

V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021)

V. V. Rrepkin: conception of the subject of study activity (1990-2021)

*Roberto Valdés Puentes*¹

RESUMO

O presente artigo aborda a concepção de sujeito da atividade de estudo desenvolvida por V. V. Repkin, no período entre 1990 e 2021, com a qual alterou os rumos, os objetivos e o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva do sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. O autor introduziu, no começo da década de 1990, o sujeito da atividade de estudo como a neoformação fundamental na idade escolar inicial. O texto tem como objetivo, em primeiro lugar, mostrar que a consolidação da Teoria da Atividade de Estudo teria sido impossível sem o desenvolvimento do conceito de sujeito do ponto de vista de seu conteúdo psicológico específico. Antes de V. V. Repkin, a ideia de sujeito do estudo era essencialmente abstrata e pouco substancial, baseada em aspectos descritivos associados, no geral, a fenômenos externos ao próprio sujeito em si. Em segundo lugar, analisar o processo de gênese, desenvolvimento e aprimoramento das pesquisas de V. V. Repkin a respeito do sujeito que estuda, sobretudo aquelas realizadas no período que se estende entre 1990 e 2021. Conclui-se que V. V. Repkin alterou, com seus estudos a respeito do sujeito, o próprio conceito de aprendizagem desenvolvimental das crianças em idade escolar inicial, considerou o sujeito o objetivo fundamental da atividade de estudo (em lugar do pensamento teórico), estabeleceu o conceito de “sujeito como fonte”, bem como seu conteúdo

ABSTRACT

This article addresses the concept of the subject of study developed by V. V. Repkin between 1990 and 2021, which changed the direction, objectives, and content of developmental learning from the perspective of the Elkonin-Davidov-Repkin psychological-didactic system. The author introduced the subject of study as the fundamental neoformation in early school age at the beginning of the 1990s. The text aims, first of all, to show that the consolidation of the Theory of Study Activity would have been impossible without the development of the concept of the subject from the point of view of its specific psychological content. Before V. V. Repkin, the idea of the subject of study was essentially abstract and insubstantial, based on descriptive aspects associated, in general, with phenomena external to the subject itself. Secondly, it seeks to analyze the process of genesis, development, and improvement of V. V. Repkin's research on the subject of study, especially those carried out between 1990 and 2021. It is concluded that V. V. Repkin changed the very concept of developmental learning in early school age with his studies on the subject, considered the subject the fundamental objective of study activity (instead of theoretical thinking), established the concept of "subject as source," as well as its psychological content and structure, the fundamental

¹ Pós-Doutorado em Didática pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutor em Educação pela Unimep (Piracicaba, Brasil, 2003). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com.

psicológico e estrutura, as características fundamentais de sua concepção e os diferentes níveis pelos quais transita durante seu processo de ascensão.

Palavras-chave: V. V. Repkin. Aprendizagem Desenvolvimental. Atividade de Estudo. Sujeito como fonte.

characteristics of its conception, and the different levels through which it transits during its process of ascent.

Keywords: V. V. Repkin. Developmental Learning. Study Activity. Subject as Source.

Introdução

Dois trabalhos distintos de Davidov ([1991]2021, 1996), publicados em períodos muito próximos um do outro, são cruciais na análise do lugar que ocupou a pesquisa do sujeito da atividade de estudo no interior do sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin. No primeiro desses textos, Davidov ([1991]2021, p. 279, destaque nosso) admite como um dos problemas mais sérios do sistema o fato de que “até o momento, as **características psicológicas do sujeito foram estudadas muito pouco**, uma vez que a principal atenção foi dada à estrutura da própria atividade de estudo, à natureza da tarefa de estudo, às ações de estudo e às suas manifestações em disciplinas específicas”.

No segundo, Davidov (1996a) considera V. V. Repkin o responsável por alterar o conceito da aprendizagem desenvolvimental e modificar o objetivo e o conteúdo da atividade de estudo, ao adotar o sujeito como a neoformação fundamental na idade escolar inicial. A respeito escreveu:

Em nossa própria teoria da aprendizagem desenvolvimental, atenção especial também é dada ao problema da **formação do sujeito da atividade de estudo** [...] Deve-se ressaltar que foi **V. V. Repkin** quem enfatizou esse problema de tal forma que conseguiu introduzir algo novo ao próprio conceito de aprendizagem desenvolvimental dos alunos nos anos iniciais, pois **considerou o sujeito** a neoformação mais importante dessa idade. Para nós, até agora, as neoformações principais, juntamente com o sujeito, são a reflexão significativa, a análise e o planejamento. Aparentemente, precisamos esclarecer o conteúdo do conceito correspondente a cada neoformação, sobretudo a relação entre elas na idade escolar inicial - nos últimos anos, nosso laboratório vem realizando um estudo experimental da **formação do sujeito** da atividade de estudo em relação aos antecedentes do desenvolvimento de outras neoformações (DAVIDOV, 1996a, p. 390, tradução e destaques nossos).

O tempo que separa uma publicação da outra é de apenas cinco anos; contudo, dá a impressão de que as informações apresentadas por V. V. Davidov no segundo trabalho derrubam as críticas expostas no primeiro. Ao mesmo tempo que Davidov ([1991]2021) reconhece que as “características psicológicas do sujeito” foram pouco estudadas, admite também que, com os estudos de V. V. Repkin sobre o sujeito, alterou-se o conceito de aprendizagem desenvolvimental e que o laboratório (supostamente o laboratório de Moscou) estava realizando estudos experimentais sobre a formação do sujeito da atividade de estudo (DAVIDOV, 1996a).

O certo é que, repentinamente,² o estudo experimental do sujeito se transformou em relevante objeto de pesquisa no interior do sistema e, no prazo de cinco anos, a realidade descrita no primeiro artigo, referente ao período inicial da década de 1990, modificou-se significativamente na segunda metade da mesma década. Inclusive, alguns autores, dentre eles Kudryavtsev ([1998]1999), revelaram esse deslocamento da ênfase científica dentro da própria teoria da atividade de estudo da pesquisa tradicional das condições e dos métodos de formação da atividade de estudo para a análise da natureza e dos mecanismos de formação de seu sujeito.

A análise das principais linhas de desenvolvimento da atividade de estudo dos alunos mais jovens do 1º ao 3º-4º anos revelou a necessidade de deslocar a ênfase científica dentro da própria teoria da atividade de estudo. Assim, houve uma **mudança do estudo tradicional** (para a escola de D. B. Elkonin - V. V. Davidov) **das condições e métodos que garantem a formação da atividade de estudo** para a **pesquisa da natureza e dos mecanismos de formação de seu sujeito**. O papel decisivo nisso foi desempenhado pelas obras de V. V. Davidov, V. I. Slobodchikov, G. A. Zuckerman e outros [...] embora, é claro, nem D. B. Elkonin, nem nenhum de seus seguidores, jamais considerou a atividade de estudo como algo absolutamente sem sujeito (no "polo" da criança). Além disso, Elkonin (1989, p. 266-267) foi o primeiro colocar o problema do sujeito da atividade de estudo - aquele que é capaz e deseja aprender (KUDRYAVTSEV, [1998]1999, p. 2, tradução e destaques nossos).

² “Repentinamente” é um modo de dizer, porque na verdade circunstâncias históricas, psicológicas e didáticas específicas criaram as condições necessárias para esse frenético deslocamento temático em um tempo histórico muito breve com é cinco anos.

As três referências fundamentais a que Kudryavtsev ([1998]1999) faz menção foram produzidas e publicadas entre 1990 e 1996: Slobodchikov e Zuckerman (1990), Zuckerman (1993) e Davidov (1996a). Inclusive, há mais um texto elaborado em conjunto por esses três autores que V. T. Kudryavtsev não declara: trata-se do artigo intitulado “O aluno dos anos iniciais do nível fundamental como sujeito da atividade de estudo”, publicado nesse mesmo período (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; ZUCKERMAN, 1992). Fica assim demonstrado, mesmo que de maneira parcial, o crescimento que experimentaram as pesquisas sobre o sujeito na primeira metade da década de 1990, quando comparado com etapas anteriores.

Entretanto, as investigações posteriores sobre o sujeito, desde Kudryavtsev ([1998]1999), passando por Slobodchikov e Zuckerman (1990), até Zuckerman (1993) ignoram por completo as contribuições de V. V. Repkin e do grupo de Kharkiv a respeito do tema. Rogaleva (2002), por sua vez, as ignorou parcialmente.³ Com isso, a afirmação de Davidov (1996a) sobre o importante aporte de V. V. Repkin ao estudo do sujeito, caiu no vazio, sobretudo depois da morte daquele, em março de 1998, e não apenas se deixou de reconhecer que V. V. Repkin foi o primeiro a enfatizar e considerar o sujeito no interior da aprendizagem desenvolvimental, mas se preteriu também seu aporte teórico-metodológico a respeito do tema.

Em tal sentido, o presente artigo pretende analisar o processo de gênese, desenvolvimento e aprimoramento das pesquisas de V. V. Repkin sobre o sujeito que estuda, em especial aquelas realizadas no período que se estende entre 1990 e 2021. Com isso, procura-se analisar, em primeiro lugar, o conteúdo e a magnitude de sua contribuição para o conceito de aprendizagem desenvolvimental e para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo, sobretudo em relação a seu objetivo e estrutura. Em segundo lugar, busca-se apresentar as características da concepção

³ A pesquisa em questão, voltada para a análise das peculiaridades do sujeito da atividade de estudo nos diferentes níveis de ensino, somente faz referência bastante superficial a dois trabalhos de V. V. Repkin (REPKIN; REPKINA, 1997; REPKIN, [1997]2021).

de sujeito de V. V. Repkin, o conceito de sujeito da atividade de estudo, seu conteúdo psicológico e estrutura, bem como os níveis pelos quais passa no seu processo de ascensão. Ao mesmo tempo, não se ignoram as diferenças e aproximações existentes entre a noção de “sujeito como fonte” de V. V. Repkin e a de “sujeito individual e sujeito coletivo” adotada por V. V. Davidov e algumas das razões pelas quais a concepção de sujeito de V. V. Repkin, mesmo recebendo elogios por parte de V. V. Davidov e sendo considerada revolucionária à época, foi acolhida de maneira pouco expressiva, ou até ignorada, negligenciada e rejeitada, entre os representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin para além do Grupo de Kharkiv.

Do ponto de vista documental e bibliográfico, o artigo se baseia em: (i) a produção elaborada por V. V. Repkin, sozinho ou em coautoria, sobretudo no período entre 1990 e 2021, disponível nos idiomas ucraniano, russo, inglês e português (REPKIN, 1992, 1997a, b; [1997]2021, 1999; REPKIN; REPKINA, 2019, 2023; REPKINA; REPKIN, 2012); (ii) a produção elaborada por discípulos, colaboradores e seguidores de V. V. Repkin (DOROKHINA, 1980; DUSAVITSKII, 1996); (iii) a produção gerada no mesmo período em análise por estudiosos do sujeito, seja no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, seja fora dele, com os quais V. V. Repkin tenha dialogado, aos quais possa ter afetado ou pelos quais possa ter sido afetado (KUDRYAVTSEV, [1998]1999; KUDRYAVTSEV; URAZALIEVA; KIRILLOV, 2003; DAVIDOV, 1996a, b); (iv) a produção disponível orientada para o estudo crítico da obra de V. V. Repkin a respeito do sujeito (REPKINA, 1993, 2010; PUENTES, 2019, 2022a, b).

Desenvolvimento

Um estudo teórico prévio (PUENTES, 2019) permitiu constatar que, entre outras questões, o sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin sempre teve como propósito geral o processo de autotransformação dos alunos envolvidos na atividade de estudo. Portanto, a preocupação principal foi o próprio sujeito da atividade, reconhecido inclusive por importantes representantes da teoria. Repkina (2010, p. 3, tradução e destaque nossos), por exemplo, escreveu que “para D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o

conceito de sujeito está inseparavelmente ligado ao conceito de atividade transformadora, um dos tipos de atividade de estudo. Seu objeto não é o mundo externo, mas **o próprio sujeito**”.

No entanto, em lugar de privilegiar a elaboração de uma teoria psicológica sobre o sujeito, o sistema focou na atividade objetiva (sua estrutura, a natureza da tarefa de estudo, as ações de estudo etc.) que esse sujeito realiza. V. V. Davidov, por exemplo, só começou a fazer referência ao sujeito muito tarde, na segunda metade da década de 1990, sobretudo com a publicação de seu livro *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (1996). Com isso, ao longo de quase três décadas os representantes da teoria passaram adotar, no geral, concepções diferentes de sujeito sem um embasamento teórico e experimental suficientemente fundamentado do ponto de vista psicológico. A respeito Repkina (2010, p. 1, destaques nossos) escreveu que, antes de 1990,

a **noção de sujeito** da atividade de estudo era **excessivamente abstrata, pouco substancial**. Os autores, em geral, se limitavam às **características descritivas**, tais como, **desejo e habilidade de aprender ou iniciativa, independência e responsabilidade** no processo de estudo. Mas permaneciam **vagas as propriedades psicológicas** que estão na base desses fenômenos externos do sujeito do estudo e devem ocorrer no aluno durante o processo de aprendizagem para que, nele, surjam as qualidades correspondentes.

Baseado nesses aspectos (predomínio de uma ideia abstrata e pouco substancial do sujeito, de características descritivas, bem como falta de precisão a respeito de suas propriedades psicológicas etc.), prevaleceu uma diversidade significativa de sujeitos ao longo de mais de quarenta anos e uma falta de consenso a respeito dessa temática. De acordo com pesquisa anterior (PUENTES, 2019), na história do sistema podem ser estabelecidos, no mínimo, quatro concepções diferentes de sujeito: (1) sujeito da cognição (1958-1970); (2) sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); (3) sujeito “individual” e “sujeito coletivo” (1991-1998); (4) sujeito das emoções (1998).

Na mesma pesquisa se aborda o conteúdo de cada um desses tipos de sujeito e seus vínculos com a Teoria da Atividade de Estudo. Ficou comprovada a correspondência que existe entre as diferentes concepções de sujeito adotadas e o nível de desenvolvimento da atividade de estudo ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento evolutivo de ambos os processos (PUENTES, 2019). Cada mudança experimentada, do ponto de vista teórico e metodológico, pelo conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da atividade de estudo, associou-se, de maneira direta ou indireta, a uma mudança similar no modo de enxergar e adotar o sujeito de estudo; e vice-versa.

Independentemente das diferenças significativas que compõem o conteúdo de cada um desses quatro tipos de sujeito em particular, no geral predominou a concepção inicial de sujeito estabelecida por Elkonin ([1961]2019), ou seja, a de sujeito enquanto criança capaz de se implicar ativamente na tarefa de estudo; isto é, “o próprio sujeito atuante”. Em síntese, a criança que age, é o sujeito da atividade de estudo; que age, seja com base na exigência do professor (sujeito cognitivo), em suas próprias necessidades e motivos (sujeito das necessidades e motivos), ou em seus desejos e emoções (sujeito das emoções).

Nesse sentido, o sujeito, seja qual ele for, implica-se na atividade com base em diferentes aspectos que agem como força motriz da ação, mas é incapaz de atuar como fonte dessa atividade. Com isso, a tarefa de estudo, que leva à execução de um sistema de ações específicas com o objetivo da concretização do resultado da atividade, precisa ser colocada de fora pelo professor (Cf. REPKIN; DOROKHINA, 1973). O sujeito assim concebido não consegue ir além da condição de portador da atividade; ele é o aluno capaz de “trabalhar com tarefas” e “autotransformar-se” com elas, mas não é apto para estabelecer nem o trabalho e nem a autotransformação como propósito ou meta pessoal.

Sendo assim, a formação do sujeito, bem como dos seus aspectos particulares pela via de sua autotransformação (ELKONIN, 1967[2019]), limitou-se à realização da tarefa, ao domínio de determinados conceitos e modos generalizados de ação. Dessa maneira, tanto o desenvolvimento intelectual quanto subjetivo, definem-se pela capacidade da criança de se implicar na atividade, desenvolver seu

pensamento teórico e as operações que estão na sua base (síntese, análise, generalização significativa, abstração significativa, planejamento e reflexão substantiva), seja de maneira colaborativa ou autônoma.

Ainda quando as concepções de sujeito individual e coletivo, sujeito das necessidades e motivos, e, sujeito das emoções, pareçam muito diferentes da concepção de sujeito cognitivo, todas elas mantém estreita relação com esta, pois, afinal de contas, a motivação, as necessidades, os desejos e as emoções que agem como força propulsora da atividade de estudo do sujeito estão diretamente relacionadas com o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental (modos generalizados de ação e conceitos científicos), que são essencialmente de natureza cognitiva. Dito com outras palavras, o que realmente transforma a criança em sujeito da atividade de estudo, é o motivo, a necessidade, o desejo e a emoção que surge do interesse que o conteúdo provoca nele. Em síntese, o sujeito das necessidades e motivos, o sujeito coletivo e individual, e o sujeito das emoções são também, e sobretudo, sujeito da cognição.

Essas são as concepções de sujeito que prevaleceram, sobretudo, no interior do Grupo de Moscou, dominado pelas ideias de D. B. Elkonin e V. V. Davidov a respeito do desenvolvimento psíquico, da atividade de estudo e do sujeito. Nesse grupo, a preocupação teórica e experimental sempre recaiu muito mais nos aspectos operacionais do desenvolvimento, do que na análise de suas forças motrizes. O próprio V. V. Davidov sempre deu maior relevância, quando se trata da estrutura da atividade de estudo, ao processo de desenvolvimento das ações de estudo, controle e avaliação, do que à própria tarefa de estudo.

O problema da tarefa de estudo não se tornou objeto de uma pesquisa especial de V. V. Davidov, dado que ele, seguindo a tradição estabelecida em psicologia (A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin etc.), presumivelmente acreditava que o aluno durante sua aprendizagem assume as tarefas que lhe são atribuídas pelo professor e, conseqüentemente, a aceitação da tarefa não é resultado da própria atividade dos alunos, mas um pré-requisito necessário para sua implantação. Vejamos o que ele escreveu:

Os alunos, de início, não sabem ainda **formular de forma autônoma tarefas de estudo** e realizar ações para resolvê-las. Por enquanto, eles são auxiliados pelo professor, mas, gradualmente, adquirem as respectivas **habilidades** (é nesse processo que se formam a Atividade de Estudo autônoma e a capacidade de aprender). (DAVIDOV, [1986]2021, p. 219, destaques nossos).

Além disso, observa-se também como no conceito da estrutura da atividade de estudo elaborado por Davidov (1972, p. 150, tradução e destaque nosso) o foco é colocado nas ações: “Ela [a estrutura dessa atividade] **reflete as ações** que garantem a solução da tarefa de estudo”. Prioriza-se, inspirado nesse princípio, a estruturação curricular das disciplinas com base na formação do pensamento teórico, especialmente, de uma das operações ou ações do pensamento: a generalização substantiva, bem como de outras três operações diretamente relacionados com ela (a reflexão significativa, a abstração significativa e o conceito).

Em síntese, predominaram, no geral, concepções de sujeito que se caracterizaram, em articulação, pelo seu caráter consciente, intencional, ativo, diligente, executivo, colaborativo e implicado cognitivamente na atividade, mas portador da atividade. Aliás, a concepção de “sujeito individual” e “sujeito coletivo” de Zuckerman e Venguer (2010), que Davidov ([1991]2021, 1996) adotou em alguns de seus trabalhos, obedece a uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem em relação à capacidade de dominar determinadas operações ou ações. O sujeito coletivo é definido como aquele aluno que quer e sabe aprender e se constitui ao longo de um período que se estende, aproximadamente, durante os anos iniciais do nível fundamental (1º ao 4º ano), fase em que a ação de aprender é inicialmente dominada pelo aluno no âmbito da ação conjunta com o professor e com outros alunos. O sujeito individual, por sua vez, é o aluno capaz e disposto a aprender de maneira autônoma, após dominar as ações de aprender, o que acontece ao final da adolescência (entre o 5º e 9º ano no nível fundamental), quando, uma vez internalizada as ações coletivas de aprender, o sujeito da aprendizagem passa a ser individualizado.

A definição do sujeito com base no nível de desenvolvimento das ações cognitivas, é a razão pela qual todas essas formas de sujeito analisadas (cognitivo, individual e coletivo, das necessidades e motivos, das emoções), na visão de seus

representantes, só atingem seu máximo nível de desenvolvimento, isto é, o de sujeito criativo, na etapa final da atividade de estudo, lá no último ano do primeiro ciclo do nível fundamental (5º ano). Lembremos que a concepção de sujeito criativo de Davidov (1996a) está associada a capacidade do aluno de realizar com independência as ações de estudo que permitem atingir os objetivos que foram inicialmente definidos.

Mas existe também outra concepção de sujeito da atividade de estudo além dessas já mencionadas anteriormente, isto é, a de “sujeito como fonte” da atividade de estudo. Ela, além de bastante diferente dessas analisadas, representa uma variante específica no interior do sistema pouco conhecida ainda no âmbito científico e acadêmico e constitui uma das vertentes mais originais e potentes nascidas no seio da teoria da aprendizagem desenvolvimental.

V. V. Repkin e o “sujeito como fonte” da atividade de estudo.

A concepção de “sujeito como fonte” da atividade de estudo, seu conceito, conteúdo psicológico concreto, estrutura, processo de gênese e desenvolvimento, etapas na sua formação e diagnóstico etc., estão associados com a percepção particular que o Grupo de Kharkiv, sob a liderança de V. V. Repkin, produziu, como resultado do tipo de experimentos didático-formativos que realizou a respeito do objetivo e conteúdo da aprendizagem desenvolvimental, bem como da atividade de estudo, sua estrutura, forças motrizes, processo formativo e métodos.

O presente excerto do artigo aborda, entre outras questões, o movimento de ascensão do conceito de “sujeito como fonte” da atividade de estudo na obra de V. V. Repkin, no período entre 1990 e 2021. Abordam-se as pesquisas nas quais a temática foi objeto de estudo, as características fundamentais da concepção de sujeito, o conteúdo e estrutura psicológica do sujeito, as etapas pelas quais o aluno passa desde a condição de indivíduo até sujeito no processo de sua própria autotransformação, os diferentes tipos de sujeito e sua correlação com as etapas de formação da atividade de estudo, as pesquisas de diagnóstico do sujeito etc.

O modelo teórico de aprendizagem desenvolvimental do Grupo de Karkhiv, apresentado nos últimos vinte anos por Repkin e Repkina (1997, 2019), deixa

explicitamente claro que, diferentemente do modelo adotado pelo Grupo de Moscou para o qual a função da aprendizagem era o desenvolvimento do pensamento teórico, consistia no desenvolvimento do próprio sujeito da atividade de estudo. Para ambos os autores, a formação do pensamento teórico não é e nem poderia ser o objetivo e o resultado direto da aprendizagem, mas o desenvolvimento das crianças como sujeitos da aprendizagem que precisam pensar para resolver seus problemas. Aliás, a inspiração parte de L. S. Vigotski, para quem “a aprendizagem [...] é a forma dentro da qual se realiza o desenvolvimento do sujeito” (cf. REPKIN, 1999, p. 12).

A respeito, Repkin e Repkina (1997) escreveram:

[...] o objetivo [...] começou a ser visto não como o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas como o **desenvolvimento deste como sujeito da atividade de estudo**, isto é, como um indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-las (REPKIN; REPKINA, 1997, destaque nosso).

Duas décadas depois, Repkin e Repkina (2019, p. 48, adição nossa) reiteram o posicionamento teórico ao afirmar que: “Esta [aprendizagem] pode afetar o desenvolvimento de habilidades [modos de ação] somente se garantir o desenvolvimento do sujeito para cujas atividades essas habilidades são necessárias”.

Contudo, o momento a partir do qual o objetivo da aprendizagem desenvolvimental passou a ser para V. V. Repkin, e seus colaboradores diferente da função estabelecida e defendida por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e seus seguidores, é ainda um enigma. De qualquer maneira, é possível estabelecer alguns marcos.

Na mesma época em que V. V. Davidov defendia, em sua famosa obra *Tipos de Generalização da aprendizagem* (1972), que o papel fundamental da educação escolar e da atividade de estudo era o desenvolvimento do pensamento teórico pela via da formação dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos com base na ideia de A. N. Leontiev sobre a correspondência entre assimilação e desenvolvimento,⁴ Repkin e Dorokhina (1973), comprovavam em pesquisas

⁴ Nesse livro, V. V. Davidov chegou a escrever o seguinte: “O desígnio da presente obra é fundamentar a ideia de que uma autêntica solução dos problemas concernentes à atual educação escolar, enquanto às bases lógico-psicológicas dela pressupõem uma mudança do tipo de pensamento projetável mediante o conteúdo das disciplinas e os métodos de sua

experimentais que colocar o foco nesse tipo de processo, ignorando com isso o próprio sujeito que pensa, era um erro de natureza teórica e metodológica.

A ideia de Davidov (1972) levou a priorizar a estruturação curricular das disciplinas com base na formação do pensamento teórico e a elaborar um curso de Gramática Russa e de Matemática, no qual os conceitos de “estrutura morfossemântica” da palavra e de “número” como razão de magnitude para medição, foram introduzidos com o propósito de estimular nas crianças o surgimento das formas elementares do pensamento teórico e, com isso, do sujeito criativo. Entretanto, isso não aconteceu e ficou demonstrado que a formação do pensamento teórico, sem o devido cuidado a respeito do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem, não seria possível (REPKIN; REPKINA, 2019).

V. V. Davidov, e de igual modo os demais membros do Grupo de Moscou, considerava que a assimilação da Matemática e da Gramática levaria de maneira automática, direta e linear, ao desenvolvimento do pensamento e este, por sua vez, à emergência do sujeito criativo. E desde essa perspectiva, a assimilação faria o pensamento teórico e este o sujeito. Contudo, o experimento de Repkin e Dorokhina (1973) mostrou, de maneira inusitada, que a tarefa de estudo definida pelo professor, tal e qual sugerido por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, era permanentemente redefinida pelos alunos. Com isso, ficou comprovado que a tese de que o papel do professor era formular a tarefa, enquanto o papel do aluno se reduzia a aceitá-la de forma independente ou com a ajuda do professor, estava errada. A partir de então, assumiu-se que a tarefa emergia como resultado da própria atividade do aluno e foi estabelecido um novo conceito de atividade de estudo, isto é, 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, 2019).

A noção sobre a determinação ou enunciado da tarefa de estudo como resultado da própria atividade do aluno, conduziu, imediatamente e por correlação, à ideia de que a determinação da tarefa de estudo só emerge quando o aluno está

aprendizagem. O aperfeiçoamento desses últimos há de se executar no plano dessa perspectiva cardinal: **formar nos escolares o pensamento científico-teórico**” (DAVIDOV, [1972]1982, p. 7, tradução e destaques nossos).

na condição de sujeito de sua própria atividade. Assim, desde a década de 1970, o foco de V. V. Repkin, e os membros do Grupo de Kharkiv, deslocou-se da estrutura e conteúdo da atividade de estudo, bem como do desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, para o desenvolvimento deste como sujeito da atividade de estudo (REPKIN; REPKINA, 1997).

É evidente que a análise do processo de desenvolvimento do aluno como sujeito da atividade de estudo passou por diferentes etapas ou momentos, enfrentando, inclusive, os riscos e as dificuldades que pensar diferente a V. V. Davidov e aos demais membros do Grupo de Moscou representava. É preciso admitir também que a escolha do desenvolvimento do próprio sujeito da atividade de estudo como objetivo fundamental da aprendizagem desenvolvimental, em lugar do pensamento teórico, trouxe outras consequências: (1) o rumo das pesquisas mudou; (2) o conteúdo e estrutura da atividade de estudo foram modificados; (3) as diferenças conceituais e metodológicas do Grupo de Kharkiv em relação ao Grupo de Moscou se fizeram mais nítidas e intensas; (4) o número das parcerias entre os russos e ucranianos diminuiu; (5) quanto mais distantes os ucranianos ficavam dos russos, sobretudo, com a desintegração da União Soviética (1991), mais original, singular e rara se tornava a sua obra; etc.

O momento exato em que tudo isso começou não se sabe, aliás provavelmente não se saiba jamais. Mas uma certeza se tem: nascia assim, depois do Grupo de Moscou, a segunda variante mais potente e criativa no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e o modelo de aprendizagem desenvolvimental kharkiviano. Nesse processo de desenvolvimento do conceito de sujeito da obra de V. V. Repkin é possível estabelecer duas etapas distintas: (1) os antecedentes (1975-1990); o “sujeito como fonte” da atividade de estudo (1990-2021).

V. V. Repkin escreveu, na segunda metade da década de 1970, um artigo pioneiro: “O conceito de atividade de estudo” (REPKIN, [1976]2021). No próprio primeiro parágrafo, o próprio autor afirmou: parte-se de uma “posição indiscutível que a pessoa não é apenas um objeto, mas é também o sujeito da aprendizagem e da educação” (REPKIN, [1976]2021, p. 311). Observe-se que para V. V. Repkin, o sujeito permanece ao longo de toda a atividade de estudo, afinal de contas ele é sua

fonte. Mas a sua permanência não é estática, pelo contrário, assume diferentes formas; formas essas que estão condicionadas por diferentes aspectos, inclusive pelas modalidades específicas que assume a atividade de estudo, por um conteúdo e por uma estrutura psicológicos concretos que lhe são específicos, por níveis particulares de formação etc.

Contudo, não é sobre a etapa dos antecedentes que se pretende comentar mais detidamente no presente artigo, mas sobre a segunda etapa relacionada com a emergência do conceito de sujeito como fonte da atividade de estudo (1990-2021).

O “sujeito como fonte” da atividade de estudo (1990-2021)

V. V. Repkin ministrou, na condição de líder do Laboratório de Inovações Pedagógicas da Academia Russa de Educação, entre 1990-1992, um ciclo de palestras nas cidades de Kharkiv, Riga e Moscou, sobre as características principais do sistema de aprendizagem desenvolvimental na idade escolar. O conteúdo dessas palestras descreve de maneira bastante integral ao conceito de aprendizagem desenvolvimental elaborado nas décadas de 1960 a 1980, sob a supervisão geral de D. B. Elkonin e V. V. Repkin; contudo, apresenta, talvez pela primeira vez, uma variante da implementação prática desse conceito, resultado de muitos anos de trabalho de um grupo de psicólogos de Kharkiv junto com professores de várias escolas.

Essas ideias surgem em consequência às pesquisas teóricas experimentais realizadas pelo Grupo de Kharkiv, sob a direção de V. V. Repkin, bem como da experiência de organização do trabalho para implementar o sistema de aprendizagem desenvolvimental na escola de educação geral de massa. Tudo isso levou, por um lado, à algumas “discrepâncias” (porém, não fundamentais) em relação às obras mais conhecidas de D. B. Elkonin e V. V. Davidov; por outro, ao surgimento de um novo foco na abordagem teórica de V. V. Repkin: o sujeito da atividade de estudo.

A partir de então, o sujeito não apenas passou a ser abordado de maneira reiterada nas palestras e publicações de V. V. Repkin, como também foi assumido, aos poucos, como objetivo principal da aprendizagem desenvolvimental no interior

de todo o sistema. Essa é a razão pela qual Davidov (1996a, p. 389, tradução e destaques nossos) admitiria que:

recentemente surgiu a ideia de que a principal neoformação da idade escolar inicial é **o sujeito da atividade de estudo**. Conseqüentemente, a educação básica só pode ser verdadeiramente desenvolvimental quando tem como objetivo direto a **formação do sujeito da aprendizagem**, ou seja, **a criança disposta e capaz de aprender**. Os principais atributos dessa aprendizagem (conteúdos, métodos etc.) devem corresponder a esse mesmo objetivo, então a atividade de estudo integral realizada pelos alunos dos anos iniciais do nível fundamental estará diretamente orientada para o seu desenvolvimento. Nossa teoria da aprendizagem desenvolvimental também dá atenção especial ao **problema da formação do sujeito**.

As teses principais sobre o sujeito da atividade de estudo estão contidas em um primeiro material elaborado por V. V. Repkin para suas palestras, publicado posteriormente com o título “O que é aprendizagem desenvolvimental? A fase inicial de desenvolvimento da aprendizagem da língua russa na escola de nível fundamental” (Kharkiv; Tomsk, 1992). O texto em questão ainda não foi localizado, mas existe uma brochura dirigida a professores, metodólogos, organizadores da aprendizagem, alunos de instituições de ensino pedagógico e pais interessados nos problemas da aprendizagem desenvolvimental. Essa brochura foi elaborada por Repkina (1993) na forma de ensaio, com base nas notas das aulas ministradas por V. V. Repkin, entre 1990 e 1992. Aliás, no prefácio que o próprio Repkin (1993) escreveu, em junho de 1993, para essa publicação, afirmou o seguinte:

O ensaio trazido à atenção do leitor é uma das primeiras tentativas de apresentar de forma bastante popular uma descrição holística dos conceitos de aprendizagem desenvolvimental dos alunos, geradas nas décadas de 1960 a 1980 [...] Naturalmente, no decorrer deste trabalho, algumas disposições do conceito foram refinadas, concretizadas, repensadas [...] Nem é preciso dizer que toda a responsabilidade pela validade dessas discrepâncias recai sobre o autor das palestras com base nas quais este ensaio foi escrito (REPKIN, 1993, p. 1, tradução nossa).

Existe também uma segunda versão desse material com o título “Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo”, que contém as transcrições dos cinco dias de palestras ministradas por V. V. Repkin, no começo da década de 1990, na cidade de Riga, Letônia. De acordo com Zeltserman (2023), o material foi digitalizado por professores do Centro Pedagógico “Experimental” de Riga, revisada por ele e corrigido pelo próprio V. V. Repkin. O texto na íntegra (38 páginas) foi publicado no site do Centro, em 1997.⁵

Por fim, há também um terceiro texto, intitulado “O ser humano como sujeito da atividade”, elaborado por V. V. Repkin, em 1997, nesse mesmo contexto e que permaneceu inédito até hoje. Esse último trabalho é essencial para compreender não apenas o conceito de sujeito do autor à época, mas aquilo que o caracteriza como tal, bem como seu conteúdo psicológico. Além disso, existem outras publicações diversas de Repkin (1997b, 1999) nas quais retoma em um nível muito mais avançado de elaboração teórica várias de suas ideias iniciais sobre o sujeito. Enfim, foi exatamente nesse período das palestras, 1990-1992, que se formula pela primeira vez a tese de que o objetivo da aprendizagem desenvolvimental deveria ser o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, em lugar do pensamento teórico. A revisão radical que os representantes da teoria da atividade (A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporozhets etc.) fizeram da interpretação tradicional das ideias de L. S. Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento já representou uma recusa à ideia de reduzir o desenvolvimento à formação das funções psíquicas (pensamento, memória, percepção etc.) e trazia à tona o desenvolvimento da criança como sujeito de vários tipos e formas de atividade humana. De acordo com Repkina (1993, p. 6, tradução e destaques nossos), V. V. Repkin enfatizou o objetivo da aprendizagem desenvolvimental com as seguintes palavras: “O objetivo final da aprendizagem desenvolvimental é propiciar a cada aluno as condições para **o desenvolvimento de um sujeito de estudo** auto transformável”.

⁵ O texto de V. V. Repkin está disponível em língua russa no seguinte link: <http://old.experiment.lv/>. Uma síntese dessa versão foi publicada em inglês, em 2003, e o texto completo em Puentes, Cardoso e Amorim (2021).

- O conceito de sujeito da atividade de estudo

Mas quem é, afinal de contas, o sujeito da atividade de estudo? Repkin imediatamente o define: “tal tipo de **sujeito** significa ter a **necessidade de autotransformação** e **ser capaz** de satisfazê-la por meio da aprendizagem, ou seja, **desejar, gostar e poder aprender**” (REPKINA, 1993, p. 6, tradução e destaques nossos).

A citação de Repkina (1993), atribuída a V. V. Repkin, além de corrigir o novo objetivo da aprendizagem desenvolvimental, aperfeiçoa também o conceito de sujeito e manifesta a suas discrepâncias com a definição predominante até então.

Fica evidente na citação que o sujeito da atividade de estudo, na concepção de V. V. Repkin, é a criança com necessidade de autotransformação, capaz de satisfazê-la por meio da aprendizagem, ou seja, que deseja, gosta e pode aprender. Com isso, o conteúdo do conceito de sujeito deixa de estar integrado somente pela capacidade da criança de realizar as ações indispensáveis (de estudo, controle e avaliação) que levam à solução da tarefa colocada pelo professor, predominante nas décadas de 1960 a 1980, e passa a incorporar também a “necessidade de autotransformação”, isto é, o “desejo, gosto e possibilidade de aprender”. Alguns anos depois, retomando a questão do sujeito e do lugar do desejo na sua constituição, Repkin (1999, p. 18, tradução e destaque nosso) escreveu:

De fato, juntamente com **a capacidade** de aprender, uma característica igualmente importante do sujeito do estudo é seu **desejo de aprender**. A formação desse **desejo** não deveria ser considerada como uma meta especial da aprendizagem desenvolvimental?

Para D. B. Elkonin e V. V. Davidov, bem como para o restante dos representantes do Grupo de Moscou, o sujeito era o aluno que sabe estudar de maneira colaborativa (sujeito coletivo) ou independente (sujeito individual), porque domina as ações que permitem a execução dessa atividade. Para V. V. Repkin, e para o restante dos membros do Grupo de Kharkiv, o sujeito é a

criança que necessita e deseja aprender mesmo que ainda não saiba estudar. As formas que tomam essas “necessidades”, “desejos”, “gostos” e “possibilidades de aprender”, seu conteúdo, bem como a maneira como as próprias ações de estudo, controle e avaliação vão se constituindo durante o processo de formação da atividade de estudo, estão relacionadas com as diferentes etapas ou níveis pelos quais passa o sujeito no seu desenvolvimento contínuo e vice-versa (REPKIN, 1997b).

Em um dos textos de 1997 (REPKIN, [1997]2021, p. 375, destaques nossos), a abordagem do conceito de sujeito volta a ser uma preocupação explícita e, com isso, V. V. Repkin aporta novos elementos à definição inicial. Em um momento determinado do texto V. V. Repkin pergunta para os participantes da palestra: o que é o sujeito? E diligentemente responde:

O sujeito é a fonte⁶ da atividade, é o modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe. Assim, **o sujeito é uma forma material de existência da atividade**, da atividade potencial. Os termos atividade e sujeito têm uma estreita inter-relação.

Com isso, adota-se, pela primeira vez, a concepção de “sujeito como fonte” da atividade de estudo no interior do sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental. Até então, o sujeito era entendido como o “indivíduo capaz”, “ativo” e “implicado”, mas também “produto”, “derivação”, “portador” da atividade que realiza; portanto, alguém incapaz de criar a sua própria atividade. Para V. V. Repkin, contrariamente, a aprendizagem só era desenvolvimental quando a criança que aprende estava na condição de sujeito e, com isso, adota a tese vigotskiana, formulada inicialmente em *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, [1926]2003),⁷ de que é o aluno quem ensina a si próprio. A respeito escreveu:

⁶ O termo russo empregado por V. V. Repkin é “источник” que significa fonte, nascente, manancial.

⁷ A ideia de L. S. Vigotski é a seguinte: “O aluno se auto educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém das mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles” (VIGOTSKI, [1926]2003, p. 296).

Somente quando a criança é o **sujeito no processo de aprendizagem**, pode-se opinar sobre o tipo da mesma [...] Esta ocorre quando o companheiro do professor não é um aluno, mas um **auto professor**, um **professor de si mesmo**. Neste caso, não é o professor quem ensina o aluno, mas **o aluno que se ensina a si mesmo**. A missão do professor consiste em uma única tarefa: **ajudar o aluno a se ensinar a si mesmo** (REPKIN, [1997]2021, p. 375, destaques nossos).

A ideia do aluno como auto professor, que precisa do outro, mas que se ensina a si próprio, coloca em questão o ensino como ato externo voltado para a modificação do outro, além de conceder total protagonismo à criança que aprende. Claro, na sua justa medida, como protagonismo compartilhado, sobretudo com a figura do professor que age como organizador e guia do processo, e como colaborador. Em texto recente, Repkin e Repkina (2023, p. 14, destaques nossos) aprimoram essa ideia da independência do aluno, à luz do protagonismo compartilhado (com o amparo do professor), por intermédio da seguinte tese:

O **sujeito** do estudo não é o aluno que assimila aplicadamente o conhecimento oferecido pelo professor, mas **o estudante**; ou seja, a **pessoa que ensina a si mesma**, encontrando, de forma independente ou com o amparo do professor, os conhecimentos necessários e os domina. Antes de tudo, ser sujeito do estudo pressupõe a possibilidade de encontrar de forma independente modos de resolver as novas tarefas que surgem no processo de aprendizagem e, em seguida, **formular tais tarefas por si só**. É claro que, para tanto, o estudante deve ter domínio dos meios correspondentes, algo que só o processo de aprendizagem desenvolvimental pode oferecer.

Na citação, não apenas se define o novo objetivo da aprendizagem desenvolvimental e o conceito de sujeito, como também se vislumbra, de maneira pioneira, as características de sua concepção, o conteúdo e estrutura psicológica do sujeito e as etapas pelas quais a criança atravessa no seu processo de ascensão a essa condição. Em trabalhos posteriores, o conceito, as características e esses diferentes tipos de sujeito foram sistematicamente

refinados, concretizados e repensados a respeito de seus períodos limites, conteúdo e características típicas (REPKIN, 1999; REPKINA; REPKIN, 2012; REPKIN; REPKINA, 2019, 2023).

- Características da concepção de sujeito da atividade de estudo

A concepção de sujeito de V. V. Repkin tem três características fundamentais: 1) considera o desenvolvimento do sujeito como o estágio inicial de formação da personalidade; 2) considera o desenvolvimento como um processo estritamente individual,⁸ diferentemente de como tinha sido assumido por Davidov ([1991]2021, 1996); (3) considera que a criança, no seu movimento de ascensão à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo de sua própria autotransformação, passa por diferentes etapas ou níveis de desenvolvimento (REPKIN; REPKINA, 1997, 2019).

A primeira característica nos obriga a abordar o estudo da personalidade em sua relação dialética com o desenvolvimento do sujeito que constitui a sua base. A personalidade é na verdade uma qualidade específica do sujeito em sua fase mais avançada de desenvolvimento, isto é, na etapa de sujeito criativo. Aliás, Repkin ([1997]2021, p. 374) escreveria:

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

V. V. Repkin e V. V. Davidov coincidem no aspecto de considerar a personalidade como o nível mais elevado de formação do sujeito. Aliás, V. V. Repkin chegou a considerar que, entre as numerosas definições de personalidade, a mais significativa e promissora talvez tenha sido a de V. V.

⁸ Individual não significa individualista, solitário, pelo contrário, trata-se de um adjetivo que denota algo pertencente ou próprio do indivíduo, qualidade individual, especial, particular, singular, exclusivo, próprio, subjetivo, único. Vejamos que aqui a palavra “individual” tem um significado totalmente diferente ao sentido que adota na citação a seguir, onde individual se refere a algo que não é executado por uma única pessoa.

Davidov de sujeito criativo (REPKIN; REPKINA, 2019). Davidov (1996b, p. 282) escreveria na fase final de sua vida que a “personalidade é o sujeito da atividade que realiza um novo produto espiritual ou material. Elaborar esse novo produto significa realizar um ato de criatividade. Por isso os conceitos de personalidade e criatividade são inseparáveis”.

Contudo, existem diferenças entre a personalidade e sujeito da ação. Em seu trabalho criativo, a personalidade depende de uma compreensão individual do significado do mundo ou de suas partes, enquanto o sujeito da ação prática ou de estudo procede do entendimento geralmente aceito e bem estabelecido e, em caso de identificação de uma diferença, do entendimento individual com o geralmente aceito sobre a visão de mundo. De acordo com Repkin (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 38):

é bastante obvio que a compreensão de mundo em que a personalidade criativa se baseia é o mais alto nível de seu desenvolvimento, que é fornecido por todas as atividades anteriores do sujeito”.

Sobre as diferenças que existem entre o sujeito e a personalidade, Repkin continua a escrever:

Tendo por alicerce essa compreensão da personalidade, segue-se que o desenvolvimento do sujeito e o desenvolvimento da personalidade são dois processos intimamente relacionados, mas não idênticos. O desenvolvimento do sujeito da ação, realizado no processo de dominar uma atividade específica, é um pré-requisito para o desenvolvimento da personalidade, que ocorre no processo de realização de atividades que a pessoa já domina, é a conclusão lógica do desenvolvimento do sujeito, seu resultado final (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 38).

Por fim, V. V. Repkin adverte que a formação da personalidade não é o objetivo principal da aprendizagem, mas o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo. A formação da personalidade é continuidade do processo de desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo e acontece, principalmente, fora da escola e em períodos futuros do desenvolvimento humano.

A segunda característica (o processo de desenvolvimento é estritamente individual e não coletivo) procura mostrar que a constituição do sujeito não depende do grau de autonomia da criança para resolver determinadas tarefas de estudo durante o processo de aprendizagem, tal e como foi previsto por Davidov ([1991]2021, 1996), com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente. Dessa forma, o sujeito passou a ser definido como aquele indivíduo que deseja e é capaz de estabelecer os propósitos de sua atividade (REPKIN; REPKINA, 2019).

A terceira característica também foi uma novidade. O sujeito da atividade de estudo, anterior a 1990, era desprovido de conteúdo psicológico, amorfo, baseado em aspectos descritivos. V. V. Repkin mostrou o movimento de ascensão pelo qual passa a criança na sua autotransformação até atingir a condição de sujeito criativo. Não se nasce sujeito, os mecanismos que o integram se formam ao longo da vida; o sujeito é um estado da pessoa com base nas condições do tipo de atividade que realiza; não se está sempre na condição de sujeito, apenas naquela atividade na qual a criatividade é uma necessidade. A respeito escreveu:

Não é necessário fundamentar as razões pelas quais esse mecanismo [conteúdo psicológico] não é dado de início a uma pessoa, mas se forma nela gradualmente, no decorrer da vida; e que essas qualidades são inerentes a cada pessoa de forma igualmente diferente. Além disso, na mesma pessoa em situações diferentes, eles se manifestam de maneiras distintas. Mas isso significa que uma pessoa nem sempre se comporta como um sujeito. Isso é perfeitamente compreensível: existem muitas situações da vida que não só não exigem criatividade de uma pessoa, mas, ao contrário, exigem o cumprimento estrito de regras, normas e tradições estabelecidas. Portanto, é necessário distinguir entre, pelo menos, dois tipos de atividade humana. E se concordamos em usar o termo “atividade” para caracterizar a atividade especificamente humana, transformadora, então é aconselhável mantê-lo para designar aquele tipo de atividade em que uma pessoa atua como sujeito criativo. Quanto ao seu segundo tipo, o termo mais adequado para sua designação é, aparentemente, o termo “comportamento de papel”, que se generalizou, fixando uma característica importante dessa atividade, dentro da qual uma pessoa segue estritamente as normas e regras prescritas (REPKIN, 1997a, p. 12, tradução nossa).

- O conteúdo psicológico do sujeito da atividade de estudo

Repkin (1997a) avança significativamente na sua análise ao estabelecer as propriedades especiais ou o conteúdo psicológico que concedem ao ser humano a possibilidade de se tornar sujeito da atividade. O primeiro aporte que faz é o de explicitar a **criatividade** como a principal qualidade do sujeito, entendendo a **atitude criadora e transformadora** em relação ao mundo o aspecto central do conceito de sujeito; isto é, uma pessoa capaz de transformar as condições existentes de sua vida, e, enquanto concebe e cria um ambiente humanizado, a natureza e o mundo passam a ser objeto de sua atividade transformadora, e ela mesma atua como seu princípio ativo, como seu sujeito. A respeito escreveu:

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

O segundo aporte de V. V. Repkin foi estabelecer e descrever o conteúdo psicológico do sujeito da atividade de estudo, o qual ficou integrado pelos seguintes componentes:

- **as necessidades** (reflexo generalizado das condições necessárias para manter a vida), enquanto pré-requisito e propósito da atividade;
- **as capacidades apropriadas**, enquanto complexo sistema de propriedades que determina a possibilidade de usar certos meios, dominando os métodos e técnicas necessários para a atividade;
- **a consciência**, enquanto mecanismo mais importante de regulação da atividade;
- **a capacidade de determinar os objetivos da próxima atividade**, enquanto representação ou imagem do resultado de uma ação a ser ou sendo executada (imagem não do presente, mas do futuro);
- **a razão**, enquanto mecanismo que regula a atividade criativa do sujeito (“é a razão e não as necessidades e capacidades em si que atua como um pré-requisito real para a atividade transformadora de uma pessoa”);

- **a vontade**, enquanto força que permite, durante a implementação da atividade, superar os vários obstáculos no caminho para atingir o objetivo pretendido;
- **a liberdade** (livre arbítrio), enquanto “capacidade de tomar decisões com conhecimento de causa” (F. Engels).⁹

Dentre esses sete componentes, V. V. Repkin indica três como sendo os mais relevantes na constituição do sujeito da atividade de estudo: a razão, o livre arbítrio e a consciência. A respeito, escreveu:

A razão, que permite que uma pessoa ultrapasse os limites da existência concreta e estabeleça para si mesma objetivos cada vez mais novos; o **livre arbítrio**, baseado no sentimento de amor e dignidade humana, que dá à pessoa a força necessária para superar o poder das circunstâncias transitórias; **a consciência**, verificando os objetivos escolhidos e os meios para alcançá-los - esses são os principais componentes desse mecanismo mais complexo que regula a atividade criativa e transformadora do homem. Ao mesmo tempo, este é o mínimo de qualidades que uma pessoa deve possuir para ser sujeito de tal atividade (REPKIN, 1997a, p. 11, tradução e destaques nossos).

- Estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo

Mais de uma década depois, os resultados de uma série de estudos baseados nos pressupostos sobre o sujeito, permitiram a V. V. Repkin formular uma ideia mais clara, precisa e específica da estrutura psicológica do sujeito e do seu desenvolvimento, o que é proposto em um artigo voltado para a análise de estratégias de educação para a estabilidade da personalidade (REPKINA; REPKIN, [2012]2018). Nesse texto se defende, em particular, a tese reforçada pelas pesquisas de que o nível de desenvolvimento do sujeito em que encontra a estabilidade psicológica, ou seja, a habilidade de autotransformar, passa por duas fases ou níveis e depende, significativamente, da escolarização, especialmente daquela que tem lugar na escola dos anos iniciais do nível fundamental.

Ao ingressar na escola, de acordo com o autor, a criança desenvolve uma estrutura psicológica integrada por dois elementos que a caracteriza como sujeito:

⁹ De acordo com V. V. Repkin, o sujeito criativo só pode ser uma pessoa com livre arbítrio, ou seja, com uma vontade que se baseia na razão.

no centro, (1) a **necessidade** universal de ação independente e ativa, que surge nos primeiros meses de vida na forma de uma carência de comunicação emocional; e (2) a **reflexão**, por meio da qual a criança se distancia de suas ações. Segundo Repkina e Repkin ([2012]2018, p. 8), a “forma inicial de autoconsciência (Eu mesmo), que surge devido à reflexão, acaba sendo o estímulo mais poderoso para o desenvolvimento posterior da criança” enquanto sujeito.

Já no final do nível fundamental, essa estrutura psicológica do sujeito se modifica substantivamente. Experimentos desenvolvimentais realizados durante anos em numerosas regiões russas e ucranianas levaram à conclusão de que nesse período da vida escolar os alunos formaram a estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo integrada por dois componentes. Agora o núcleo central deixa de ser a necessidade de ação independente e passa a sê-lo o processo de (1) **compreensão**, que adquire caráter indireto e, com base no conhecimento da base substantiva do modo generalizado de ação ou sistema funcional, fornece uma compreensão de seu significado e; (2) a **reflexão definidora**,¹⁰ que permite ao aluno detectar contradições entre o nível necessário de compreensão de uma nova situação e o conhecimento existente. Assim, ele é capaz de definir, de forma independente, um novo objetivo de estudo e, então, encontrar uma maneira de alcançá-lo. Os processos de percepção, pensamento e memória adquirem um caráter reflexivo, ou seja, tornam-se verdadeiramente voluntários.

De acordo com Repkin (REPKINA; REPKIN, [2012]2018), o “Eu mesmo” inicial, que encontra satisfação no processo de resolução das tarefas de estudo, é preenchido com os conteúdos concretos e surge a autoconsciência do aluno na forma de interesse pelo lado semântico dos fenômenos estudados, que se apresenta como o mais importante motivo para a aprendizagem. Assim, a base da autoavaliação se sustenta cada vez mais na avaliação do grau de participação na descoberta da norma cultural, o que determina a atitude criativa para com ela. Ao mesmo tempo, a autoavaliação retrospectiva difere em seu conteúdo, validade e prognóstico - em sua natureza cautelosa e otimista. Com a formação desses componentes

¹⁰ É preciso avançar no entendimento das diferenças que V. V. Repkin estabelecia entre a capacidade de reflexão que caracteriza a estrutura psicológica do sujeito na primeira fase e a reflexão definidora que caracteriza a segunda.

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

Repkina e Repkin ([2012]2018) apresentam relatos de pesquisas de diagnóstico realizadas, ao longo de mais de uma década, por membros do Grupo de Kharkiy, a respeito do nível de formação dos componentes que integram a estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo e os momentos ou fases pelo qual esse processo passa.

Nosso estudo de diagnóstico conduzido, em 1995-2008, em 39 turmas de diferentes regiões da Rússia e da Ucrânia, trabalhando em programas de aprendizagem desenvolvimental, mostrou que ao final dos anos iniciais do nível fundamental, a estrutura do sujeito da atividade de estudo descrita, é formada na maioria dos alunos. Em 25% dos alunos essa estrutura se encontra no processo de solução coletiva de tarefas de estudo, ou seja, está na zona de desenvolvimento possível, enquanto em 70% já está no nível de desenvolvimento real (REPKINA, 2010). É claro que o desenvolvimento do sujeito, e mais ainda da personalidade, não termina no final da escola dos anos iniciais do nível fundamental. No entanto, as peculiaridades da atual estrutura psicológica do sujeito sugerem que ela proporciona ao adolescente uma estabilidade suficiente para enfrentar aos efeitos negativos do meio externo.

Para confirmar a validade dessa suposição, apresentamos os resultados de uma pesquisa com alunos do décimo ano de duas escolas na região de Lugansk (Ucrânia), que na escola dos anos iniciais do nível fundamental estudaram em programas de aprendizagem desenvolvimental conduzidos, sob nossa orientação, por alunos de graduação em psicologia (Yu. A. Didenko, A.V. Ganagoy, D.N. Makhukova, N.S. Bondareva e A.V. Barabashova). Embora fora da escola dos anos iniciais, esses alunos estudavam de acordo com programas regulares e a atividade de estudo e de pesquisa era apoiada, principalmente, por métodos de aprendizagem interativos; no entanto, os resultados dos testes para todos os indicadores, que normalmente são usados para caracterizar a estabilidade da personalidade (estrutura de orientações de valor, formação de atitudes motivacionais em relação à realização, sucesso, liberdade de estados emocionais desfavoráveis; altos indicadores de força de vontade, resistência ao estresse, autoestima e auto aceitação etc. (ANDREEV, 2008), acabaram sendo significativamente maiores do que entre seus pares da escola tradicional.

- Níveis pelos quais passa o sujeito da atividade de estudo

As pesquisas conduzidas pelo Grupo de Kharkiv tornaram evidente que, durante a aprendizagem de Matemática e Língua Russa, o aluno se torna, conseqüentemente, sujeito da atividade de estudo. Esse processo obedece a determinadas etapas do desenvolvimento humano na ontogênese e V. V. Repkin (REPKIN; REPKINA, [2018]2022), estabeleceu sete níveis: (1) **sujeito de ações culturais relativamente simples** (escrita, leitura, cálculo); (2) **sujeito da ação objetal transformadora**, que se apoia na compreensão de seu sentido e do modo geral; (3) **sujeito do conhecimento**, capaz de analisar, em termos de conteúdo, situações práticas de diferentes tipos; (4) **sujeito da transformação de si**; (5) **sujeito da autodeterminação na vida**; (6) **sujeito da atividade de estudo-profissional** e; (7) por fim, **sujeito criativo**, ou seja, personalidade.

No trabalho contínuo de aprimoramento de suas ideias, Repkin (REPKIN; REPKINA, 2019) passou a ser mais preciso ao especificar a fase final de desenvolvimento do sujeito, reduzindo de sete para quatro o número de níveis: (1) **sujeito comunicativo**; (2) **sujeito das ações práticas**; (3) **sujeito compreensivo**; (4) **sujeito criativo**. Cada um dos tipos de sujeito mencionados está determinado pelo tipo de atividade que realiza, mas não com base na capacidade de realizar as ações que lhe são próprias, senão nas necessidades que as alimentam. O conteúdo que define cada um dos níveis se mantém, não sofre variação alguma.

Na nova proposta aparecem quatro novidades. Em primeiro lugar, incorpora-se um nível inicial, anterior ao sujeito das ações, isto é, o sujeito comunicativo. Em segundo, fundem-se os níveis do sujeito das ações culturais relativamente simples (escrita, leitura, cálculo) e do sujeito da ação objetal transformadora no nível do sujeito das ações práticas. Terceiro, altera-se o nome do nível do sujeito do conhecimento pelo de sujeito compreensivo, mas sem mudança significativa no conteúdo que o define. Quarto, integram-se os sujeitos da transformação de si, sujeito da autodeterminação na vida, sujeito da atividade de estudo-profissional e sujeito criativo, em um único nível: o sujeito criativo.

A maior novidade dessa última proposta, quando comparada com a anterior, está na inserção do sujeito comunicativo como fase inicial do desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo. De acordo com o autor, uma criança se declara de forma convincente como sujeito, pela primeira vez, no final do 2º ou início do 3º ano de vida (o famoso "Eu mesmo!"). No final da idade pré-escolar, ela já se torna sujeito de vários tipos e formas de atividade. Além disso, passa a desenvolver ativamente a necessidade de se realizar como sujeito e de expandir o escopo dessa realização, que encontra a expressão mais vívida na interpretação de uma brincadeira de papéis (brincadeira de faz de conta). É essa necessidade que determina principalmente o grau de prontidão psicológica da criança para a escolarização. Mas a criança em idade pré-escolar não tem necessidade de automudança e nem capacidade para isso. Tanto uma coisa como a outra só podem se desenvolver durante a aprendizagem escolar. Que essa oportunidade seja realizada ou não depende, em grande medida, de uma série de condições que se formam no próprio processo de aprendizagem (REPKINA, 1993).

A etapa de desenvolvimento do **sujeito comunicativo** se estende desde os primeiros meses de vida até o final do período pré-escolar (4/5 anos de idade). Caracterizam essa fase, por um lado, uma rica experiência de comunicação e; pelo outro, a simplicidade das ações de autotransformação que estão baseadas na própria experiência individual (REPKIN; REPKINA, 2019).

O desenvolvimento do **sujeito das ações práticas**, por sua vez, acontece entre o início do processo de escolarização (5/6 anos de idade) e o final do 2º e começo da 3º ano do nível fundamental (8/9 anos de idade). Nesse período a criança se torna sujeito de ações que vão muito além de sua experiência individual. Os métodos de implementação dessas ações práticas são conduzidos por normas culturais (escrita, leitura, ações aritméticas etc.) e há um desenvolvimento intensivo da consciência cultural, dos métodos de estabelecimento das bases objetivas dos modos de execução das ações, inicialmente na forma de percepções sensoriais e, em seguida, na forma de conceitos e da análise significativa dos componentes do modo de ação (REPKIN; REPKINA, 2019).

O **sujeito compreensivo** se desenvolve no período que vai entre a segunda metade do 3º ano e final do 5º ano do nível fundamental (10/11 anos de idade). Durante essa fase, de acordo com Repkin e Repkina (2019), o domínio de novos modos de ação recua, enquanto o foco passa a estar na mudança na compreensão do indivíduo, de si mesmo como sujeito, bem como das possibilidades da atividade.

Por fim, o **sujeito criativo** representa a fase final do desenvolvimento subjetivo do indivíduo e coincide com o momento no qual o aluno procura conferir suas possibilidades de inclusão em um dado tipo de atividade criativa, determinando as perspectivas de sua formação como pessoa criativa (REPKIN; REPKINA, 2019).

A explicitação desses níveis no desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo só comprova uma das maiores preocupações teóricas e metodológicas de V. V. Repkin, é dizer, o estudo do caráter processual do desenvolvimento do sujeito. Essa questão aparece de maneira recorrente e enfática em diversos trabalhos a partir da década de 1990 e até seus últimos dias. Em um texto ainda em fase de publicação, o autor, junto com Natalya V. Repkina escreveu a respeito, especificamente, do sujeito da atividade de estudo:

Antes de ingressar na escola, a criança já passou por alguns estágios importantes de desenvolvimento. Inicialmente, ela foi sujeito da comunicação emocional imediata com os adultos, depois da atividade objetual e, por fim, da brincadeira. Cada um desses tipos de atividade apresenta exigências especiais ao intelecto e à personalidade da criança, colocando à sua disposição meios correspondentes para o desenvolvimento delas. Agora ela tem de subir um novo degrau no desenvolvimento, isto é, tornar-se **sujeito do estudo**. No momento em que a criança ingressa na escola, já está suficientemente formada a necessidade de se realizar como sujeito e de expandir a esfera dessa realização, o que constitui o núcleo da prontidão psicológica para a aprendizagem escolar. Contudo, **o aluno** se insere nele não como sujeito da aprendizagem, mas como **objeto de influências pedagógicas**, que executa com prontidão todas as exigências e indicações do professor. Ele ainda precisa tornar-se **sujeito do estudo**, e sem o auxílio da escola e do professor não tem condição de dar esse passo. Se tal auxílio inexistente ou vem com atraso, há o risco de perda de **interesse** na escola e do **desejo** de estudar. É evidente que tal amparo não pode se reduzir a incentivos às manifestações de **relação ativa, consciente, responsável etc. da criança para com o estudo**. Não há dúvida

de que todas essas qualidades são importantes, mas elas não são específicas para as características do estudo e **são insuficientes** para caracterizar o aluno como **sujeito do estudo** (REPKIN; REPKINA, 2023, p. 14-15, destaques nossos).

Na citação ficam evidentes duas qualidades específicas associadas ao conceito de sujeito da atividade de estudo. Por um lado, o papel das necessidades, interesses e desejos nesse processo, muito mais que a capacidade de executar determinadas ações (de estudo, de controle e de avaliação). Por outro, que manifestações tais como “relação ativa”, “consciente”, “responsável” da criança com o estudo são importantes, mas também insuficientes para caracterizar o aluno como sujeito da atividade de estudo. O que caracteriza o aluno como sujeito é o domínio dos conceitos teóricos que estabelece a base objetiva de determinado modo generalizado de ação capaz de permitir que o aluno possa pôr em prática a atividade de estudo. Essa é a razão pela qual uma das características fundamentais da aprendizagem desenvolvimental consiste no fato de que seu conteúdo está integrado por um sistema de conceitos teóricos (REPKIN; REPKINA, 2023).

Os conceitos teóricos que estabelecem a base objetiva dos modos generalizados de ação que permitem o desenvolvimento do sujeito só se aprendem na atividade de estudo como a forma mais elevada de assimilação. Essa atividade, realizada na forma de “quase-pesquisa” e de diálogo de estudo, pressupõe: (a) a colocação da tarefa de estudo pelo aluno e (b) a realização das ações de estudo que permitem sua resolução¹¹ (REPKIN; REPKINA, 2023). A atividade de estudo baseada na “quase-pesquisa” e no diálogo de estudo, apoia-se na atividade dos alunos e professores distribuída coletivamente, dando ao estudo o caráter de trabalho cooperativo.

¹¹ (1) tentativas de reconstruir a situação objetal com o propósito de descobrir a relação entre os elementos que determina sua possibilidade e a capacidade de transformação; (2) construção do modelo que fixa essas relações em uma forma pura, na análise das relações selecionadas e fixação dos resultados dessa análise na forma de conceito ou do modo generalizado de ação; (3) concretização do modo de ação encontrado; (4) assimilação desse modo e; (5) avaliação do resultado da resolução da tarefa de estudo (REPKIN; REPKINA, 2023, p. 16).

- O processo de recepção da concepção de sujeito da atividade de estudo de V. V. Repkin

A análise realizada até aqui a respeito da concepção de sujeito da atividade de estudo desenvolvida por V. V. Repkin, e sua equipe de colaboradores, permite comprovar o que inicialmente resultava uma hipótese: trata-se de uma obra pioneira no âmbito dos estudos no interior do sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin pelo seu ineditismo teórico e metodológico, mas, e sobretudo, de enorme potencial inovador e criativo, profunda, complexa e, ao mesmo tempo, incompleta e até imprecisa. Davidov (1996), ciente da magnitude da contribuição do psicólogo e didata ucraniano, rendeu-lhe uma homenagem em seu livro mais importante (KUDRYAVTSEV, 2023). Entretanto, trata-se também de uma obra ignorada por completo ou pelo menos, subestimada pelas pesquisas futuras realizadas sobre o tema no interior do próprio sistema.

O que pode ter gerado esse aparente paradoxo? É preciso aprofundar mais nessa análise, entretanto Vostorgova (2022) e Kudryavtsev (2023) oferecem pistas importantes a respeito dessa questão. Vostorgova (2022, p. 1) reconhece que mesmo V. V. Repkin tendo deixado um legado científico significativo, “seus alunos e seguidores ainda não [o] compreendem”. Kudryavtsev (2023), por sua vez, admite que essa aparente marginalização da concepção de sujeito de V. V. Repkin está associada, mesmo que seja em parte, à sua enorme complexidade filosófica.

Em síntese, os estudos de V. V. Repkin relacionados com o sujeito da atividade de estudo que fizeram tremer os cimentos da aprendizagem desenvolvimental, ao estabelecer alguns dos princípios fundamentais de uma teoria psicológica do sujeito da atividade de estudo, não prosperaram, entre outras coisas, porque o sistema didático no interior do qual surgiu já tinha entrado em uma fase de declínio e definhamento, porque poucos cientistas estavam em condições intelectuais de compreender as teses do autor dada a novidade das mesmas e porque não existia ainda no interior da filosofia e da psicologia o nível de desenvolvimento razoável para sua recepção.

Considerações finais

V. V. Repkin fez aportes significativos ao desenvolvimento das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo, sobretudo no campo da didática da aprendizagem da língua russa. Entretanto, um de suas contribuições mais relevantes está associada à elaboração das bases de uma teoria do sujeito da atividade de estudo. Suas ideias sobre o sujeito foram consideradas originais no seu tempo por colegas, colaboradores e seguidores, o que ajudou a alterar o objetivo da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva do sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin; sobretudo, depois que V. V. Davidov as incorporara em sua obra “Teoria da aprendizagem desenvolvimental” (1996).

Mesmo assim, os aportes de V. V. Repkin a respeito do sujeito que estuda surtiram um efeito pouco expressivo nas pesquisas futuras desenvolvidas no interior do sistema. Continuaram a prevalecer investigações voltadas para a análises de operações psíquicas específicas do pensamento teórico sem considerar o sujeito que pensa.

No caso específico do Brasil, aonde a maior influência tem sido exercida pelos representantes do Grupo de Moscou, as pesquisas se focam na implementação de experimentos didático-formativos voltados para o desenvolvimento do pensamento teórico ou para a formação de determinadas ações de estudo de leitura, escrita, introdução dos conceitos de multiplicação e divisão, proposição e implementação de etapas para a aprendizagem de objetos de conhecimento da matemática etc. Com isso, valorizam-se os conteúdos, os métodos e a avaliação em detrimento do próprio sujeito que aprende, mantendo viva ainda a tese de A. N. Leontiev, adotada por V. V. Davidov, da relação mediata e direta entre os processos de assimilação e desenvolvimento.

V. V. Repkin foi o primeiro a dizer, a partir da década de 1990, que a relação entre assimilação e desenvolvimento humano é mediada pelo sujeito. Quem assimila e quem desenvolve é o próprio indivíduo em um processo de autotransformação que é determinado muito mais pela capacidade de realizar certas ações, do que pelo desejo, prazer, vontade, necessidade, gosto, possibilidade e liberdade de realizá-las.

O autor ucraniano também demonstrou com seus trabalhos que não se nasce sujeito, sujeito é uma condição humana, resultado das atividades que se realizam e das relações que se estabelecem; que o sujeito da atividade de estudo passa por diferentes níveis condicionados pelos conteúdos que se aprendem, pelos métodos que se empregam e pelas formas como esses processos se organizam. O sujeito da atividade de estudo é determinado pela aprendizagem de conceitos teóricos na atividade de estudo que tem o caráter de “quase-pesquisa”, de diálogo de estudo e de protagonismo compartilhado.

Por fim, V. V. Repkin nos ajuda a compreender que o sujeito é dono de sua atividade, em lugar de um fantoche dela. Seu conceito de “sujeito como fonte” da atividade de estudo, em substituição a definição de sujeito portador, traz elementos ainda pouco ou mal compreendidos, inclusive por aqueles que se consideravam seus seguidores, mas ele ajudará a revolucionar as bases da teoria da aprendizagem desenvolvimental no futuro.

Ressalta-se que as etapas elencadas da aprendizagem desenvolvimental são determinadas pela lógica objetiva da formação e do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem,

É preciso continuar a avançar na pesquisa da concepção de sujeito da atividade de estudo, retomando a mesma do lugar onde foi abandonada e a aprimorando com base no desenvolvimento atual atingido pela psicologia do desenvolvimento, das idades e pedagógica e pela didática, nas demandas da escola contemporânea e nos problemas específicos que enfrenta a educação brasileira atual.

O artigo não aborda, por questões de espaço, outros dois aspectos que são de extrema relevância na análise do desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo: (a) a organização do processo da atividade de estudo que conduz ao desenvolvimento do sujeito; (b) o diagnóstico do processo de constituição do sujeito da atividade de estudo. Aliás, esse último continuar a ser de alguma maneira o “calcanhar de Aquiles” da teoria da aprendizagem desenvolvimental, em geral, e da teoria do sujeito da atividade de estudo em particular.

V. V. Repkin: Concepción de sujeto de la actividad de estudio (1990-2021)

RESUMEN:

Este artículo discute la concepción de sujeto de la actividad de estudio desarrollada por V. V. Repkin, en el período comprendido entre 1990 y 2021, con el cual cambió las direcciones, objetivos y contenido del aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin. El autor introdujo, a principios de la década de 1990, el sujeto de la actividad de estudio como la neoformación fundamental en la edad escolar inicial. El texto pretende, en primer lugar, mostrar que la consolidación de la Teoría de la Actividad de Estudio hubiera sido imposible sin el desarrollo del concepto de sujeto desde el punto de vista de su contenido psicológico específico. Antes de V. V. Repkin, la idea de sujeto de estudio era esencialmente abstracta y poco sustancial, basada en aspectos descriptivos asociados, en general, a fenómenos externos al sujeto mismo. En segundo lugar, analizar el proceso de génesis, desarrollo y perfeccionamiento de las investigaciones de V. V. Repkin sobre el sujeto que estudia, en especial las realizadas en el período comprendido entre 1990 y 2021. Se concluye que V. V. Repkin cambió, con sus estudios, la forma de abordar el sujeto, el propio concepto de aprendizaje desarrollador de los niños en edad escolar temprana, consideró al sujeto como objetivo fundamental de la actividad de estudio (en lugar del pensamiento teórico), estableció el concepto de “sujeto como fuente”, así como su contenido y estructura psicológica, las características fundamentales de su concepción y los diferentes niveles por los que transita durante su proceso de ascensión.

Palabras clave: V. V. Repkin. Aprendizaje evolutivo. Actividad de estudio. Sujeto como fuente.

В.В. Репкин: концепция субъекта учебной деятельности (1990-2021 гг.).

АННОТАЦИЯ:

В статье рассматривается концепция субъекта учебной деятельности, разработанная В.В. Репкиным в период с 1990 по 2021 год. Автор показывает, как изменились направления, задачи и содержание развивающего обучения по психолого-дидактической системе Эльконина-Давыдова-Репкина при внедрении в начале 1990-х годов субъекта учебной деятельности как фундаментального новообразования в младшем школьном возрасте. Текст призван, во-первых, показать, что укрепление теории учебной деятельности было бы невозможно без разработки понятия субъекта с точки зрения его специфического психологического содержания. До В. В. Репкина представление о субъекте учебной деятельности было преимущественно абстрактным и не очень содержательным, основанным на его описательных характеристиках, по сути, внешних по отношению к самой сущности у субъекта. Во-вторых, проанализировать процесс зарождения, развития и совершенствования исследований В.В. Репкина по указанной проблеме, особенно проведенных в период с 1990 по 2021 гг. Делается вывод о том, что В. В. Репкин своими исследованиями о субъекте изменил саму концепцию развивающего обучения детей младшего школьного возраста, рассматривая субъект как основную цель учебной деятельности (вместо теоретического мышления), разработав положение о «субъект как источнике учебной деятельности», а также его психологическое содержание и структуру, основные характеристики и различные уровни, через которые он проходит в процессе своего развития.

Ключевые слова: Репкин В.В. Развивающее обучение. Учебная деятельность. Субъект как источник деятельности.

6. Referências

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa (1991). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 231-245.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo (1986). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 211-229.

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

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

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de estudo. In: PUENTES, R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Curitiba, PR: CRV, 1996b [2020]. p. 265-287

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ZUCKERMAN, G. A. O aluno dos anos iniciais do nível fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 3, p. 14-19, 1992. Disponível em <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923014.htm>

DOROKHINA, V. T. A formação do estabelecimento de objetivos como componente da atividade de estudo a depender do tipo de aprendizagem. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 6, p.63-70, 1980. Disponível em <http://www.voppsy.ru/issues/1980/806/806073.htm>

DUSAVITSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo*. Moscou: Dom Pedagoguiki, 1996, 208 p.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: importância na vida do estudante (1967). 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*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 143-145.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo (1961) In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 139-142.

KUDRYAVTSEV, V. T. Tendência criativa no desenvolvimento psíquico da criança. Parte II. Primeiras Leituras dedicadas à memória de Vasily Vasilyevich Davidov (Moscou, 19 a 20 de outubro de 1998). In: *Primeiras Leituras*. Riga: Centro Pedagógico Experimental, 1999. Disponível em <http://old.experiment.lv/rus/biblio/first.htm>

KUDRYAVTSEV, V. T. *Entrevista concedida ao autor do artigo*. Suporte técnico: facebook, março de 2023.

KUDRYAVTSEV, V. T; URAZALIEVA, G. K; KIRILLOV, I. L. *Crescimento da personalidade da criança na educação pré-escolar*. Moscou: Instituto de educação pré-escolar e educação familiar de Aprendizagem Desenvolvidor, 2003, 279p.

REPINA, N. V.; REPIN, V. V. Estratégia de educação para a estabilidade da personalidade. In: *Perspectivas psicológicas*. Moscou, t. 2, 2012, p. 111-120).

PUENTES, R. V. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 28-57, 2022a. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p28>

PUENTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1-27, 2022b. Disponível em <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438/5726>

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvidor: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 3, n. 1, 58–87, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>

REPIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo (1997). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 363-404.

REPIN, V. V. Estrutura da atividade de estudo (1976). 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*. 3ª edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 321-328.

REPIN, V. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental? A fase inicial de desenvolvimento da aprendizagem da língua russa na escola de nível fundamental*. Kharkiv; Tomsk, 1992.

REPKIN, V. V. O ser humano como sujeito da atividade. *Palestra ministrada para professores do Centro Pedagógico “Experimental”*, Riga, Letônia, 1997a (texto inédito).

REPKIN, V. V. *Programa experimental de aprendizagem desenvolvimental da Língua Russa (5º ao 9º ano)*. Instituto Siberiano de Aprendizagem Desenvolvimental. Biblioteca de Aprendizagem Desenvolvimental. Tomsk: Consequência, 1997b.

REPKIN, V. V. Prefácio. In: REPKINA, N. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental: um ensaio de ciência popular*. Tomsk: Peleng, 1993, p. 1.

REPKIN, V. V. *Um aluno do primeiro ano precisa do fonema?* Notas sobre uma das versões do programa para a aprendizagem desenvolvimental da língua russa. Tomsk: Peleng, 1999, 48 p.

REPKIN, V. V.; DOROKHINA, V. T. O processo de “aceitação” da tarefa na atividade de estudo. In: *Teoria dos problemas e métodos para sua solução*. Kiev, 1973.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 27-75.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental? In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V. REPKINA, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*. Campinas: Mercado de Letras, 2023 (no prelo).

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema didático-psicológico (2018). In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; PREKIN, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. (no prelo)

REPKINA, N. V. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. Tradução de Priscila Marques. *Вісник*, Boletim da Universidade Nacional de Kharkiv, n. 913, Série Psicologia, volume 44, p. 148-152, 2010.

REPKINA, N. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental: um ensaio de ciência popular*. Tomsk: Peleng, 1993.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Estratégia educacional para o desenvolvimento de uma personalidade estável (2012). In: *O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro*. Moscou; Clube de Autores 2018, p. 97-106.

ROGALEVA, N. Características do sujeito da atividade de estudo em diferentes níveis de aprendizagem. *Tese de Doutorado*. Universidade da Letônia, 2002.

SLOBODCHIKOV, A. I.; ZUCKERMAN, G. A. A gênese da consciência reflexiva na idade escolar infantil. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 3, p. 25-36, 1990. Disponível em <http://voppsy.ru/issues/1990/903/903025.htm>

VIGOTSKI, L. S. Os fatores biológico e social da educação. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: ArtMed, 2003, p. 75-83.

ZELTSERMAN, B. Entrevista concedida ao autor. Suporte técnico: facebook. Março de 2023.

ZUCKERMAN, G.A. *Tipos de comunicação na aprendizagem*. Tomsk: Peleng, 1993.

ZUCKERMAN, G.A., VENGUER, A. L. *O desenvolvimento da independência de estudo*. Moscou: Instituto Aberto "Aprendizagem Desenvolvimental", 2010, 432p.

Recebido em 10 de janeiro de 2023
Aprovado em 27 de março de 2023