

Capítulo 10

Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963 – 2019)¹⁰⁹

*Paula Alves Prudente Amorim
Roberto Valdés Puentes*

Introdução

O presente texto é uma versão parcial e revisada do terceiro capítulo da dissertação de mestrado de Paula Alves Prudente Amorim (AMORIM, 2020), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do professor Roberto Valdés Puentes. O trabalho está vinculado as pesquisas realizadas no interior do Gepedi (Grupos de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente) que favorecem o acesso de pesquisadores (FEROLA, 2019; LONGARZI, 2017; LONGAREZI; FRANCO, 2013; NASCIMENTO, 2014; LONGAREZI; ARAÚJO; PIOTTO; MARCO, 2018; LONGAREZI; PUENTES; ARAUJO, 2020; LOPES, 2020; CARDOSO, 2020; AMORIM, 2020; SOUZA, 2019; LOPES, 2020; PUENTES, 2017; CARCANHOLO, 2020).

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

¹⁰⁹ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2020, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

antiguidade, especialmente aos filósofos medievais que já discutiam, naquela época, as questões relativas à atividade.

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

As pesquisas realizadas acerca da aprendizagem desenvolvimental deram curso a diversas tendências educacionais direcionadas, todas elas, por três grandes concepções psicológicas, ou seja, desenvolvimental da atividade, desenvolvimental da personalidade e desenvolvimental da subjetividade, sendo que a primeira foi aquela que teve, ao longo do tempo, maior número de pesquisas teóricas e práticas (PUENTES; LONGAREZI, 2017). Alguns princípios da didática desenvolvimental acabariam sendo interpretados de maneiras diferentes, sobretudo aqueles ligados ao pensamento de Vigotski, gerando, com isso, no interior dessa didática, o surgimento de pelo menos três sistemas bem distintos: (a) sistema Zankoviano (PUENTES; AQUINO, 2019), (b) sistema Galperin-Talízina (PUENTES; LONGAREZI, 2020) e (c) sistema Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017, 2019b, e, f).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, como a própria nomenclatura subentende, desenvolveu suas teses fundamentais a partir dos trabalhos de Elkonin, Davidov e Repkin, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores (cf. PUENTES; LONGAREZI, 2020). Vladimir Vladimirovski Repkin (1927), filólogo, filósofo, psicólogo e didata, foi uma das figuras que mais contribuiu na

sua consolidação; primeiro, desenvolvendo pesquisas teórico-experimentais na cidade de Kharkov e; depois, com o fim da União Soviética, em toda a república da Ucrânia. Junto com Elkonin e de Davidov, V. V. Repkin foi o teórico e líder mais importante dessa concepção: participou ativamente da criação, do fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov e realizou aportes significativos no campo da didática da língua russa e, principalmente, da teoria e da prática da Atividade de Estudo.

A dissertação de mestrado surgiu da carência de pesquisas, sobretudo brasileiras, destinadas à análise do pensamento psicológico, pedagógico e didático de Repkin e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo em suas diferentes vertentes. Repkin, a partir de 1963, assumiu a implementação de uma proposta de aprendizagem desenvolvimental, para o qual realizou uma série de experimentos buscando compreender o princípio da atividade e, em colaboração com outros estudiosos da didática desenvolvimental, elaborar uma teoria psicológica que fundamentasse o processo de estudo, os tipos, a estrutura e o conteúdo desse tipo específico de atividade humana. Ele entendia que “o estudo dessa atividade tem importância não apenas científica, mas também, e sobretudo, [...] prática e aplicada” (REPKIN, 2014, p. 86).

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

passam, necessariamente, pelo regaste da obra, do pensamento e da projeção de autores, tais como, V. V. Repkin [...]”.

A nossa hipótese é a de que Repkin teria trazido contribuições importantes à elaboração da Atividade de Estudo, podendo ser considerado um dos principais responsáveis pela sua inserção e consolidação nas escolas de massa. As suas obras monográficas relativas à Atividade de Estudo, embora importantes, foram menos teóricas. Ele escreveu mais de quarenta livros didáticos de língua russa, de orientações metodológicas e dicionários e atuou na formação de professores (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 225). Além dessa vasta experiência didática, o fato de Repkin fundar e coordenar, durante mais de vinte anos, o grupo de pesquisa de Kharkov, dá provas suficientes da sua importante atuação como didata e psicólogo, fazendo-nos esperar dele mais do que uma contribuição marginal ao sistema.

O objetivo geral do presente capítulo é apresentar os resultados mais importantes da análise realizada sobre o progresso teórico-metodológico do pensamento e da obra de Repkin em relação à Teoria da Atividade de Estudo, a partir da avaliação das contribuições do autor para o desenvolvimento da teoria com foco nos seguintes aspectos: a) objetivo da Atividade de Estudo, b) conceito de Atividade de Estudo, c) conteúdo da Atividade de Estudo e, d) estrutura da Atividade de Estudo.

Desenvolvimento

V. V. Repkin (1927), mesmo sendo considerado a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no Brasil é ainda um autor praticamente desconhecido.¹¹⁰ Cinco fatores contribuíram para o ostracismo intelectual de Repkin. Em primeiro lugar, o fato de ser um homem desprezioso na vida cotidiana, profissional e intelectual o manteve longe dos holofotes da fama; em segundo, que não tenha sido publicada, ainda, uma grande quantidade de materiais que refletem uma ampla gama de problemas psicológicos e pedagógicos com os quais lidou

¹¹⁰ Apenas um único texto de V. V. Repkin tinha sido publicado no país, até o ano de 2018, a saber, REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

(manuscritos, relatórios sobre trabalhos de pesquisa, relatórios e discursos em congressos e conferências, palestras para alunos, professores e o público em geral); em terceiro, que a maior parte de seus trabalhos publicados estão relacionados com livros didáticos, orientações metodológicas e dicionários para a aprendizagem de língua russa; em quarto, que sua produção intelectual e acadêmica publicada está, principalmente, em russo e ucraniano, com pouquíssimo vínculo linguístico com os idiomas mais comuns na América Latina; em quinto lugar, que algumas obras russas traduzidas para o espanhol tenham sofrido cortes indevidos e inexplicáveis de partes importantes relacionados com suas pesquisas e publicações (PUENTES; AMORIM; CARDOSOS, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018, 2019).

Porém, a contribuição de V. V. Repkin foi significativa no campo da teoria e da prática da aprendizagem desenvolvimental, assim como, para o fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi líder durante décadas (PUENTES; AMORIM; CARDOSOS, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM 2018, 2019). Além disso, estabeleceu novos grupos e laboratórios em outras repúblicas soviéticas, bem como ajudou V. v. Davidov a fundar a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, da qual sempre foi ~~se~~ vice-presidente (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

A prática da Aprendizagem Desenvolvimental e, conseqüentemente, da Atividade de Estudo, teve autorização para ser aplicada nas escolas da Ucrânia e de outros países vizinhos há mais de vinte anos. Foi vivendo essa realidade que V. V. Repkin e seus colaboradores puderam fazer algumas confirmações sobre o sistema, tanto em relação a sua eficácia quanto às dificuldades associadas à sua implementação. Essas dificuldades estavam relacionadas com “várias versões de livros didáticos de aprendizagem desenvolvimental [...] cada uma das quais alegou ter sua própria interpretação especial do sistema” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 27).

Repkin considera que essas diferentes interpretações da teoria e da prática da Aprendizagem Desenvolvimental agravaram o avanço, principalmente, de sua prática. Assim, propõe em suas pesquisas terminar o que foi iniciado, sobretudo, por Davidov “e chegar a uma conclusão lógica, por meio da construção de um modelo teórico coerente e

consistente” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 27). As partes a seguir analisam as possíveis contribuições do Repkin em relação a aspectos específicos da Teoria da Atividade de Estudo

O objetivo da atividade de estudo na perspectiva de V. V. Repkin

Uma das particularidades fundamentais da Atividade de Estudo é o seu objetivo. O propósito desse tipo específico de atividade humana é transformar o indivíduo em sujeito da ação, introduzindo “modificações preestabelecidas no próprio sujeito” (ELKONIN, 1960[2019a], p. 153), em lugar de transformar o objeto com os quais atua. Repkin, em colaboração com sua filha Natálya V. Repkina (REPKIN; REPKINA, 2019b) com base nas pesquisas de Elkonin e Davidov sobre a Atividade de Estudo, aprofundaram a análise dos objetivos da aprendizagem, colocando o grupo de Kharkov na vanguarda no âmbito nacional. Para Repkin, o verdadeiro resultado da aprendizagem é a formação de um indivíduo apto a desempenhar formas de atividade humanas. Por esse motivo, percebe que se faz necessário distinguir duas dimensões da aprendizagem: “o *psicológico*, que implica que o indivíduo tem o desejo de participar desse tipo de atividade, e o *objetivo-tecnológico*, que pressupõe a presença de conhecimentos e habilidades necessários para participar dessa atividade” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 33).

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

Repkin e Repkina (2019b) não desconsideram as atividades reprodutivas em suas reflexões, porém, compreendem que o aspecto psicológico da Atividade de Estudo se evidencia melhor e se aprende mais facilmente apreendidos naquelas atividades criativas. A criatividade, eles observam, é mais um produto das habilidades e necessidades do indivíduo, do que de certos conhecimentos elementares. Levando em conta que o principal objetivo da Atividade de Estudo é “preparar os alunos para a participação em atividades criativas” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 34), o aspecto psicológico deve ser o foco.

Sendo assim, o objetivo da Atividade de Estudo é desenvolver nos alunos suas próprias necessidades e habilidades, de modo que a aprendizagem nunca acontece descolada do desenvolvimento. Para a psicologia e a pedagogia tradicionais a aprendizagem e o desenvolvimento eram considerados “processos diferentes, embora intimamente relacionados” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 34). Porém, segundo Repkin e Repkina (2019b, p. 34), o processo de aprendizagem se funde com o do desenvolvimento, quando a experiência cultural e histórica, em vez de ser simplesmente transmitida, é recriada pelo aluno em parceria com o professor. Além disso, Repkin (1977[2019d], p. 350) salienta “que a Atividade de Estudo surge apenas no âmbito de um tipo especial de troca de atividades que se desenvolve como uma solução conjunta de tarefas recebidas pelo aluno com base nas generalizações conceituais feitas pelo professor.”

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

Os primeiros experimentos de D. B. Elkonin e V. V. Davidov buscaram enfrentar os problemas causados pelo ensino tradicional no desenvolvimento dos modos de ação dos alunos das séries iniciais do nível fundamental, particularmente no caso do pensamento teórico. Para Elkonin (1989[2019b], p. 162), “[a] Atividade de Estudo tem como conteúdo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos”. Sendo assim, o êxito da Atividade de Estudo está na capacidade do aluno de adquirir o modo generalizado de ação, focando em certo conceito geral e não em modos de ação com base em conceitos

empíricos ou específicos. Tanto isso é certo que Repkin (1977[2019d], p. 346) notou que a “característica do conteúdo objetivo da Atividade de Estudo carece de uma precisão que consiste em que a meta da Atividade de Estudo” seja “a assimilação não dos modos generalizados de ação, mas apenas daquelas que foram generalizadas na forma de conhecimento científico, em particular, na forma de **conceito**.” Sendo assim, foi realizada um experimento com crianças das séries iniciais do nível fundamental com a intenção de desenvolver esse tipo particular de pensamento com base na ideia de A. N. Leontiev, que nivelava o desenvolvimento com assimilação.

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

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

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

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

O conceito de Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin

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

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

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

Vimos que, de acordo com Davidov e Márkova (1981[2019], p. 193), o conceito da Atividade de Estudo tem como princípios a unidade

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

Segundo ele, a aprendizagem vinha sendo considerada apenas como “um tipo de atividade” da pessoa, isto é, como uma forma de desempenho comparável às outras formas de desempenho individuais típicas, podendo ser explicada a partir simplesmente das leis da formação dos reflexos condicionados, ou como um processo psíquico com seus mecanismos nervosos correspondentes. Repkin (1976[2019b],) observa que, assim entendido, o mecanismo da aprendizagem nivelaria a atividade da pessoa àquela do animal. Na condição de um tipo de desempenho qualquer, a aprendizagem se resumiria ao rebaixamento do estado de incerteza do sujeito e à elaboração de programas comportamentais de tomada de decisão. Deste modo, ainda que a ideia de aprendizagem continuasse a valer no contexto escolar e educacional, em se tratando do indivíduo, o que na prática ocorre é a pura e simples “assimilação” (REPKIN, 1976[2019b], p. 314).

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

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

O principal desafio para o desenvolvimento psicológico da Atividade de Estudo é “compreendê-la como uma forma especial de desempenho social do sujeito” (REPKIN, 1976[2019b], p. 315). Deve-se começar esclarecendo qual é a “função social específica” da Atividade de Estudo, dando precedência à análise sociológica em relação àquela psicológica. Quais são as demandas sociais que esse tipo de atividade visa satisfazer? Segundo Repkin, a Atividade de Estudo não pode ser resumida na forma da transmissão para as novas gerações dos conhecimentos e das habilidades necessárias à participação no trabalho, pois entende que isso pode se dar na própria atividade produtiva, ainda quando se considera o processo histórico de complexificação crescente do trabalho. Os conhecimentos e habilidades não estão ali separados da própria ação prática. A resposta àquela pergunta exige que se considere a evolução histórica do processo cognitivo humano, isto é, o fato de o conhecimento assumir, ao longo do tempo, um caráter universal, “adquirindo uma forma de existência relativamente autônoma, isto é, transformando-se em conhecimento científico” (REPKIN, 1976[2019b], p. 316) e, assim, revelando-se só parcialmente nas ações práticas específicas.

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

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

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

A Atividade de Estudo insere, assim, a criança em uma forma de atividade expressamente coletiva, promovendo a sociabilidade das novas gerações, que, durante a trajetória dos seus estudos, desenvolvem também os valores morais e as normas sociais. Como explica Repkin (1976[2019b], p. 318):

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

indivíduo, ela, desde o início, intervém como uma das suas funções sociais mais importantes.

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

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

É importante ressaltar que essa conduta do adulto, apesar de constitutiva da Atividade de Estudo, não é permanente, mas apenas o ponto de partida para a sua realização. No final das séries finais do nível fundamental, espera-se que o aluno seja já capaz de atuar como professor de si mesmo. Puentes (2019a, p. 45) observa que o conteúdo principal da Atividade de Estudo é a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos generalizados de ação). O esperado é que no início da quinta série seja dado o passo na direção da aprendizagem desenvolvimental autônoma e os alunos, da solução de tarefas propostas pelo professor, comecem a formular suas tarefas independentemente com base nos materiais e livros. Como explica Puentes (2019a, p. 45), “já no começo do nível médio, o estudante é capaz de abandonar a posição de aluno e se transformar num

parceiro do professor. [...] deixa de ser escravo dos acontecimentos e torna-se criador de sua própria vida”.

O conteúdo da Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin

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

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

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

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

Ignorar isso, como fizeram outros didatas, representaria adotar uma perspectiva antipsicológica, incapaz de assimilar o fenômeno complexo da aprendizagem ao deixar em segundo plano, como uma questão sem importância, os aspectos relativos ao sujeito da Atividade de Estudo: “como seu conteúdo objetivamente dado se transforma em motivos e objetivos específicos do sujeito”; o problema do “entendimento dos meios e modos pelos quais esse sujeito realiza suas intenções”; como o sujeito “concretiza os objetivos e tarefas de estudo sancionados pela sociedade”; e o que se perde com isso principalmente é a capacidade de

compreender o “estudo como um processo de formação da personalidade do homem” (REPKIN, 1976[2019b], p. 320).

Uma investigação psicológica da Atividade de Estudo é assim fundamental, mas, como afirma Davidov (1977[2019d], p. 281), “até o momento, as características psicológicas do sujeito foram estudadas muito pouco, uma vez que a principal atenção foi dada à estrutura da própria Atividade de Estudo, à natureza da tarefa de estudo, às ações de estudo e às suas manifestações em disciplinas específicas”. Isso ficou ainda mais claro quando Elkonin e Davidov (1966) realizaram uma pesquisa com as séries iniciais do ensino fundamental, cujo objetivo era o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Ao final do experimento esse desenvolvimento não se verificou, levando à conclusão de que “desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem é simplesmente impossível” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 35).

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

Na escola podemos confirmar que todos os alunos estão estudando, porém, não é possível afirmar que todos estão realizando a Atividade de Estudo. Ela, como insistimos, só acontece quando o aluno está na condição de sujeito da atividade, isto é, quando “atua conscientemente e com responsabilidade, [...] livremente, quando [...] faz

algo não porque o professor ordenou, mas porque é necessário para ele” (REPKIN, 1997[2019f], p. 378).

Isso deixa claro aqui que a Atividade de Estudo não é meramente “estudar”. Repkin (1997[2019f], p. 378-381) sustentou essa diferença enunciando distintos níveis de estudo, que vão desde o nível das operações até aos mais complexos. Sempre que o estudo é executado no nível das operações, o aluno apenas faz o que o professor ordena. Nesse caso, a aprendizagem é programada. Nela, o conteúdo é fragmentado em pequenas partes de modo a auxiliar o estudante a não cometer erros durante a realização da atividade. Além disso, quando ocorre algum equívoco, o professor se prontifica a ajudá-lo fracionando ainda mais o conteúdo. A participação da criança nesse nível de estudo está condicionada ao comando do professor; ele se limita, assim, à mera repetição da resolução, comportando-se à semelhança de um animal domesticado. Segundo Repkin (1997[2019f], p. 379), está ausente ali “o indicador mais importante da Atividade de Estudo – a criatividade”, componente que, para ele, define o nível mais elevado e complexo da atividade, que só ocorre sob o pressuposto do aluno enquanto sujeito ativo.

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

O próximo período do desenvolvimento do sujeito acontece entre o segundo e o terceiro ano de vida e é marcado pelo que chamamos de egocentrismo. É nessa fase que a criança sente, de fato, a necessidade de

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

É na fase da pré-escola que o desenvolvimento das necessidades se intensifica e a criança se auto-realiza, sentindo-se sujeito. Surge, então, a maior preocupação da aprendizagem desenvolvimental: como realizar o ingresso da criança nas séries iniciais do nível fundamental. Como conservar o desenvolvimento da subjetividade sem interrupção? Quais padrões culturais deverão ser desenvolvidos agora nas crianças? Para responder a isso, o processo de aprendizagem deve ser organizado com a participação da criança, de modo que a assimilação tenha caráter de atividade (REPKIN, 1997[2019f], p. 380).

O conteúdo da Atividade de Estudo pode assim variar significativamente. Davidov considerava que o conteúdo principal da Atividade de Estudo era a introdução dos conceitos teóricos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico. Por meio do conceito de “modo generalizado da ação”, que refletia uma ideia precisa do papel do conhecimento teórico no desenvolvimento da psique, Davidov pretendia justificar o uso dos conceitos teóricos desde o início da escolaridade. Repkin e Repkina (2019b, p. 42-43) discordavam, em parte, da posição de Davidov. Consideravam ser mais correto falar sobre generalização como um modo de ação, no qual a base objetiva de todo um gênero de modos de um mesmo tipo é generalizada no conceito. Para eles, “nem todo conceito científico resume as bases substantivas das ações” e, assim, “a função mais importante dos conceitos científicos é fixar a essência de um sistema particular e as leis de seu funcionamento,

desenvolvimento e mudança” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 43). Isso foi observado nos primeiros experimentos implementados nos programas de “língua russa, matemática, física, leitura, os quais no decorrer de mais de 10 anos vêm sendo praticados nas classes iniciais da escola n. 17 da cidade de Kharkov.” (REPKIN, 1978[2019e], p. 354).

Nesses programas, o conteúdo foi desenvolvido a partir de complicações próprias do russo e da matemática, como, por exemplo, a dificuldade de escolher uma letra russa para denotar um som de vogal. Para enfrentá-las, primeiro os alunos dominaram o conceito, podendo começar “com uma conversa introdutória, durante a qual foram explicados, aos alunos, além do conteúdo da tarefa, os requisitos para sua solução e o sistema de codificação” (REPKIN, 1968[2019a], p. 305). Depois, definiram os modos generalizados de ação, isso foi percebido em um experimento em que aquelas “tarefas estabelecias na fase teórica motivaram as atividades dos sujeitos, dando-lhes uma orientação cognitiva [...]. O resultado dessa etapa foi a identificação total da base orientadora do sistema de ações que garantem a solução da tarefa original e a formação [...] de todos os componentes desse sistema” (REPKIN, 1968[2019a], p. 305). A aprendizagem foi construída, em seguida, com base na definição concreta desse modo generalizado. No caso da aprendizagem de matemática, foi proposto aos alunos, de início, o conceito de número, relacionando tamanho e medida. Com base nesse conceito, os alunos dominaram o sistema numérico. A noção de número define o modo generalizado das operações matemáticas. A aprendizagem se deu, depois, com a definição concreta desse modo generalizado aplicado a cada uma das quatro operações. O cumprimento dessas ações, segundo Repkin e Repkina (2019b, p. 45):

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

realizadas pelo aluno não para obter resultados práticos, mas para expandir suas capacidades como sujeitos.

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

Estrutura da Atividade de Estudo na perspectiva de Repkin

Para Repkin, a construção da Atividade de Estudo se inicia com a definição do objeto de forma mais geral e abstrata, definição que mostra, segundo ele, a essência do objeto, o modo como ele se constrói e se organiza. Outro elemento que estrutura a Atividade de Estudo é a ação, o processo. Entretanto, Repkin alerta que mais importante do que expor os elementos estruturantes um a um é estabelecer a unidade simples desse todo, o seu princípio, isto é, a atividade, a partir da qual se pode melhor representar o sistema de relações desses elementos. Baseado nos princípios de Leontiev (1972a), Repkin compreendeu a atividade como um “sistema de ações”, não como se fosse uma ação isolada. Neste sentido, como lhe ensinou Leontiev, uma atividade pressupõe sempre a realização de uma série de objetivos interligados entre si, isto é, um conjunto de “metas parciais” que, enquanto tais, mobilizam ações

igualmente parciais. Mas, essas “metas parciais” são distinguidas por Leontiev (1972b) da “meta global” da atividade que para Repkin (1977[2019d], p. 350) determina os modos de solução de todas as tarefas parciais em relação a esse sistema”. A característica principal dessa “meta global” é o fato de estabelecer um “motivo consciente” e pôr em curso, assim, uma ação consciente, sendo então definida como o “motivo-meta”. A atividade pensada a partir do seu motivo-meta é o que define, para Repkin, a unidade estrutural da atividade:

Justamente esse ato da atividade, esse *sistema de ações*, por meio do qual se realiza o “motivo-meta” [...] é a sua autêntica unidade estrutural em cujo âmbito podem ser postos em evidência seus elementos-componentes e estabelecidas as relações entre eles (REPKIN, 1976, [2019c], p. 324).

Questão fundamental da Atividade de Estudo é, portanto, o da definição das metas da atividade. Segundo Matveeva, Repkin e Skotarenko (1975[2019], p. 332) a tarefa de estudo “significa, antes de tudo, a definição da meta da atividade que virá a seguir, isto é, uma percepção exata daquele conteúdo que deve ser assimilado”. Leontiev (1972b) já havia notado que tais metas não podem ser inventadas, muito menos arbitrariamente propostas aos alunos, pois elas nascem das circunstâncias objetivas da vida e não são tornadas conscientes automaticamente e de uma hora para outra. O problema, segundo Repkin, é que na Atividade de Estudo necessariamente o aluno recebe a meta da sua atividade de fora, pronta, do professor e do livro didático, mas, apesar disso, ecoando Leontiev, não pode ser percebida pelo sujeito apenas como exigência externa. “Para atuar na função de meta real da atividade, essa exigência deve ser *aceita* pelos alunos” (REPKIN, 1976[2019c], p. 324). Nesse sentido, a definição das metas da Atividade de Estudo precisa lidar, primeiro, com o problema da sua aceitação pelo sujeito. Dadas essas circunstâncias, Repkin (REPKIN; DOROKHINA, 1973), observou nas escolas a frequência, em 40, 50% dos casos, do inconveniente da “redefinição” ou “desvio” das metas. Por exemplo, “ao invés da assimilação do modo de demonstração de um teorema geométrico, o aluno não raramente vê sua meta na reprodução de um formato concreto [...] ignorando a compreensão do conteúdo do conceito” (REPKIN,

1976[2019c], p. 324). Deste modo, a atividade até se realiza, mas não na forma de uma autêntica Atividade de Estudo. Para ser uma aprendizagem voltada para o autodesenvolvimento ela deve ter como foco desenvolver no aluno “o interesse pelo conteúdo dos conhecimentos assimilados” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 1975[2019], p. 332).

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

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

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

Resolvida a questão da aceitação da meta, o passo seguinte é compreender o “sistema de ações” que asseguram a sua real obtenção. Cabe a ele correlacionar as ações a serem executadas e orientar o ato global da Atividade de Estudo em vista do seu motivo-meta final, que é “a assimilação de um conceito (ou de um modo de ação)” (REPKIN,

1976[2019c], p. 326). Nesse sentido, a meta de estudo é a assimilação dos modos de obtenção dos conceitos, ou das condições e leis da origem dos conceitos, o que requer o desmembramento da tarefa de estudo em uma série de tarefas auxiliares que pressupõem os modos de alcançar todo um sistema de metas intermediárias.

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

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

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

Algumas ações do processo de assimilação do conceito são responsáveis pela realização bem-sucedida da atividade de estudo, como é o caso da ação de controle, que, por isso, não se realiza na qualidade de ação independente (REPKIN; REPKINA, 2007[2019a], p. 428). Essa é uma ação que vai além da simples atenção, pois exige um nível alto de desenvolvimento, uma tomada de consciência completa dos modos de

suas ações pelo sujeito. Assim, o foco do controle não deve estar apenas no resultado, mas nos modos de sua obtenção, portanto, “o controle é realizado, sobretudo, com base nos resultados *presumíveis* das ações de estudo, executadas apenas no plano mental, isto é, adquire um caráter de controle de preferência” (REPKIN, 1976[2019c], p. 327).

Associada à ação de controle está a de avaliação, que, segundo Repkin, tem a função de despertar no aluno o interesse pelo resultado do seu motivo-meta final, se o produto da Atividade de Estudo foi conforme ou não ao motivo-meta. Repkin (1976 [2019c], p. 327) ressalta, porém, que não se trata ali de “uma constatação formal”, mas sim de “uma análise substancial, qualitativa dos resultados da Atividade de Estudo e a confrontação com a sua meta”. Se o resultado e a meta coincidirem, será um sinal de que a tarefa de estudo de fato se concluiu, deixando o aluno pronto para uma nova tarefa, mas, se isso não aconteceu, sentir-se-á estimulado a voltar às ações de estudo e seu controle. Segundo Repkin e Repkina (2007[2019a], p. 429):

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

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

A atualização do interesse cognitivo-teórico presente;
A definição do motivo-meta de estudo final;

A definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance;
A execução do sistema de ações de estudo próprias, cujo lugar central é ocupado pela transformação específica do objeto e a construção de seu modelo;
As ações de controle;
As ações de avaliação.

Repkin (1976[2019c], p. 328), com esse elenco de etapas sucessivas, designou somente um modelo abstrato da Atividade de Estudo, incapaz, portanto, de expressar os fatos concretos. Na prática, a Atividade de Estudo se constrói a partir de uma estrutura dinâmica e não linear de ações. As etapas, concebidas nessa sequência, se dão, também, nos diferentes estágios da tarefa de estudo, da sua resolução e avaliação, de maneiras distintas e complementares umas às outras: “uma mesma ação de estudo se executa nos diversos estágios do ato da Atividade de Estudo, interagindo com outras e alterando seu conteúdo e funções” (REPKIN; REPKINA, 2007[2019a], p. 428). De acordo com esses autores, por exemplo, as ações de avaliação diferem de acordo com o seu objeto e modos de realização, também se alteram consideravelmente no curso da Atividade de Estudo as particularidades da ação de estudo e a modelagem. A ação de controle é o melhor exemplo do dinamismo mencionado por Repkin, já que nunca ocorre na qualidade de ação independente, ou é um modo de realização da ação de avaliação, ou está incluído na estrutura de ações transformadoras do objeto e nas ações de modelagem (REPKIN; REPKINA, 2007[2019a], p. 428).

Considerações Finais

Só é possível avaliar a verdadeira dimensão das contribuições teóricas e metodológicas de V. V. Repkin para a teoria da aprendizagem desenvolvimental, para o sistema didático desenvolvimental D. B. Elkonin-V. V. Davidov-V. V. Repkin e, sobretudo, para a Atividade de estudo, caso essa análise seja realizada em seu contexto. Foi isso que o presente texto procurou fazer. Essa é a razão pela qual aqui a apresentamos foi apresentado os aspectos mais relevantes dessas teorias e desse sistema.

A teoria da aprendizagem desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética no final da década de 1950, como resultado de diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de aprendizagem e de educação pública daquele país.

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

Neste contexto surgiu o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, responsável por uma parte significativa das contribuições no campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental a partir de um conjunto de pesquisas teórico-experimentais realizadas por numerosos grupos de trabalho espalhados por diferentes repúblicas e países. D. B. Elkonin foi o idealizador desse sistema a partir de um conjunto de premissas: a) o autodesenvolvimento contínuo é condição necessária para a existência do homem; b) a atividade criativo-transformadora é a fonte do autodesenvolvimento e; c) a ampliação do espaço para a criatividade, a interação com outros sujeitos e o estudo dialógico é um meio indispensável desse processo.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin tornou-se, na década de 1970, o sistema oficial alternativo do currículo escolar na Rússia, Ucrânia e outras partes da União Soviética. Com a desintegração da União Soviética, em 1991, o sistema enfrentou, talvez, o seu maior obstáculo, mas sobreviveu. Em 1994, ganhou visibilidade internacional, com a criação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental.

O sistema desenvolveu numerosas teorias, mas a Atividade de Estudo foi sua teoria central. O termo Atividade de Estudo começou a ser

usado na psicologia soviética no final da década de 1950, associado ao conceito de atividade utilizado na análise do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência. Elkonin é considerado o pai da teoria da Atividade de Estudo, pois definiu seu conceito, conteúdo e estrutura. Com base nesse autor, passou-se a entender mais claramente que o conteúdo da Atividade de Estudo engloba, intimamente implicados, tanto a assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos, quanto as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança.

V. V. Davidov também contribuiu significativamente para o desenvolvimento do conceito, conteúdo e estrutura da teoria da Atividade de Estudo. Investigou a formação dos conceitos científicos, os modos de ação e o desenvolvimento do pensamento teórico em sentido geral. Destaca-se, também, o seu estudo acerca das emoções, fundamentado na estrutura da atividade desenvolvida por Leontiev, que enunciava que a estrutura da Atividade de Estudo, por ser multidisciplinar, precisava acrescentar mais um componente: o desejo. Porém, Davidov mesmo afirmaria que ainda se sabe pouco, ou quase nada, sobre as emoções.

Contudo, o presente texto consegue evidenciar que V. V. Repkin pode ser considerado a terceira mais importante figura do sistema didático. Sua contribuição foi significativa tanto no campo da teoria, como na prática da aprendizagem desenvolvimental, assim como para o fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, do qual foi líder durante décadas. Seus aportes mais relevantes estão associados ao estudo sobre o desenvolvimento da atividade criativa nos alunos, cujo foco não era apenas o desenvolvimento do pensamento em si, mas a promoção do desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem.

Como já foi dito no início e no decorrer deste trabalho, a Atividade de Estudo é uma teoria aberta e em desenvolvimento, requerendo ainda um aprofundamento teórico e, principalmente, o desenvolvimento de sua prática. Fica aqui, como intenção para os nossos próximos trabalhos, a necessidade de continuar aprimorando os estudos iniciados, entre outros, por V. V. Repkin.

Referências

AMORIM, P. A. P. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. 105f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. 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. Disponível em:
<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>

CARDOSO, Cecília G.C. Aprendizagem desenvolvimental: Atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. PPGED/UFU (*Dissertação*). 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29765/1/AprendizagemDesenvolvimentalAtividade.pdf>

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). 2020. 258f. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30042/3/TrabalhoDocenteAtividade.pdf>

DAVIDOV, V. V. *A teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996.
DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019e, p. 249-266.

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

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de Atividade de Estudo dos escolares nas series iniciais do nível fundamental. (1981). In:

PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; 114 AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 191-213.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalização na aprendizagem*. Moscou: Pedagogia, 1972, 422p.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. (1989). In: PUNTES, 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*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 159-168.

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

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. (1960). In: PUNTES, 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*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 149-158.

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

LEONTIEV, A. N. *Problemas do desenvolvimento da psique*. 3 ed. Moscou: Izd-vo Mn-ta, 1972a, 574p.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Vol. 1, n. 1, 2017, p. 187-230.

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Vida e obra de Vítyly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUNTES, Roberto Valdés

(Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade. 2020. 170 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>

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

MATVEEVA N. I., REPKIN, V. V., SKOTARENKO R. V. Condições de domínio das formas autônomas da Atividade de Estudo. (19750. In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 331-342.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação - 2014. 416 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

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

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

PUNTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUNTES, 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*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 55-81.

PUNTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da teoria da atividade de estudo – TAE (1959-2018). in: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI Andréa Maturano (orgs.) *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. 1ª ed. Uberlândia/Campinas: Edufu, Mercado de Letras, 2019e, p. 123- 159.

PUNTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUNTES, 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*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 83-137.

PUNTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, 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*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 31-53.

PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). *Linhas Críticas*, Brasília, 24, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>.

PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica a perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, p. 748-771, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>

PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da

didática desenvolvimental da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: Edufu, 2019, v. 6, p. 287-325.

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

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia. V. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>

REPKIN, V. V. A formação da Atividade de Estudo como um Problema Psicológico. (1977). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019d, p. 343-352.

REPKIN, V. V. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo. (1997). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019f, p. 365-406.

REPKIN, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019c, p. 323-330.

REPKIN, V. V. Formação da Atividade de Estudo nos Estudantes. (1977). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019e, p. 353-364.

REPKIN, V. V. O Conceito da Atividade de Estudo. (1976). In PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria*

da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, p. 313-322.

REPKN, V. V. Organização Psicológica do Conteúdo e da Estrutura da Atividade de Estudo. (1968). In: PUENTES R. V., AMORIM P. A. P., CARDOSO C. G. C. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 303-312.

REPKN, V. V., REPKINA, N. V. A Questão da estrutura da Atividade de Estudo. (2007). In: PUENTES, R. V., AMORIM, P. A. P., CARDOSO, C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, p. 423-431.

REPKN, V. V., REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. (2019). In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin–Davidov–Repkin*. Campinas, SP: Mercado de letras; Uberlândia, MG; Edufu, 2019b, p. 27-75.

REPKN, V. V., REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. (2019). In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin–Davidov–Repkin*. Campinas, SP: Mercado de letras; Uberlândia, MG; Edufu, 2019b, p. 27-75.

REPKN, 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.

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

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

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional. UFU, *Tese de Doutorado*. Ano de obtenção: 2019.

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

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