

Contribuições de V. V. Repkin às reflexões sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo que considere a subjetividade

V. V. Repkin's contributions to reflections on learning in the Study Activity that considers subjectivity

*Flávia Pimenta de Souza Carcanholo*¹

RESUMO

Este artigo é fruto do recorte de uma pesquisa em nível de Doutorado em Educação. Visa apresentar uma breve discussão sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo pela perspectiva da Didática Desenvolvimental, de forma que considere a subjetividade do estudante. Para tanto, utilizou-se dos fundamentos teóricos do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e da Teoria da Subjetividade, de maneira que pudessem elucidar novas perspectivas ao conceito de aprendizagem. Juntamente a esses estudos, foram identificadas afirmações nos trabalhos de V. V. Repkin que contribuíram para encontrar reflexões que aproximassem as duas teorias estudadas e indicassem que a aprendizagem é produzida pelo sujeito enquanto fonte, em atividade e de maneira subjetiva. Considera-se, por fim, que este estudo suscita refletir sobre novas perspectivas teóricas sobre o conceito de aprendizagem para contribuir ao avanço da didática.

Palavras-chave: Aprendizagem. Atividade de Estudo. V. V. Repkin.

ABSTRACT

This article is the result of a section of doctoral research in Education. It aims to present a brief discussion on learning in the Study Activity from the perspective of Developmental Didactics, considering the subjectivity of the student. To achieve this, the theoretical foundations of the Elkonin-Davidov-Repkin System and the Theory of Subjectivity were used to elucidate new perspectives on the concept of learning. In addition, statements in the works of V. V. Repkin were identified, which contributed to finding reflections that brought the two studied theories closer together and indicated that learning is produced by the subject as a source, in activity, and in a subjective way. Finally, it is considered that this study prompts reflection on new theoretical perspectives on the concept of learning to contribute to the advancement of didactics.

Keywords: Learning. Study Activity. V. V. Repkin.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal em Uberlândia (Uberlândia, MG, 2020). Professora Efetiva do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia - Brasil. Orcid. <http://orcid.org/0000-0001-5583-9119>. E-mail: flavia.carcanholo@ufu.br.

1 Introdução

A temática da aprendizagem no âmbito educacional é primária para contribuir à sua função social, para a qual a instituição escolar se destina. A escola, de uma maneira geral, tem esta função: promover condições pedagógicas e didáticas adequadas para que, de forma ética, política, emocional, social e criativa, seus estudantes aprendam conceitos fundamentais da ciência e da cultura e se desenvolvam. No entanto, para promover condições de aprendizagem é necessário compreender de que maneira o estudante aprende, fundamentando-se teórica e epistemologicamente. Alguns questionamentos podem viabilizar a escolha teórica, como: quem é este estudante? Que sujeito pretende-se formar? Como o sujeito aprende? Só aprende em atividade? Quais aspectos são fundamentais para uma aprendizagem? Quais são os tipos de aprendizagem? São muitas as reflexões, e maiores ainda são os caminhos para a busca de respostas. Diante destas e de outras perguntas, foi realizada uma pesquisa² em nível de doutorado para contribuir na tentativa de elucidar ou ainda, criar mais discussões no âmbito do conceito de aprendizagem, para repensar, criticar e avançar em novas maneiras de estabelecer conceitos e processos didáticos.

A pesquisa foi realizada no contexto das atividades do Gepedi (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente), e decorreu de estudos profícuos deste grupo de pesquisa, que tem empenhado esforços para aprofundar sobre o problema da aprendizagem no âmbito da Teoria Histórico-Cultural. Juntamente com as pesquisas realizadas no Gepedi, e numerosos estudos já realizados a respeito, a pesquisa de doutorado em questão fundamentou-se nos preceitos teóricos e práticos da Atividade de Estudo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, imerso na Didática Desenvolvimental. Todavia, diante das pesquisas e inquietações teóricas realizadas pelo grupo, a Teoria da Subjetividade tem surgido enquanto perspectiva teórica para compreender e interpretar diferentemente o conceito

² CARCANHOLO, F. P. de S. *A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade*. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

de sujeito da aprendizagem estudado até o momento. Sendo assim, esta pesquisa de doutorado e o recorte realizado neste artigo emerge das problemáticas realizadas pelo Gepedi na intenção de aprofundar e refletir sobre a aprendizagem para além dos estudos já realizados, conciliando aos conceitos provenientes da Teoria da Subjetividade. Além disso, identificou-se que existem diversos estudos de ambas as teorias, mas uma pesquisa que congregue as duas, de maneira reflexiva, dialógica e transformadora tem sido um grande desafio.

Dessa maneira, a pesquisa origina-se dessa condição desafiadora e tem o intuito de compreender sobre o conceito de aprendizagem e como a organização didática oriunda do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin contribui para que a aprendizagem aconteça. E, de maneira inédita às pesquisas, considerar neste sistema didático, aspectos da subjetividade do sujeito. Durante esta busca, foram se ampliando a definição do sujeito que aprende, incluindo questionamentos, de tal maneira que pudessem complementar aos preceitos desenvolvidos no sistema.

Para contribuir à produção da tese, foram utilizados os estudos da Teoria da Subjetividade, por González Rey. Assim, de um lado apresentava-se a Atividade de Estudo e de outro a Teoria da Subjetividade, que a princípio, manifestavam definições diversas e afastadas, mas por meio dos estudos de Repkin, verificou-se que poderiam articular e contribuir significativamente para a interpretação e congruência entre os conceitos dessas fundamentações, elucidando possibilidades de compreender sobre a aprendizagem e este sujeito que aprende. Isto significa considerar como a discussão sobre subjetividade se articula com a Atividade de Estudo. Assim, diante da construção hipotética da tese construída, encontrou-se em Repkin possibilidades inovadoras aos estudos.

Este artigo tem como objetivo versar sobre as contribuições de Repkin às problemáticas e construções interpretativas sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo considerando a subjetividade. Vale destacar que este é um breve recorte do estudo. Tem o intuito de apresentar como Repkin, diante de seus estudos, favoreceu para elucidar e interpretar muitos conceitos discutidos.

Para tanto, inicialmente é importante apresentar a fundamentação teórica que sustentou e edificou o estudo e a problemática: o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a Teoria da Subjetividade.

2 O sistema Elkonin-Davidov-Repkin

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin emergiu ao mesmo tempo que a Didática Desenvolvimental da Atividade, inspirado pela matriz teórica das obras de L. S. Vigotsky, S. R. Rubinstein e A. N. Leontiev. A Didática Desenvolvimental da Atividade tem como objetivo a autotransformação do próprio sujeito da atividade, diferentemente das escolas tradicionais brasileiras, nas quais o aluno apenas precisa memorizar o conteúdo da aprendizagem. Essa autotransformação acontece de maneira colaborativa com o professor, em um contexto escolar que dê condições didáticas adequadas para que ocorra esse processo desenvolvimental. Dessa maneira, a função dessa didática é de transferir, pelos modos de ação, a experiência da atividade criativa e propiciar aos alunos a participação nesse tipo de atividade. Essa definição de função e modos de transferência teve como fundamento teórico os estudos desenvolvidos por S. R. Rubinstein (2017), A. N. Leontiev (1978, 1988, 2001, 2017) e, principalmente, L. S. Vigotski (1991, 1998, 2009a, 2009b, 2017); L. S. Vygotski (1997a, 1997b, 1997c).

Os estudos realizados pelo sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin tiveram lugar, prioritariamente, entre as décadas de 1950 e 1980 (PUENTES, 2017) e tinham como objetivo a aprendizagem e desenvolvimento dos aspectos cognitivos e a autotransformação do aluno.

Esse sistema desenvolveu, entre outras teorias auxiliares, a Teoria da Atividade de Estudo. Essa pode ser considerada a essência da Didática Desenvolvimental, que pôs em prática desde as séries iniciais os preceitos para desenvolver na criança a atitude para o estudo e estimular, com isso, a aprendizagem. Esse sistema tem “como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais” (PUENTES, 2017, p. 53).

A partir dos estudos e das teorias desenvolvidas por cada um dos representantes desse sistema, depreendeu-se grande parte da elaboração dos preceitos didáticos e pedagógicos na Atividade de Estudo.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin desenvolveu a Atividade de Estudo nas escolas soviéticas nas séries iniciais do nível fundamental, permaneceu ininterrupto por vinte e três anos e foi cessado devido a diversos fatores extrínsecos ao sistema didático propriamente dito, como a morte de Elkonin, em 1984, e a expulsão de Davidov do Instituto de Psicologia e do Partido Comunista, fazendo com que trabalhasse na ilegalidade. Essa interrupção gerou um enfraquecimento no sistema, mas, em 1986, com o fim da censura e da perseguição política em seu país, Davidov pôde retomar seus trabalhos, assim, “abre para uma etapa caracterizada pelo trabalho de implementação do sistema, como alternativa oficial do Ministério da Educação na educação básica, especialmente, no ensino de nível primário” (PUENTES, 2017, p. 43).

O sistema produziu materiais didáticos com orientações metodológicas, testes de treinamentos e diagnóstico, além de realizar a formação de professores para trabalhar a Atividade de Estudo. Com isso, ele pôde ser amplamente divulgado e desenvolvido em 2500 escolas, o que demonstra sua relevância e considerável influência no sistema educacional. Todavia, com as reformas políticas e econômicas implementadas na atualidade, comprometeu a estabilidade dos sistemas didáticos alternativos, fazendo com que o sistema perdesse forças e o apoio para continuar como era anteriormente (PUENTES, 2019). Cabe, aos pesquisadores contemporâneos, conhecer o sistema, suas contribuições teóricas, os resultados positivos e as limitações para a construção de novas teorias da aprendizagem.

No sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o conteúdo dos conhecimentos assimilados é o que determina o desenvolvimento intelectual dos estudantes, isto é, o pensamento teórico, a assimilação dos conceitos científicos e dos modos generalizados de ação, o que difere dos preceitos teóricos de outro sistema também baseado em Vigotsky, o sistema Zankoviano, que considera que o método é o que determina o desenvolvimento intelectual. Diante dos dados coletados nas salas experimentais, foi

possível verificar que os alunos provenientes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin obtinham um diferencial positivo se comparado ao ensino tradicional local, ao relacionar aos aspectos do “nível de desenvolvimento do pensamento teórico, a resolução de problemas e a autoaprendizagem” (PUENTES, 2017, p. 35).

2.1 A Atividade de Estudo

A Atividade de Estudo foi desenvolvida no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin a partir do final da década de 1950. Ela fundamenta-se no conceito de atividade desenvolvido nos estudos de Leontiev (1978), como uma das atividades principais do ser humano que se encontra na idade escolar. As outras atividades são o *jogo* e o *trabalho*. Ela é caracterizada como um mecanismo psicológico que se desenvolve no sujeito no período entre os 6 e 11 anos de idade, com a colaboração do professor por meio do acompanhamento e organização didática que possibilite as condições adequadas à aprendizagem, constituindo-se em si um processo de resolução de tarefas.

Devido ao fundamento de que é preciso que ocorra uma mudança no sujeito da atividade, por meio da assimilação do pensamento teórico, e os modos generalizados de ação, determinando o desenvolvimento intelectual, Repkin (2014) explica que é preciso uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade, para assim ocorrer a autotransformação do sujeito. A partir dessa premissa fundamental, compreende-se que o conceito de sujeito ativo é estabelecido na atividade, desenvolvendo-se intelectualmente. A atividade só existe na atuação do sujeito, sendo dois conceitos estreitamente interligados – sujeito e atividade.

Os componentes que estruturam a Atividade de Estudo são: “1) a tarefa de estudo; 2) as ações de estudo; 3) as ações de controle; 4) as ações de avaliação” (PUENTES, 2019, p. 113), sendo componentes dialéticos que se entrecruzam. Cabe ressaltar que essa estrutura se baseia nos estudos desenvolvidos pelos autores situados entre os anos de 1981 e 1990, incorporando à Atividade de Estudo a transformação do estudante, os motivos cognitivos para o estudo e a formulação da tarefa de estudo de maneira autônoma pelos estudantes. Mais adiante, ainda nessa

década, Davidov incorporou mais dois elementos: a necessidade e o motivo. Esse sistema foi desenvolvido gradativamente ao longo dos anos, em seu movimento histórico e lógico (PUENTES, 2019). Desde 1959 até 2018, a estrutura da Atividade de Estudo sofreu várias alterações com o sentido de constituí-la de maneira completa, à medida que a concepção de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade fosse reelaborada.

2.2 A aprendizagem na Atividade de Estudo

O processo de aprendizagem na Atividade de Estudo determina que o sujeito assuma o papel daquele que interioriza o conhecimento, ocorrendo um processo do externo para o interno. Considera que seja realizada a transmissão do conhecimento culturalmente adquirido pela sociedade e coloca que “a forma fundamental é a de atuarem em conjunto criança e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar objetos” (ELKONIN, 2009, p. 217).

Assim, na Atividade de Estudo o processo de aprendizagem e desenvolvimento perpassa pelas ações com objetos sob a mediação dos adultos, em um processo de assimilação. De acordo com Elkonin (2009, p. 216), “ao examinar esse desenvolvimento, têm-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais [...] quanto das lúdicas”.

Ainda sobre o processo de aprendizagem, Elkonin (1999, p. 84 *apud* LAZARETTI, 2008, p. 58) explica a importância do processo de aprender para o desenvolvimento infantil ao relatar que “a mente da criança se desenvolve com a aprendizagem. Tudo que uma criança adquire durante o curso do seu desenvolvimento psíquico lhe é dado de forma ‘ideal’ e dentro do contexto de uma realidade social, que é fonte do seu desenvolvimento”. Ele ainda afirma que o processo de aprender depende de dois fatores, sendo eles: “o conteúdo do material a ser ensinado e a atividade na qual o processo de aprendizagem é uma parte” (ELKONIN, 1999 p. 84 *apud* LAZARETTI, 2008, p. 58). A fundamentar nesses princípios teóricos e na periodização por ele defendida, é possível verificar o ponto no qual a aprendizagem de conceitos teóricos origina e

consolida a entrada da criança na escola. Desse momento, depreendem as premissas teóricas que vão fundamentar o sistema Elkonin-Davidov-Repkin justificando as ações pedagógicas na idade escolar.

A partir das etapas da periodização, Elkonin (2009) relata que dos *Jogos de papéis* decorrem aspectos do desenvolvimento que direcionam para uma abstração de conceitos. No jogo, a criança tem a oportunidade de concretizar a ação da função simbólica para a abstração de conteúdos e a aprendizagem de conceitos científicos, representando um objeto ou uma situação por outro elemento. Tal atitude revela o berço preparatório para a abstração de conceitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos na idade escolar. Nessa perspectiva, Elkonin (2009) afirma que:

A preparação para os estudos escolares requer certa ‘maturidade’ da função simbólica. Com efeito, tanto para aprender a ler como para assimilar os rudimentos da aritmética é preciso compreender que o signo significa uma certa realidade (ELKONIN, 2009, p. 327).

Elkonin (2009) utiliza como referência o estudo que fez sobre a brincadeira na fase do jogo protagonizado, em que a aprendizagem e desenvolvimento da criança transcorrem na percepção das regras por meio da intervenção e aprendizagem, e deduziu que “quando a regra se torna por entidade convencional, isso é indício de que a criança já está preparada para ir à escola” (ELKONIN, 2009, p. 396). Isso significa que a criança está transitando para uma nova etapa de seu desenvolvimento, a Atividade de Estudo, sendo a atividade principal neste período. Assim, para Elkonin (2009), a aprendizagem é fruto das relações sociais e da ação com os objetos. Os adultos são os mediadores dessa relação. A aprendizagem acontece em um processo de assimilação, na qual a criança interioriza o conhecimento. A partir da aprendizagem, ocorre um desenvolvimento na mente da criança.

Em termos gerais sobre os aspectos da aprendizagem, Davidov considera que é por meio dela que são ativados os processos mentais que não seriam possíveis fora do processo de aprendizado. Esse processo é estruturado por componentes como necessidades, motivos, tarefas, ações e operações imbricados no desenvolvimento da criança. O caminho percorrido para a aprendizagem é por meio

da generalização teórica, na qual ocorre a ascensão do abstrato ao concreto. Assim, o estudante reproduz a forma universal e generalizada do objeto, sua essência, uma análise das relações genéticas constitutivas do objeto. A partir dessa compreensão, o aluno pode pensar sobre a essência do objeto estudado, conseguindo realizar investigações e conexões.

Na atividade de estudo elaborada por Davydov (2017, p. 219), os alunos são levados a resolver problemas que identificam a gênese do conceito a ser estudado, “se os educandos não recebem conhecimentos já prontos, se eles mesmos revelam as condições de sua origem”, formando o pensamento teórico do objeto de estudo. Para isso, realizam um caminho investigativo pelo movimento do abstrato ao concreto, considerado por Davidov como a atividade de aprendizagem do aluno, igualando-se ao procedimento realizado pelos cientistas, que, segundo o autor, “expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivas, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto” (DAVYDOV, 1986, p. 94).

Repkin conceituava que a aprendizagem é a autotransformação do aluno, sendo ele fonte de produção e atuação na atividade. No caso do aluno das séries iniciais do nível fundamental, a aprendizagem ocorrerá na Atividade de Estudo. Essa precisa primar pelas necessidades e motivos que direcionam para a resolução de tarefas que se apresentam na forma de aprendizagem, na qual envolvem as ações de estudo, os modos de ação, as ações de controle e avaliação. Repkin define o estudante enquanto o sujeito de sua aprendizagem, sendo ele a própria fonte da aprendizagem. Dessa maneira, o foco estaria não no pensamento teórico, mas na organização das condições necessárias para que a criança seja o sujeito da aprendizagem. Assim, “no processo de aprendizagem de uma tarefa só pode agir como tal se é resolvida pelo educando” (REPKIN, 2019a, p. 348), a partir do momento em que ele acolhe a proposta do professor, mas a redefine para si, com os modos de ação que dispõe e estrutura, assim, sua tarefa de estudo.

Os pressupostos teóricos que conceituam a aprendizagem para Elkonin, Davidov e Repkin substanciaram os preceitos teóricos e práticos da Atividade de Estudo desenvolvida no sistema didático por eles constituído. Embora tivessem seus próprios estudos, experimentos e definições teóricas, todos os três compartilharam princípios teóricos semelhantes, trabalharam juntos e, por esse mesmo motivo, foi possível a criação do sistema de maneira unificada.

Assim, no sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, a aprendizagem é a autotransformação do aluno, o qual se torna cada vez mais professor de si mesmo. Dessa forma, o aluno fará parte de um processo no qual ele passa de uma Atividade de Estudo orientada para uma Atividade de Estudo independente, e, por isso, se transforma. A aprendizagem tem um caráter de assimilação, em um processo de interiorização, tornando individual a experiência social, além de criativa, na medida em que o aluno, enquanto sujeito do processo, transforma-se em personalidade, sendo esse um estado que o sujeito autorregula a atividade que realiza.

3. A Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade sustenta uma concepção da aprendizagem de maneira um pouco diferente da conceituada pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. O estabelecimento das discussões e definições de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade na Teoria da Subjetividade foi baseado nos trabalhos de: González Rey (2005, 2010, 2012, 2014a,b; 2015a,b); González Rey e Mitjás Martínez (2017); Mitjás Martínez (2012), Mitjás Martínez e González Rey (2017; 2012).

Pode-se considerar que o nuclear da Teoria da Subjetividade é a compreensão da forma que produzimos subjetivamente no mundo, e não o mundo vivido pelas pessoas. É o entendimento sobre o modo peculiar como o humano se constitui, sendo a psique conceituada enquanto seu caráter gerador, na unidade simbólico-emocional. Por simbólico, a Teoria da Subjetividade define “todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam, sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura” (GONZÁLEZ REY, 2015b apud MITJÁS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55). Os

processos simbólicos englobam os signos, os mitos, a linguagem, as metáforas, as construções criativas, as imagens, a fantasia, a imaginação, constituindo um patrimônio cultural, não como produções lineares, mas como “tudo aquilo capaz de gerar processos singulares irreconhecíveis na experiência vivida diretamente” (GONZÁLEZ REY, 2015b apud MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55). O simbólico constitui-se de modo inseparável com o emocional, em uma construção única. A emoção é definida nessa teoria enquanto “um processo de ativação somática produzida por uma experiência, que pode ser exterior ao sujeito, corporal, psíquica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 215) e que está para além de registros somáticos e fisiológicos, pois são incorporados as práticas sociais e o desenvolvimento da cultura.

A subjetividade é constituída no plano individual e no plano social, de forma complexa, sistêmica, dialética, dialógica, em um ato de produção. Um plano não determina o outro, pois não há uma relação determinista, mas se evocam e se dimensionam. “Cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 81). Suas funções psicológicas vão se constituindo na demanda, na atividade, na necessidade, e se produz na forma de sentido e configurações subjetivas.

Este conceito de sentido subjetivo elaborado por González Rey decorreu, em grande parte, do conceito de sentido definido por Vigotski (2017) enquanto o conjunto de todos os aspectos psicológicos que emergem na consciência perante a palavra, no processo de diálogo, o que foi chamado de *perezhivanie*³. Para González

³*Perezhivanie* é o termo russo usado por Vigotski para fazer referência ao processo que descreve no texto intitulado *O problema do ambiente na Pedagogia* (VIGOTSKI, 2017). Algumas traduções feitas a este termo, como “experiência emocional” e “vivência” não são totalmente adequadas. O termo *perezhivanie* é compreendido como uma unidade psíquica, como um processo interno, espiritual, que é normalmente duradouro, sendo este um estado psicológico do sujeito, que integram a lógica dos sentimentos e das ideias (GARCEZ; PUENTES, 2017, revisores técnicos de VIGOTSKI, L. S., 2017). Para garantir a fidedignidade da atribuição do conceito na obra de Vigotsky, manteremos o termo escrito na língua russa.

Rey (2014a; 2005), o sentido é algo mais complexo, referindo-se a uma produção de ideias, na unidade simbólico-emocional, que vai além de uma produção de significado. O sentido subjetivo desdobra-se por meio de um sistema emocional, de produções simbólicas e de memória, que vai se atualizando e se reconfigurando enquanto o sujeito vive a experiência. Por isso, o sentido subjetivo não tem princípio nem fim, ele sempre se desdobra em novos sentidos, se reelabora, a partir do que emerge no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente, motiva e gera nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2014b).

O sentido subjetivo é um atributo fundamental da configuração subjetiva pois, por meio do fluxo de diversos sentidos subjetivos no curso de uma experiência, se expressam os estágios subjetivos mais estáveis, e constitui-se assim a configuração subjetiva, especificando estados subjetivos dominantes. Essas organizações emergem na atividade e nas relações que formam o presente, em um sistema de *redes* de sentidos subjetivos.

De acordo com a Teoria da Subjetividade, na própria ação de aprender produzem diversos sentidos subjetivos que são constituintes das configurações subjetivas que participam deste processo, e que podem gerar novos sentidos subjetivos. Nessa ação, são necessários não somente o aparato cognitivo, mas “afetos e condições sociais, em especial, a qualidade da relação com o Outro que vai mediar esse processo” (MONTE; FORTES-LUSTOSA, 2012, p. 169). Neste processo de aprendizagem, é necessário considerar as configurações subjetivas individuais e sociais que são percebidas pelo indivíduo e contribuem para novos sentidos subjetivos, transformando a percepção das informações a partir dos recursos subjetivos que possui e de sua forma de operar. A aprendizagem escolar deve ser vista, de maneira não determinista, mas como parte da subjetividade social do aluno. “Na medida que possamos avançar na compreensão da complexidade da aprendizagem, estaremos em melhores condições para delinear estratégias educativas que a favoreçam” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 79).

A partir da compreensão de como o sujeito aprende, é possível pensar melhores maneiras de contribuir enquanto organizador e colaborador desse processo e alcançar níveis melhores de aprendizagem. Nessa perspectiva, González Rey (2014b, p. 39) indica que o ensino escolar seja organizado pela conversação e diálogo que norteie o aluno para a reflexão e possa “assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender”. Nesse processo de aprender, no qual acontece de maneira singular, mas constituído na subjetividade individual e social, Mitjans Martínez e González Rey (2012) esclarecem que os tipos de aprendizagem dependem da condição do aluno no que tange as suas configurações subjetivas da ação do aprender assim como sua implicação nesse processo. Assim, para estudar a aprendizagem é preciso compreender a subjetividade em sua estreita relação com o mundo social que a criança vive e com as produções simbólicas e emocionais configuradas em cada criança concreta, de forma singular.

4. A aprendizagem na Atividade de Estudo considerando a subjetividade

Enquanto na Atividade de Estudo verifica-se se a criança aprendeu, estabeleceu um propósito para o problema, na Teoria da Subjetividade constroem-se interpretações por meio das configurações subjetivas da aprendizagem que ela produziu, na unidade simbólico-emocional.

Tanto a teoria que sustenta a Atividade de Estudo, como a Teoria da Subjetividade, considera que a aprendizagem acontece na atividade. A partir dos estudos realizados e das construções teóricas hipotéticas, pode-se considerar que as duas teorias podem contribuir à aprendizagem do estudante, elas não precisam ser excludentes, podem ser complementares. Isto porque ao identificar o que as duas teorias têm em comum a respeito da definição de sujeito, verifica-se uma complementariedade das duas fundamentações, aproximando de uma única definição: *quando o aluno é sujeito, se implica, se envolve, é fonte, estabelece propósitos, cria, produz em unidade simbólica e emocional, criando metas, modos de ação, ele aprende*. Esse é o sujeito criativo e “a Atividade de

Estudo está essencialmente relacionada ao pensamento produtivo (ou criativo) dos alunos” (DAVIDOV, 2019, p. 231), sendo essa uma das funções da escola, colaborar para a formação de alunos criativos, relevando e considerando suas produções subjetivas do processo de aprender.

Assim, para considerar a subjetividade na aprendizagem em Atividade de Estudo é preciso alterar a maneira de analisar, interpretar e produzir dados sobre a atividade realizada. Ao mudar a forma de olhar para a mesma ação realizada, relevando e considerando diversas manifestações e produções dos estudantes, não somente durante a atividade, é possível produzir interpretações e construções de indicadores que contribuem para a identificação da aprendizagem enquanto um processo subjetivo. Isto é, ainda que, tenha sido proposto didaticamente, na Atividade de Estudo, um processo com foco no desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem é em si uma produção subjetiva. Para que fosse possível aproximar desta definição, foram levantados alguns indicadores mediante a metodologia construtivo interpretativa⁴. Dessa forma, o intuito era compreender a aprendizagem diante da definição estabelecida no sistema Elkonin-Davidov-Repkin mas considerar a possibilidade da existência subjetiva na implicação do sujeito em atividade. Assim, em uma atividade baseada nos preceitos do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que se intitula cognitivista, na qual só aprende o sujeito, primou por identificar pelos princípios da metodologia construtivo interpretativa, que os alunos aprendem em Atividade de Estudo, mas implicados pelo simbólico-emocional, configurando produções subjetivas e criativas do processo de aprender.

⁴ A Metodologia Construtivo Interpretativa consiste em uma investigação que difere de outras metodologias que se iniciam com uma explicação mecânica. Os participantes da pesquisa precisam, primeiramente, serem motivados a participar do processo de investigação, imersos em um cenário social. Após a criação desse cenário social, que compreende toda a dialogicidade entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, em uma situação convidativa entre os envolvidos, levantando o interesse, a curiosidade, numa trama relacional viva, é que se pode construir os saberes que impliquem os participantes partindo das necessidades (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Toda situação ou recurso utilizado que possibilite a expressão do sujeito no contexto da relação no cenário social da pesquisa pode ser definido como o instrumento. O instrumento na pesquisa qualitativa acompanha todo o processo e utiliza da construção de indicadores que levam às hipóteses os recursos interpretativos. Os instrumentos não se aplicam, são ferramentas de provocação, de tensão durante o diálogo, que suscitam as expressões dos sujeitos envolvidos.

Portanto, ao longo do estudo foram destacados indicadores para esse fim, visto que eles emergem durante o processo e ainda incorporam entre si, como cadeias de significação. “Mediante a articulação de diferentes indicadores, torna-se possível a elaboração de hipóteses mais consistentes, que, aos poucos, conduzirão ao modelo teórico resultante da pesquisa” (GOULART; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 29). Um indicador sozinho não se sustenta, é preciso que aconteça essa articulação e relação com os outros indicadores e, assim, a possibilidade da construção de novos e mais consistentes.

Foram produzidas três categorias de indicadores que evidenciaram os aspectos condicionantes da aprendizagem do sujeito em Atividade de Estudo, considerando sua subjetividade: *A relação entre a intenção e o ato na elaboração do propósito da Atividade de Estudo*; *O indicativo da unidade simbólico-emocional na Atividade de Estudo*; e *A existência mútua: sujeito e atividade*. Vale lembrar que as categorias se entrelaçam entre si, em uma cadeia de relações.

4.1 As contribuições de Repkin relacionadas às produções e interpretações dos indicadores

Em cada um dos indicadores produzidos, foram feitas interpretações com base nas Atividades de Estudo realizadas na pesquisa e aprofundamentos teóricos, utilizando-se dos estudos da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. Em diversos momentos dessas interpretações teóricas, identificou-se nos estudos de Repkin uma possibilidade de aproximação entre as duas teorias e dessa forma, a compreensão de que a aprendizagem na Atividade de Estudo ocorre de maneira produtiva e subjetiva. Assim, em cada um dos indicadores produzidos e apresentados a seguir, será destacado apenas as contribuições de Repkin a respeito dessas interpretações.

4.1.1 A relação entre a intenção e o ato na elaboração do propósito da Atividade de Estudo

Para a elaboração do propósito da Atividade de Estudo, de acordo com o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a criança produz a tarefa de estudo, formula um

objetivo cognitivo e planeja suas ações que correspondam para a resolução do problema. No entanto, durante a realização da Atividade de Estudo na pesquisa de campo, evidenciou, por meio da construção e interpretação dos indicadores, que a criança produz essa ação na medida em que suas intenções se mobilizam para tal.

Para haver intenção é preciso também implicação, atitude, volição, confiança, visto que a intenção é produzida pela pessoa, pelo sujeito enquanto fonte, ainda que tenham situações externas motivadoras e instigadoras. “A intenção é um complexo ato da conduta, indireto por sua natureza interna, que incita o indivíduo a obtenção de um fim desprovido de sua própria força estimulante” (BOZHOVICH, 2020, p. 25). Após o estabelecimento da intenção é que se torna possível o estabelecimento do propósito, criando os critérios para a resolução da tarefa de estudo. Existem outras questões que envolvem a elaboração do propósito identificadas na pesquisa, como as suas produções subjetivas relacionadas ao desafio, como lidar com o novo, suas experiências anteriores, a relação que estabelece com o faz de conta... e que contribuem para a criança elaborar a tarefa de estudo necessária para a situação proposta.

Repkin e Repkina (2019, p.40), contribuíram a essa questão ao explicarem que “ao serem as ações motivadas pelos interesses do sujeito, esses interesses passam a ser necessários e adquirem um profundo significado pessoal, tornando-se o núcleo, o germe das habilidades e necessidades futuras”. Ainda sobre essa questão, a aprendizagem do aluno na Atividade de Estudo vai depender de sua compreensão sobre os modos de ação a serem estabelecidos por ele, dessa forma, entende-se que “é esse o objetivo que determina a posição do aluno no processo da AD⁵ como a posição do sujeito que define novas tarefas de estudo para si mesmo. De fato, é impossível definir uma tarefa de forma externa” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 51). A tarefa de estudo é sempre estabelecida pela própria pessoa, que precisa estabelecer uma intenção para tal ato. O professor colabora de diversas maneiras, pelas organizações didáticas, pelas perguntas instigadoras, por uma situação de dificuldade estabelecida a partir da Zona de Desenvolvimento

⁵ AD – refere-se a Aprendizagem Desenvolvidamental

Proximal, observando e interpretando as produções subjetivas desse aluno e o considerando enquanto sujeito de sua aprendizagem na atividade.

A partir dessas afirmações, entende-se que a elaboração de um propósito para a resolução de uma situação problema na tarefa de estudo requer que reconheça a produção subjetiva da pessoa, os aspectos da unidade simbólica-emocional, o seu protagonismo, e o sujeito enquanto fonte, assim como elucidou Repkin.

4.1.2 O indicativo da unidade simbólico-emocional na Atividade de Estudo

As etapas da Atividade de Estudo, estabelecidas em sua elaboração tais como: tarefa de estudo, ações de estudo, ações de controle e de avaliação, precisam reconhecer que o propósito se torna parte fundante do caminho que o indivíduo precisa percorrer. Para formular uma tarefa, é necessário que o sentido pessoal condicione o acolhimento da situação de dificuldade, a elaboração da situação problema e da situação de estudo, para que a tarefa de estudo, enfim, possa ser estabelecida pelo sujeito. Asbahr (2019, p. 202) alertava que “quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva”.

É importante frisar que a Atividade de Estudo se orienta por um sistema de motivos diversos, sendo uns essenciais e outros secundários, que podem variar de acordo com a idade e singularidade da criança. Repkin (2019b, p. 381) afirmava que “a atividade é multimotivada, isso significa que ela não está relacionada a uma, mas a uma série de necessidades”. E, de acordo com esta afirmação, a gênese dos motivos pode ser diversa e própria de cada estudante, não sendo possível desvincular ações de ordem simbólica com de ordem emocional, estas estão mutuamente imbricadas nas suas multimotivações.

Ao realizar essa ressalva, requer assumir que as ações da Atividade de Estudo acontecem se houver motivações, intenções, implicações, desejos e pensamentos em unidade, para que, diante de uma nova situação de dificuldade, os modos de ação necessários sejam produzidos pelo sujeito. Nessa perspectiva, entende-se que para que o indivíduo se desenvolva como sujeito na atividade “depende dos motivos que estimulam o aluno a aprender e dar um sentido pessoal

ao que ele faz. Portanto, esses motivos são ao mesmo tempo componentes integrais da atividade de estudo, assim como seu conteúdo e estrutura” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 58). Esse sentido pessoal evidencia o quanto a emoção e o singular do sujeito precisam ser considerados.

Todavia, considerar essas produções subjetivas não significa que todas elas contribuem para a resolução da tarefa de estudo, mas favorecem nos aprofundamentos dos diálogos, constituindo situações que ajudam a criança sair de sua zona de conforto e configurarem novas formas de pensamento. Ao mesmo tempo, a emergência do sujeito nessas vivências dialogadas ocorre por sua implicação subjetiva na atividade, embasadas pelas experiências individuais do estudante, o que possibilita a abertura para novas vias de subjetivação. Para este aspecto, Repkin e Repkina (2019b) esclarecem que:

O desenvolvimento da criança como sujeito inicia-se a partir dos primeiros meses de vida e, no início da escolaridade, ela tem uma rica experiência de comunicação e as ações mais simples de autotransformação. 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. 35).

As experiências anteriores, a memória, as emoções suscitadas pelo que foi vivido e que requerem que sejam utilizadas para a resolução de situações presentes indicam que existe uma relação entre passado e futuro compondo suas produções subjetivas atuais. Essas permeiam a possibilidade da pessoa se constituir enquanto sujeito em uma atividade, e que nas quais não são possíveis de desvincular do conteúdo simbólico-emocional vivenciados e implicados nas experiências.

4.1.3 A existência mútua: sujeito e atividade

As duas teorias utilizadas, a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade, possuem pontos de convergência sobre o conceito de sujeito, ainda que não sejam em sua totalidade. Por outro lado, a diferença crucial entre os pontos ocorre pelo fato de o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, proveniente da Didática

Desenvolvimental, definir o sujeito sem reconhecer adequadamente os aspectos emocionais constituintes na gênese de sua formação, indicando que a produção cognitiva aconteça de forma independente. Na Teoria da Subjetividade o sujeito é concreto, singular, social e cultural, sua aprendizagem acontece enquanto uma produção subjetiva, que é simbólica e emocional, e na tensão com a atividade. Para Chaves (2019), definir os princípios organizadores do conhecimento e a compreensão de sujeito enquanto aquele que gera e produz sentido é fundamental para romper com as fronteiras existentes entre cognitivo e afetivo, simbólico e emocional.

Os consensos encontrados a respeito do conceito de sujeito nas duas teorias foram:

- O sujeito é o foco dos estudos;
- A autotransformação do sujeito é a fonte para seu desenvolvimento;
- A boa aprendizagem é aquela que provoca o desenvolvimento do sujeito;
- É preciso ocorrer a emergência do sujeito para transformar a realidade e a si mesmo;
- A emergência do sujeito acontece na sua Zona de Desenvolvimento Proximal;
- Todo processo é social e colaborativo;
- A condição de sujeito só é possível em atividade.

Dentre todos esses aspectos, a maneira de conceber a existência mútua do sujeito e da atividade é a que contribui para sustentar teoricamente e dar suporte ao indicador de que só aprende aquele que emerge como sujeito na atividade. A condição de existência do sujeito e atividade ocorre no estabelecimento dessa relação, sem um sobrepor ao outro, mas de maneira recíproca, mutuamente, constituir sujeito e atividade. “O sujeito, sendo o que produz sentidos subjetivos, o faz porque vive esse processo dialético e complexo da experiência que realiza nas relações que estabelece com os outros, com a natureza, e consigo mesmo” (CHAVES, 2019, p. 230). O sujeito existe nessa condição dialética e complexa, nesse processo.

Assim, nas duas Atividades de Estudo realizadas na pesquisa de campo, evidenciou, por meio da metodologia construtivo interpretativa, que esta condição e existência recíproca de sujeito e atividade torna-se fundamental para a ocorrência da aprendizagem. Portanto, a criança precisa ser sujeito na atividade.

Essa condição foi alertada por Repkin e Repkina (2019b) com o intuito de considerar a importância do sujeito para além do desenvolvimento de ações e operações, sendo ele a condição para a existência da atividade e da aprendizagem.

Desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem é simplesmente impossível. É por isso que pesquisadores de Kharkov chegaram à conclusão de que o principal objetivo do sistema de aprendizagem destinado a preparar os alunos para a atividade criativa não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeito da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 35).

Uma manifestação dessa relação foi analisada na Atividade de Estudo sobre agrupamentos. A relação estabelecida na intervenção era de forma dialógica e constante com a criança, visto que era uma forma de interpretar o que estavam pensando e, ainda, de maneira colaborativa, provocar na criança situações de dificuldades que a levassem a elaborar a situação problema. No entanto, cada criança reagia de uma maneira própria a cada comentário realizado, estabelecendo ou não o propósito da atividade. E, ainda, a criança, enquanto não estivesse no lugar de sujeito da atividade, não estabelecia o propósito. Para Repkin (2019b, p. 377) o sujeito é “fonte de atividade, é o modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe”. É a própria criança que precisa estabelecer o propósito da atividade, pois “onde o homem cria, ali ele é sujeito” (REPKIN, 2019b, p. 377). Ouvir e reproduzir não produz, portanto, não é suficiente para aprender, se, de fato não foi produzido pela própria pessoa. O mesmo pode acontecer em uma aula, na qual o professor considera que ensinou e o aluno aprendeu. Se esse aluno não elaborou para si o propósito daquela situação problema, movido por sua intenção, ele não aprenderá, ficará na tentativa de reproduzir algo que é externo a ele, mas que não gera aprendizagem.

Repkin (2019b, p. 393) alertava para a questão ao indagar: “Que tipo de atividade pode contribuir para o surgimento da Atividade de Estudo? A essência

da Atividade de Estudo é a atividade da brincadeira, a qual gradualmente se torna estudo”. Repkin complementa sobre o papel da brincadeira afirmando que:

Podemos concluir que a atividade da brincadeira cria as premissas para o surgimento da Atividade de Estudo. Em particular, na atividade da brincadeira surge e se desenvolve uma das propriedades mais importantes do psíquico – a imaginação, sem a qual é impossível propor o objetivo e prever o resultado futuro (REPKIN, 2019b, p. 394).

Mesmo quando isso não era levado em consideração nos momentos da sala de aula, as crianças encontravam uma forma de retomar essa condição de atividade, visto que era uma das vias de acesso ao processo de aprender. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que existe uma diferença substancial entre a Atividade de Estudo e as demais atividades (jogo, trabalho, etc.) e que essa diferença está no “fato de que seu objetivo e seu resultado não constituem a mudança no objeto com o qual atua o indivíduo, mas a transformação de si como sujeito da ação. Nisso está a diferença da Atividade de Estudo com outra qualquer” (REPKIN, 2019b, p. 375-376). No entanto, o jogo simbólico ainda era uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças na pesquisa de campo e para constituir a existência mútua sujeito e atividade. Repkin (2019b, p. 376) complementa que “a criança brinca não para ficar mais inteligente. Sua tarefa está em um objeto externo: simular o melhor possível um determinado sistema de relações humanas” e, dessa maneira, a brincadeira possui um sentido para a criança, “trata-se de uma forma sábia e insubstituível de assimilação do sistema de relações humanas”.

Assim, tanto na atividade principal do jogo quanto na atividade do estudo, o estudante se torna sujeito quando está em uma dessas atividades, implicado mutuamente.

5. Considerações finais

O estudo realizado incita refletir sobre o processo de aprendizagem, imerso no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin para além de um processo cognitivista, pois considera que nesse processo o estudante produz subjetivamente na atividade que

realiza. Para compreender melhor sobre essa problemática, além das teorias estudadas: o sistema didático e a Teoria da Subjetividade, localizou-se nos estudos próprios de Repkin contribuições importantes para o diálogo e a reflexão de tais hipótese sobre a aprendizagem.

As ações realizadas ao longo da pesquisa proporcionaram aos estudantes a oportunidade de produzir a situação problema, mas sem a garantia que todos chegassem na mesma Atividade de Estudo, visto que compete a cada estudante essa elaboração. Nessa perspectiva, o aluno “é obrigado a construir a sua ação por si próprio, apoiando-se, por um lado num modelo e, por outro, na ajuda de um adulto, que vai interpretar determinados ‘nós’ do modelo que estabelece sua ligação com os elementos de uma situação concreta” (REPKIN, 2019a, p. 350). Esse processo é individual, visto que cada aluno possui sua construção história e social do seu desenvolvimento, ainda que exista essa relação entre autonomia e colaboração. Isso acontece de forma singular, única, pois estão envolvidas as suas experiências anteriores, os sentidos subjetivos da aprendizagem, as emoções, a memória, o conhecimento e os motivos individuais.

Essa maneira de interpretar não atribui a responsabilidade somente à criança, o professor tem o papel de proporcionar condições adequadas, perguntas eficientes, que façam com que a criança seja levada à uma contradição do modo de ação utilizado para construir um novo pensamento. Esse é um dos objetivos da Didática Desenvolvimental, a qual contribui para que o indivíduo gere um propósito diante da situação de dificuldade proposta, mobilizando a ele uma necessidade de criar. Assim, entende-se que a Atividade de Estudo é subjetivamente produzida, em um movimento colaborativo com o professor. Repkin e Repkina (2019) explicam que,

O ensino que transmite o conhecimento pronto não é propício ao desenvolvimento e, muitas vezes, o inibe. Todavia a situação muda significativamente se os elementos da experiência cultural e histórica não são transmitidos aos alunos, mas recriados por eles em conjunto com o professor. Nesse caso, a aprendizagem age como uma forma de desenvolvimento, ou seja, ambos os processos se fundem em um. Sendo assim, é esse tipo de aprendizagem que é característico de um sistema projetado

para preparar os alunos para a atividade criativa. Isso nos obriga a apresentar o desenvolvimento da necessidade de criatividade como o principal objetivo de tal sistema (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 34).

Uma mesma situação de contradição de modos de ação vai refletir de forma diferente em cada um, visto que é o sujeito que aprende, e não o professor que ensina. Dessa maneira, entende-se que uma atividade adequada é aquela que age no limite, naquela situação que não é possível de ser realizada pela ação solitária do aluno, mas que, com a colaboração do professor, isso se torna viável, “pois somente com a atividade colaborativa as ações do indivíduo ganham um novo significado” (REPKIN, 2019a, p. 349), isto é, trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considera-se por fim que este breve estudo traz apontamentos diante das definições aprendizagem do estudante, mas que requer refletir sobre novas perspectivas teóricas, sobre: o sujeito enquanto fonte, produtor de sua aprendizagem, em uma atividade subjetivamente produzida, numa perspectiva de autotransformação e desenvolvimento próprio.

Dessa maneira, é preciso considerar que uma organização didática não supõe um enrijecimento das ações pedagógicas. Por outro lado, as condições didáticas organizadas adequadamente pelo docente enquanto colaborador propiciam a oportunidade de o aluno estar em uma Atividade de Estudo como sujeito, produzindo novas formas de resolução do problema. E, ainda, ao considerar que essa atividade é produzida subjetivamente pelo sujeito, suscita-se ao docente ações profícuas relacionadas à sua atuação, como: estar o tempo todo em alerta às expressões diretas ou indiretas produzidas pelos estudantes, considerar a imprevisibilidade, o sujeito concreto, singular, em um processo dialógico, dialético, recursivo e subjetivo na multiplicidade de relações estabelecidas.

Contribuciones de V. V. Repkin a las reflexiones sobre el aprendizaje en la Actividad de Estudio que consideren la subjetividad

RESUMEN:

Este artículo es el resultado de una investigación doctoral en Educación. Su objetivo es presentar una breve discusión sobre el aprendizaje en la Actividad de Estudio desde la perspectiva de la Didáctica Desarrolladora, considerando la subjetividad del estudiante. Para ello, se utilizaron los fundamentos teóricos del Sistema Elkonin-Davidov-Repkin y la Teoría de la Subjetividad, con el fin de aclarar nuevas perspectivas sobre el concepto de aprendizaje. Además, se identificaron afirmaciones en los trabajos de V. V. Repkin que contribuyeron a encontrar reflexiones que acercaran las dos teorías estudiadas e indicaran que el aprendizaje se produce por el sujeto como fuente, en actividad y de manera subjetiva. Se considera, en última instancia, que este estudio invita a reflexionar sobre nuevas perspectivas teóricas sobre el concepto de aprendizaje para contribuir al avance de la didáctica.

Palabras clave: Aprendizaje Desarrollador. Actividad de Estudio. V. V. Repkin.

6. Referências

ASBAHR, F. S. F. Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental. In: MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KOHLE, É. C. (Org.) *Significado e sentido na educação para humanização*. Marília, SP: Oficina Universitária - Cultura Acadêmica, 2019. p. 195-211.

BOZHOVICH, L. I. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONODIEZHINA, L. V. *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2020, p. 12-55. (no prelo).

CHAVES, N. P. S. *Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade*. 2019. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. 2019.

<https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51890>

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Revista Soviet Education*, Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological research – Excerpts, de V. V. Davydov. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira de Freitas. August. v. XXX, n. 8, 1986.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. Tradução Josélia Euzebio da Rosa e Ademir Damazio In: LONGAREZI, A. J. PUENTES, R. V. (Org.) *Ensino desenvolvimental: antologia*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 211-223.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 175-190.

ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. Tradução Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O sujeito que aprende: a aprendizagem como processo de desenvolvimento*. Projeto aprovado pelo CNPq para Bolsa de produtividade em Pesquisa, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Subjetividad, epistemología cualitativa y metodología constructivo-interpretativa*. Presentación para la Maestría en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali - Colombia. 2015a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ek-yWb07v1g> Acesso em: 27 nov. 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução Marcel A. F. Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015b.

GONZÁLEZ REY, F. L. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (Org.) – Brasília: Liber Livro, 2014a. p. 35-61.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V.; (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2014b. p. 29-44.

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

GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, sujeito e saúde mental: um estudo de caso para além da lógica da patologia. In: CAMPOLINA, L.; MORI, V. (Org.). *Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-44.

LAZARETTI, L. M. *Daniil Borisovich Elkonin: Um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil*. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letra de Assis da Universidade Estadual Paulista, UNESP, SP, 2008.

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

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-102.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino Desenvolvimental: Antologia*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 85-109.

MITJÁNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 59-83.

MITJÁNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTE, P. M.; FORTES-LUSTOSA, A. V. M. A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno adolescente com altas habilidades/superdotação. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 157-182.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v.1, n. 1, p. 20-58, jan./jun. 2017.
<https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

PUENTES, R. V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da Atividade (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 83-137.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>

REPkin, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-vista*, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jul. 2014.

REPkin, V. V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019a. p. 343-352.

REPkin, V. V. A aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019b. p. 365-406.

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

RUBINSTEIN, S. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. Tradução de Gabriela C. Darahem. Versão espanhola do original em russo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: Antologia*. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 111-121.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole (Org.). 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância - Ensaio Psicológico – livro para professores*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Editora Visor Dis. Fundamentos de defectologia. Tradução Julio Guillermo Blank. v. 5. 1997a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Editora Visor Dis. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. Tradução Julio Guillermo Blank. v. 2. 1997b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Editora Visor Dis. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tradução Julio Guillermo Blank. v. 3. 1997c.

Recebido em dezembro de 2022

Aprovado em março de 2023