito adquiriu no seu percurso formativo de entender conscientemente o caráter essencial das substâncias objetivas do objeto.

Esses *motivos internos* determinam as formas e os meios de produção da atividade, mas são regulados pelos mecanismos psicológicos, responsáveis pela verificação da capacidade individual do sujeito em engajar-se na Atividade de Estudo, ou seja, há que se questionar se existem as condições psicológicas necessárias definidas. Os conhecimentos e habilidades do sujeito, bem como as

características especiais do objeto da ação estão disponíveis ao nível da consciência do aluno? Caso a resposta seja positiva, então temos a situação concreta necessária e objetiva para que o aluno participe do que ficou determinado pelo autor sobre essas condições de “tarefa”. Neste sentido, Puentes; Amorim; Cardoso (2017, p.275), consideram que:

O reconhecimento da tarefa de estudo permite identificar tanto o objeto quanto o objetivo específico da atividade. Na perspectiva do ensino desenvolvimental, qualquer tipo de atividade de estudo é um processo de resolução de tarefas que se apresenta na forma de problema de aprendizagem capaz de conduzir à formação do pensamento teórico por intermédio do domínio dos modos de ação, dos conceitos científicos, leis e princípios de ação.

De acordo com essas premissas, a tarefa tem dupla função; por um lado, a autotransformação do sujeito, e, por outro, o seu domínio sobre os conhecimentos teóricos, sendo que ambas coexistem dentro de uma relação dialética uma em dependência da outra, já que “[...] ao dominar os conhecimentos teóricos, o sujeito se transforma a si próprio; ao se transformar a si próprio, o sujeito domina os conhecimentos teóricos” (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 275).

Repkin (2020) ainda analisa que as tarefas-problema sinalizam para a necessidade de se pensar em entender a dinâmica desse contexto sobre um tipo específico de Atividade de Estudo, a atividade pesquisa, ou quase pesquisa, como foi denominada por Davidov (1987). Esse processo em particular diz respeito ao encontro do aluno com um conteúdo o qual ele ainda não domina; em outras palavras, quando o modo de ação disponível no sujeito é inadequado para solução da tarefa e ele tem que se esforçar para descobrir por si mesmo os meios pelos quais poderá avançar na solução dos problemas apresentados pelo professor, neste estágio, o objetivo da tarefa é que os alunos produzam novos modos de ação.

Por fim, cabe-nos destacar a divergente opinião de Repkin (2020) sobre a estrutura da atividade de estudo no contexto da psicologia histórico-cultural. Segundo o autor, a ação, como unidade de análise da atividade, não tem sentido nem aplicabilidade lógica na Atividade de Estudo em si mesma, pois esse tipo de atividade deve-se considerar que “[...] todos os aspectos específicos à atividade, relacionados com sua motivação e definição de objetivos, desaparecem na ‘ação’” (REPKIN, 2014, p. 94 apud PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 276).

Deve-se admitir, portanto, que a análise dos artigos aqui apresentados não encerra a compreensão da concepção de V.V. Repkin sobre a Teoria da Atividade de Estudo, mas contribui para entender que seu objeto de estudo é o sujeito da atividade e não a atividade em si mesma, representada no objeto fora da consciência.

No entanto, por se tratar de uma análise teórica que incorpora os aspectos históricos de uma construção coletiva dentro de um contexto sociocultural diferente do nosso, opta-se por uma pesquisa mais expositiva do que analítica, porque, em razão do caráter científico que permeia toda exposição das formas pelas quais foi estruturada a TAE, um aprofundamento teórico sobre a especificidade dessa teoria demandaria a análise de seus componentes metodológicos em uma atividade prática, o que, para nós, em função dos últimos acontecimentos, não foi possível realizar.

5 CONCLUSÃO

O objetivo dessa pesquisa consistiu em sustentar a hipótese de que V.V. Repkin, mesmo sendo um dos pesquisados menos conhecidos do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, teve participação indispensável ao desenvolvimento, estruturação, consolidação e principalmente atualização da Teoria da Atividade de Estudo. Ao longo da análise e reflexão da bibliografia, entende-se porque, apesar de a pesquisa do grupo de Kharkov sobre a liderança de Repkin ter grandes pontos de aproximação e até mesmo referências aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Moscou, sua contribuição pode ser considerada como singular em muitos aspectos.

Nesse sentido, não foram apresentados os estudos de D.B. Elkonin e V.V. Davidov sobre temas que, de forma análoga, relacionam-se com os textos de Repkin, bem como aquele que escreve em parceria com Repkina, pois tratam-se de visões singulares sobre os mesmos problemas, sendo que, nesse sentido, o objeto de nosso estudo está especificamente vinculado às particulares experiências de Repkin e seus colaboradores no contexto de suas atribuições.

Justifica-se, assim, que o grupo de Kharkov, liderado por Repkin, no contexto do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, ficou responsável principalmente pela elaboração de material didático, para os alunos, e instrutivo, para os professores, bem como pela formação de professores no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental; enquanto o grupo de Moscou, liderado por Elkonin e posteriormente por Davidov, dedicou-se muito mais ao desenvolvimento teórico e metodológico da Teoria da Atividade de Estudo. Apesar de haver diferença significativa quanto ao objetivo específico no trabalho de cada grupo, a demanda era única, buscava-se o desenvolvimento integral da teoria sobre todos aspectos os quais se acreditava ser de fundamental importância à consolidação de um sistema didático para escola de massa.

Sobre alguns percalços, em razão das intercorrências político-econômicas, o sistema, muitas vezes, estando próximo de se consolidar como sistema alternativo das escolas de vários países e regiões da União Soviética, bem como no contexto da Rússia atual, ficou paralizado. Conseqüentemente, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin alcança o auge de seu reconhecimento em 1994, fase que marca uma etapa chamada de internacionalização e consolidação do sistema.

Porém, com a ascensão de Vladimir V. Putin ao poder, em 1999, primeiro como Primeiro-Ministro e, depois, como Presidente da Rússia, mais uma vez os planos desse grupo de pesquisadores têm que ser adiados, mas graças a sagacidade de V.V. Davidov, V.V. Repkin e V. A. Lvovsky, que por iniciativa própria fundaram a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o sistema sobrevive e se consolida internacionalmente.

Com a morte de Davidov, Repkin passa a ser o único representante vivo do sistema e, segundo Puentes (2020, p. 123), a estrutura da Teoria da Atividade de Estudo “[...] atingiu seu nível evolutivo mais significativo na primeira década do século XXI com as contribuições de V.V Repkin e N.V Repkina”.

Nesse contexto, Repkin passa a ser reconhecido como um dos principais colaboradores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, depois de Elkonin e Davidov. No entanto, deve-se ressaltar que, pelo seu posicionamento incomum diante de aspectos secundarizados no contexto de formação da estrutura da Teoria da Atividade de Estudo, pode-se pensar na singularidade de sua pesquisa.

De forma objetiva, encontra-se, em suas análises, a preocupação com a essência objetiva e subjetiva da Atividade de Estudo, suas considerações sobre o conteúdo, a estrutura, o conceito e os objetivos da Atividade de Estudo que sempre aparecem em seus artigos sobre uma determinada análise psicológica desses componentes, o que evidencia que o seu principal objeto de análise é o sujeito da atividade, ou seja, as formas pelas quais esse sujeito se desenvolve psicologicamente pela Atividade de Estudo e se torna, em suas próprias palavras, dono de seu destino, professor de si mesmo.

Contrariando alguns aspectos que foram considerados importantes, porém insuficientes para conceituação do sujeito, quem é e como se forma no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental. Repkin (2020) afirma que é tão somente no período da adolescência que podemos falar no desenvolvimento do indivíduo como sujeito da atividade, e que o principal objetivo da Atividade de Estudo não é o desenvolvimento do pensamento teórico, mas do sujeito da atividade.

O conceito de personalidade, no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, é resultado da correta interpretação do conceito de sujeito, tendo em vista que os motivos e objetivos da atividade não criam por si mesmos a necessidade da Atividade de Estudo do aluno, bem como não são dos métodos,

tampouco da teoria, mas da consciência social dos próprios alunos que a necessidade da Atividade de Estudo aparece, o que requer uma análise da Atividade de Estudo sempre relacionada à coerente aproximação entre a prática educativa e a social. Neste sentido, Repkin (2020) afirma, de maneira inequívoca, que uma análise psicológica da Atividade de Estudo solicita uma anterior análise sociológica de sua real função.

Entende-se, então, em sentido estrito, que para Repkin (2020), a atualização da Teoria da Atividade de Estudo está em se considerar que o objetivo da Atividade de Estudo é o desenvolvimento do sujeito da atividade, tendo como resultado principal o desenvolvimento de uma personalidade criativa e independente. Seu posicionamento singular sobre o lugar que deve ocupar o aluno na Atividade de Estudo requer uma atualização radical da estrutura da Atividade de Estudo. Assim sendo, concordamos com Repkin (2020) no sentido de que o desenvolvimento do pensamento teórico é um dos objetivos da Atividade de Estudo, mas não seu objetivo principal.

Pelo que foi exposto, acredita-se que as contribuições de Repkin para Teoria da Atividade de Estudo no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental abrem novos caminhos a novas pesquisas que tenham como objetivo refletir a ciência pedagógica a partir do sujeito da atividade, tendo em vista que o desenvolvimento da subjetividade, neste sentido, é analisado em unidade e estreita relação com o desenvolvimento do conhecimento teórico, premissa que por si mesma cria uma contradição ao conceito de subjetividade como princípio das formas empíricas de conhecimento.

Tais pressupostos podem auxiliar não apenas na compreensão de todo coletivo escolar sobre real objetivo da educação, bem como ser uma potente ferramenta didática para os cursos de formação de professores, sendo que, para Repkin, a aprendizagem só acontece em uma relação de troca de atividades, entre professor e aluno.

Nesse sentido, há que se pensar em novas formas de organização dos conteúdos, estrutura e concepção dos sistemas didáticos em nosso país, entendendo que só em estreita relação cooperativa entre professores e alunos é que a Atividade de Estudo pode se apresentar como proposta alternativa para transformação do sujeito da atividade em uma personalidade rica e criativa.

REFERÊNCIAS

- DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Atividade de Estudo e aprendizagem desenvolvimental (1998). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs). **Teoria da Atividade de Estudos: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V Repkin** – Livro I. 2 ed. Curitiba: CRV/EDUFU. 2020, p. 249-266.
- DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs). **Teoria da Atividade de Estudos: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V Repkin** – Livro I. 2 ed. Curitiba: CRV/EDUFU. 2020, p. 289-300.
- LONGAREZI, Andréa Maturano. Prefácio. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 18-28.
- LONGAREZI, Andréa Maturano. Teoria do Experimento Formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.) **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 161-212.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto. Valdés. Apresentação. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.) **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 9-23
- PUENTES, Roberto, Valdés et al. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino Em Re-Vista*. Uberlândia M.G. v.24, n.1, p.267-286, jan./jun./2017.
- 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 Atividade de Estudos: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V Repkin** – Livro I. 2 ed. Curitiba. CRV/EDUFU. 2020, p. 53-79.
- PUENTES, Roberto. Valdés. Teoria da Atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 81-135.
- PUENTES, Roberto. Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 31-52.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico (1977). In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 343-352.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo (1977). In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 365-406.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. Estrutura da Atividade de Estudo (1976). In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 323-328.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. O conceito de atividade de estudo (1976). In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 313-320.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo (1968). In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 303-312.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; Natalya V. Repkina. A questão da estrutura da Atividade de Estudo (2007). In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 423-430.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; Natalya V. Repkina. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.) **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 27-75.