

A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade

The notion of subject in the Developmental Learning conception: an initial approach to Theory of Subjectivity

Roberto Valdés Puentes¹

RESUMO

A concepção de Aprendizagem Desenvolvimental concebida, na ex-União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, com base nas teses fundamentais de L. S. Vigotski sobre a relação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, elaborou uma teoria da atividade de estudo que tem como foco o processo de autotransformação do sujeito da atividade, pela via da modificação da atividade externa em atividade subjetiva. O artigo aborda, em primeiro lugar, os diferentes conceitos de sujeito que emergiram no interior dessa teoria (da cognição, das necessidades e motivos, individual e coletivo, da emoção e sujeito como fonte), em especial, a partir do estudo dos aportes de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Em segundo, avalia o conteúdo dos conceitos com base em referências teóricas pertinentes e a partir de uma aproximação inicial com a Teoria da Subjetividade de González Rey. As análises comprovaram que, mesmo quando a obra dos autores pesquisados aponta no sentido do desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem centrada na constituição subjetiva das crianças, a noção de sujeito, bem como de desenvolvimento psíquico e subjetivo, não correspondem à concepção de subjetividade e ao mais recente conceito de sujeito da Teoria da Subjetividade.

Palavras-chave: Aprendizagem desenvolvimental; Atividade de Estudo; Sujeito; Teoria da Subjetividade.

ABSTRACT

Developmental Learning conception was devised in the ex-Soviet Union, from the second half of the 1950's, being based on the fundamental thesis of L. S. Vygotsky on the reciprocal relations between learning and development. Within this conception, a learning activity theory was formulated, which focus is the activity subject's self-transformation through modification of the external activity into the subjective one. The present paper, firstly, addresses the concepts of subject that emerge within learning activity theory along sixty years (subject of cognition, subject of needs and motives, subject of emotion and subject as source). In order to do so, it discusses contributions from D. B. Elkonin, V. V. Davydov, and V. V. Repkin. Secondly, in the light of Theory of Subjectivity, the paper evaluates the content of the mentioned concepts. The results of this study support the idea that, in some opportunities, the work of the researched authors aimed to develop a learning conception centered on children's subjective constitution. Nonetheless, even at these opportunities, the notion they developed doesn't considered the Theory of Subjectivity principles proposed by González Rey.

Keywords: Developmental learning; Learning activity; Subject; Theory of Subjectivity.

¹ Doutor em Educação. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado ao PPGED (nos níveis e Mestrado e Doutorado) e aos cursos de graduação. Contato: robertovaldespuentes@gmail.com.br

Introdução

Do ponto de vista histórico, a Didática sempre se ocupou muito mais dos conteúdos e dos métodos de ensino do que do próprio sujeito que aprende. A ideia de sujeito, suas características específicas, as fases de seu desenvolvimento e os diferentes momentos na sua compreensão, foram praticamente reservados à Filosofia e à Psicologia, mesmo quando se compreenda que os fundamentos, as condições e os modos de se ensinar (que é o objeto da Didática) estejam estreitamente relacionados com os modos de aprender e com o desenvolvimento de cada ser humano em particular.

A teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, concebida no final da década de 1950, a partir do esforço conjunto de diversos representantes do enfoque cultural-histórico da Psicologia e da Didática do período soviético, emergiu em resposta às diferentes concepções que, indistintamente, ignoraram ou subestimaram o lugar do sujeito e seu desenvolvimento na organização dos processos pedagógicos, ao priorizar o ensino, a aprendizagem, o conteúdo e os métodos (PUENTES, 2019c).

Como seu nome sugere, trata-se de uma concepção que contém pressupostos gerais sobre a organização mais adequada das condições que potencializam ao máximo a capacidade de cada sujeito se desenvolver psíquica e subjetivamente² em processos de aprendizagem dialógicos, regulados e colaborativos. Esses pressupostos têm sido produzidos como resultado de numerosas pesquisas teóricas e experimentais realizadas, muitas vezes, de maneira longitudinal e interdisciplinar, há pelo menos cinco décadas em duas direções fundamentais: psicológica e didático-pedagógica (PUENTES, 2019c).

Como resultado do esforço conjunto de psicólogos, didatas, filósofos, linguistas, filólogos, metodólogos e fisiologistas, o enfoque cultural-histórico da

²É preciso levar em consideração que as noções de desenvolvimento psíquico e subjetivo, na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, não correspondem às conceptualizações tal como concebidas e fundamentadas no marco da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), sobretudo, no caso específico dos conceitos de sujeito da cognição, sujeito das necessidades e dos motivos e sujeito “individual” e “coletivo”.

teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, com base em uma matriz comum que se inspira na obra de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, tem produzido diferentes sistemas didáticos desenvolvimentais, entre os quais, os mais representativos são: zankoviano, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; LONGAREZI; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a,b; PUENTES, CARDOSO; AMORIM, 2017).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mesmo extremadamente envolvido com a análise da Atividade de Estudo, preocupou-se com o sujeito, os modos como aprende e as condições de seu desenvolvimento psíquico e subjetivo. Ao mesmo tempo, desenvolveu e sustentou, ao longo de décadas, uma concepção de sujeito que, ainda quando autoproclamada de marxista e dialética foi, a maior parte das vezes, fragmentada, cognitiva e determinista.

O presente artigo aborda as diferentes concepções de sujeito que emergiram no interior do sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, a partir da análise da obra e do pensamento dos principais representantes da teoria da Atividade de Estudo (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin). Procurou, também, caracterizar o processo de evolução experimentado pelo conceito de sujeito e as etapas pelas quais o mesmo passou ao longo do processo de gênese e consolidação dessa teoria (1958-2019). Com base nos pressupostos teóricos analisados, foi possível estabelecer cinco concepções de sujeitos diferentes ao longo de três etapas evolutivas distintas, a saber: a) Etapa I: sujeito da cognição (1958-1970); b) Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); c) Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”, sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019). Por último, tenta abordar o conteúdo dessa concepção de sujeito com base em referenciais teóricos pertinentes e a partir de uma aproximação inicial com a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Desenvolvimento

O sujeito na Teoria da Atividade de Estudo

A tese geral que prevalece até hoje, em relação ao objetivo da Teoria da Atividade de Estudo (cf. PUENTES, 2019c; PUENTES, CARDOSO, AMORIM, 2019), é que a mesma tenha privilegiado o processo de formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos generalizados de ação), em detrimento do próprio sujeito que pensa. Contudo, essa é só uma interpretação equivocada que se baseia, principalmente, na falta de estudos teóricos a respeito.

Na verdade, os idealizadores e seguidores da teoria tiveram como propósito geral, desde o início, o processo de autotransformação dos estudantes envolvidos na atividade de estudo e, por tanto, a preocupação fundamental sempre recaiu no próprio sujeito da atividade.³ Repkina (2010), uma das principais representantes do grupo de Kharkov, chegou a mesma conclusão. A esse respeito escreveu:

[...] para D. B. Elkonin e V. V. Davidov, **o conceito de sujeito está inseparavelmente ligado ao conceito de atividade transformadora**, um dos tipos de atividade de estudo. Seu objeto não é o mundo externo, mas o próprio sujeito (REPKINA, 2010, p. 3, destaque nosso).

Mesmo assim, estranhamente, as pesquisas experimentais, em lugar de privilegiar a elaboração de uma teoria psicológica sobre o sujeito, focaram na atividade objetiva que o sujeito realiza. Davidov (1991), trinta anos depois da gênese e consolidação da Teoria da Atividade de Estudo, revelou dois dos aspectos fundamentais relacionados com o que se acaba de afirmar no

³Os conceitos de sujeito e subjetividade utilizados pelos autores analisados no presente artigo (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin) não correspondem à concepção de subjetividade e nem à mais recente concepção de sujeito elaborada no interior da Teoria da Subjetividade (Cf. GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

parágrafo anterior: 1) que a preocupação principal da teoria estava na transformação que experimenta o aluno no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos em um tipo de atividade de estudo específica, não na atividade como tal ou nos conhecimentos que nela se assimilam; 2) que, mesmo sendo o sujeito o objeto dessa preocupação, seu estudo tinha sido negligenciado em detrimento da pesquisa sobre a atividade. Davidov (1991) escreveu:

[...] até agora **as características psicológicas do sujeito foram pouco estudadas**, uma vez que a atenção principal foi dada à estrutura da própria atividade de estudo, à natureza da tarefa de estudo e às ações de estudo [...] (DAVIDOV, 1991, p. 222, destaque nosso).

Ao longo do período principal de desenvolvimento do sistema, que se estende entre 1958 e 1998, foi elaborado um volume significativo de produções científicas. A imensa maioria aborda o conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo nas crianças das séries iniciais do nível fundamental (Cf. PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019). Mas, são dramaticamente escassos os trabalhos que se destinam, exclusivamente, à análise do sujeito dessa atividade.

Contudo, essas pesquisas sobre o conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo tiveram presente, mesmo que de maneira implícita, uma determinada concepção de sujeito. Essa é a razão pela qual a análise detalhada da produção dos autores selecionados permite captar, não apenas a ideia de sujeito predominante na época, mas, também, a evolução experimentada por essa ideia, bem como as divergências internas existentes no sistema, sobretudo, entre os representantes do grupo de Moscou e de Kharkov, onde estas foram mais explícitas e significativas.

A relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e o conceito de sujeito é tão nítida que se poderia afirmar a existência de certa correspondência entre as etapas do desenvolvimento evolutivo de ambos os processos (PUENTES, 2019a,b; 2020). Cada mudança experimentada, do ponto de vista teórico, pelo conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo,

esteve associada a uma mudança específica no modo de enxergar o sujeito e vice-versa.

A tipologia e periodização que se apresenta a seguir, sobre o processo de desenvolvimento do sujeito na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo, confirmam a afirmação anterior.

Etapa I: sujeito da cognição (1961-1970)

A preocupação pela constituição subjetiva das crianças, junto com o desenvolvimento psíquico, aparece colocada de maneira explícita no primeiro parágrafo do primeiro artigo de Elkonin (1961/2019) sobre Atividade de Estudo. O papel do processo de formação da Atividade de Estudo nas crianças em idade escolar previa, de acordo com a concepção do autor, além das neoformações fundamentais que surgem nesse período específico do desenvolvimento humano, a formação das principais qualidades da personalidade. A esse respeito, Elkonin (1961[2019], p. 139, destaque nosso) escreveu que “[...] *na escola é realizada a formação tanto das **qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar**, como dos distintos processos psíquicos*”.

No texto, o termo “personalidade” é empregado só essa vez, para depois ser substituído pelo de “sujeito” sem que se explicassem as razões de tal troca, nem o conteúdo específico de cada termo ou as diferenças, semelhanças e correlações entre ambos os conceitos. Assim, fica a impressão de que “sujeito” e “personalidade” foram empregados para denotar o mesmo sentido, isto é, o desenvolvimento subjetivo da criança pela via da formação da Atividade de Estudo.

Nesse mesmo texto, em que se mencionam e descrevem, também, os componentes da estrutura da Atividade de Estudo, Elkonin (1961[2019]) confirma que o domínio de determinados modos de ação, visto como o conteúdo da tarefa de estudo, só tem sentido se ajuda a modificar o próprio sujeito atuante da atividade. A ideia que prevalece, pelo menos do ponto de vista

teórico, é que os modos de ação aparecem como meios da Atividade de Estudo, nunca como o fim dela em si mesmo. O propósito da Atividade de Estudo parece ser as modificações que o domínio desses modos de ação provoca no sujeito, sem a assimilação dos quais nenhuma transformação é possível. Da mesma maneira que sem as ações objetivas é impossível formar os modos de ação, sem o domínio desses modos de ação é impossível a transformação do sujeito. Elkonin (1961[2019]) escreveu:

[...] a diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em **transformar o próprio sujeito atuante** (ELKONIN, 1961[2019], p. 140, destaque nosso).

A citação anterior de Elkonin (1961[2019]) sustenta uma tese, sobre o papel da Atividade de Estudo, que tinha sido ignorada no ocidente até o presente momento, tanto pela maior parte de seus seguidores quanto de seus críticos. A visão que domina, de ambos os lados, é a de que o foco central da teoria da Atividade de Estudo esteve, sobretudo nessa etapa inicial, no desenvolvimento do aspecto psíquico da criança. Contudo, a impressão que dá essa citação de Elkonin (1961[2019]) é que a formação psíquica, pela via do domínio dos modos de ação, só é adequada quando provoca uma transformação no sujeito da ação. Nesse sentido, a nossa posição se aproxima do ponto de vista de Repkina (2011), para quem o conceito de sujeito foi, desde o começo, ponto de partida para o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo. A esse respeito, Repkina (2011) escreveu:

Já na hipótese inicial sobre a natureza da atividade de estudo de D. B. Elkonin (1989), a mesma foi considerada como uma atividade de **autotransformação do sujeito**. Esta hipótese foi ativamente apoiada por V.V. Davidov. Embora ele não tenha utilizado o conceito de sujeito em suas obras por um longo tempo, realmente o tinha em mente porque estava extremamente perto da ideia de autotransformação e autodesenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem (DAVIDOV, 1996) (REPKINA, 2011, p. 1, destaque nosso).

Assim, a questão relacionada com o lugar do sujeito na Teoria da Atividade de Estudo deixa de ser o foco de análise da pesquisa e passa a ser a questão sobre o tipo de sujeito que essa teoria sustenta, aqui analisada à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O sujeito de Elkonin (1961[2019]) é a criança capaz de se implicar ativamente na tarefa de estudo, isto é, “o próprio sujeito atuante”. A criança que age, é o sujeito da Atividade de Estudo. Nenhum outro aspecto específico, além desse mencionado, caracteriza a concepção de sujeito que Elkonin sustenta nessa primeira fase. Entretanto, num texto posterior, em que Elkonin (1967[2019]) critica a Psicologia, à época, pelo seu desprezo em relação ao estudo da personalidade, em nome da análise do papel principal do estudo na formação das capacidades psíquicas da criança, assume uma postura mais ativa e explícita em relação ao tema da subjetividade. Segundo ele:

[...] a questão da influência da atividade de estudo **na formação da personalidade e seus aspectos particulares** não foi estudada suficientemente. Dessa forma, não podemos avaliar em cada caso particular o grau de formação da atividade de estudo de maneira diferenciada, mas a partir do nível de capacidade do aluno de trabalhar com tarefas, autotransformar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma (ELKONIN, 1967[2019], p. 143, destaque nosso).

Observa-se, na citação acima, a compreensão de Elkonin (1967[2019]), por um lado, do papel da Atividade de Estudo no desenvolvimento não apenas das capacidades psíquicas, mas, também, da personalidade da criança. Pelo outro, da noção de personalidade que não tinha conseguido expor em trabalhos anteriores. Enquanto o sujeito é a criança capaz de se implicar na atividade, isto é, de executar de maneira colaborativa as ações de estudo, de controle e de avaliação que levam à concretização da tarefa formulada pelo professor; a personalidade, concebida como o mais alto grau de desenvolvimento do sujeito,

é aquela criança capaz de trabalhar com tarefas, autotransformar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma (ELKONIN, 1967[2019]).

Contudo, na visão de Elkonin (1967[2019]), nem mesmo a personalidade é capaz de atuar como fonte da atividade. A tarefa de estudo, que leva à execução de um sistema de ações específicas, precisa ser colocada de fora pelo professor (Cf. REPKIN; DOROKHINA, 1973). Tanto o sujeito como a personalidade não conseguem ir além da condição de portadores da atividade. A personalidade é o aluno capaz de “trabalhar com tarefas” e “autotransformar-se” com elas, mas não é capaz de estabelecer nem o trabalho e nem a autotransformação como seu propósito.

Sendo assim, a formação do sujeito e da personalidade dos alunos, e seus aspectos particulares pela via de sua autotransformação (ELKONIN, 1967[2019]), limita-se à realização da tarefa, ao domínio de determinados modos de ação e à separação independente da base orientadora da ação subsequente. Dessa maneira, tanto o desenvolvimento psíquico quanto o subjetivo, são definidos pela capacidade da criança de se implicar na atividade e dominar determinados modos de ação, seja de maneira colaborativa ou autônoma. Ao final, nenhuma variação no sujeito seria possível, de acordo com Elkonin (1961[2019]), sem as ações objetivas que ele mesmo realiza.

Essa é a razão pela qual o foco das pesquisas esteve no aspecto operacional da formação do sujeito e da personalidade. Os primeiros resultados de investigações experimentais efetuadas pelo sistema (ELKONIN; DAVIDOV, 1962) estão voltados para a análise do desenvolvimento de aspectos operacionais. Elkonin (1962) abordou a etapa inicial de formação da leitura; Davidov (1962) a estrutura da operação como pré-requisito para confeccionar um programa de Aritmética. Essas pesquisas destacaram, unilateralmente, o papel dos fatores externos (conteúdos escolares) no desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, concedeu-se escassa importância a trabalhos prévios sobre o papel das necessidades e dos motivos na Atividade de Estudo, realizados por Leontiev (1944, 1947), Rubinstein (1946), Bozhovich, Morosova e Slavina (1951), entre outros.

De acordo com Rubinstein (1973[2017]), os representantes da teoria da interiorização, da qual fazem parte Elkonin e Davidov, sublinharam parcialmente a determinação do interno pelo externo, sem levar em consideração o condicionamento interno dessa determinação. Além disso, reduziram a atividade psíquica ao funcionamento de certas operações (modos de ação), incluídas em qualidades previamente dadas, e o conhecimento a uma simples atividade orientadora.

Anos depois, Davidov e Márkova (1981[2019]), ao analisarem os fundamentos teóricos e as etapas de desenvolvimento do conceito de Atividade de Estudo, admitiram algumas das críticas feitas à teoria na sua fase inicial. De acordo com os autores, os estudos prévios se concentraram na análise das ações de estudos (aquilo que A. N. Leontiev chamava de transição “objeto-processo da atividade”) e deixaram de fora a esfera motivacional do processo de aprendizagem.

O foco no aspecto operacional da formação subjetiva das crianças levou à elaboração de uma noção de **sujeito da cognição**. A convicção de que a formação subjetiva das crianças se dava apenas pelo domínio dos modos da ação e dos conceitos científicos, levaram a uma concepção cognitivista do sujeito. Com isso, caracterizou essa etapa do desenvolvimento dos conceitos de sujeito e personalidade, a ênfase unilateral em um dos polos da constituição subjetiva: o cognitivo. Tal atitude deixou de fora outros aspectos da dimensão simbólica, tais como, imaginação e fantasia, bem como a dimensão emocional da constituição humana. Desde essa perspectiva, o sujeito é sujeito do pensamento meramente, de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva. A ideia de um pensamento, entendido como processo de sentido que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito, tal e como é formulada por González Rey (2005), não foi considerada.

Elkonin (1961[2019]; 1967[2019]), ao fazer uso da categoria de sujeito, compreendem-no como um indivíduo consciente, intencional, atual, colaborativo, implicado cognitivamente na atividade, mas não como um sujeito

motivado e emotivo. Aliás, a emoção não é uma condição na definição de sujeito na perspectiva da teoria da atividade, da qual Elkonin é um de seus principais representantes (Cf. GONZÁLEZ REY, 2005), dado que esse sujeito se expressa a partir do estado cognitivo de quem pensa teoricamente combinando conceitos científicos e modos generalizados da ação.

Além disso, como reconhece Repkina (2011), a abordagem do conceito de sujeito se limitou a um conjunto de características puramente descritivas (desejo, capacidade de aprender, iniciativa, autonomia, responsabilidade no processo de aprendizagem etc.), sem esclarecer “*quais são as propriedades psicológicas subjacentes a essas manifestações externas do sujeito da aprendizagem*” (REPKINA, 2011, p. 1).

Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990)

De acordo com Davidov e Márkova (1981[2019]), a partir da década de 1970, a abordagem teórica se voltou para a influência da elaboração e o aperfeiçoamento da Atividade de Estudo sobre desenvolvimento não apenas intelectual, mas também moral (caráter voluntário das ações, motivação etc.) das crianças. O texto de referência na evolução conceitual do termo de sujeito é o estudo de Elkonin (1971[2017]) sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância. De acordo com o autor, era essencialmente insuficiente o exame do desenvolvimento psíquico da criança associado, especialmente, à carência de vínculos entre os processos de desenvolvimento cognitivo e da personalidade.

Elkonin (1971[2019]) reconheceu que o desenvolvimento da personalidade tinha sido reduzido ao desenvolvimento da esfera do afetivo e das necessidades - ou a motivacional e das necessidades -, sem que existissem argumentos suficientes para isso. Além disso, afirma que, mesmo quando Vigotski já tinha assinalado a importância de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto em unidade dinâmica, as formas de desenvolvimento das forças cognitivas da criança e a esfera afetiva e das necessidades eram

abordados, até o final da década de 1960, como processos com linhas independentes que não se interceptavam mutuamente.

Sem conseguir resolver a questão sobre a unidade dinâmica do afetivo e do cognitivo em sua periodização, Elkonin (1971[2017]) abriu uma janela de possibilidades importante para a pesquisa futura a respeito das forças propulsoras do desenvolvimento psíquico e subjetivo das crianças.

O grupo de Kharkov, liderado por V. V. Repkin (REPKIN; DOKHINA, 1973), em fase mais avançada das pesquisas, chegou à conclusão que o problema da absorção de um novo modo de ação dependia não apenas do nível de conhecimentos, por parte do aluno, de uma situação-problema criada pelo professor, mas também das necessidades e motivos que estavam na base do processo de elaboração interna da tarefa de estudo.

Dessa maneira, surgiu um novo entendimento sobre o conceito de Atividade de Estudo. A mesma passou a ser compreendida como aquele tipo específico de atividade humana que garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado (redefinição). A redefinição da tarefa de estudo, por parte dos alunos e em colaboração com o professor, levou, indispensavelmente, para a questão das forças propulsoras dos modos de ação, isto é, para as necessidades e os motivos como premissas do desenvolvimento psíquico e subjetivo da criança.

O conceito de sujeito da cognição, que caracterizara a etapa anterior, sofreu uma significativa modificação para o **sujeito das necessidades e motivos**. Assim, o desenvolvimento psíquico da criança passou a ser um processo motivado e o foco do sistema didático se movimentou da formação dos modos generalizados de ação ou das operações psíquicas na esfera dos conceitos científicos, para os motivos que levam à formação, nas crianças, desses modos e conceitos.

A preocupação, em relação à formação da Atividade de Estudo, foi transferida, tal e como reconhecem Davidov e Márkova (1981[2019]), da análise do processo de transição “objeto-processo da atividade” para o processo de transição “atividade-produto subjetivo da atividade”. Com isso, o sujeito

passou a ser caracterizado não apenas pela sua capacidade de se implicar conscientemente na atividade e realizar determinadas ações, mas, também, pela capacidade de sentir a necessidade e a motivação suficientes para se implicar e realizar essas ações.

Contudo, a nova concepção de sujeito parece manter certa relação com a anterior, pois, afinal de contas, a motivação que age como força propulsora da atividade do sujeito está diretamente relacionada com o conteúdo de estudo (modos generalizados de ação e conceitos científicos), pelo que é de natureza cognitiva. Com outras palavras, o que realmente transforma a criança em sujeito da atividade de estudo, é o motivo que surge do interesse que o conteúdo provoca nele. Em síntese, o sujeito das necessidades e motivos é também um sujeito da cognição.

Com base nos estudos de Leontiev (1947; 1975[1980]), sobre a estrutura geral da atividade psicológica, Repkin (1976a[2019]) diz ter confirmado, empiricamente, três questões: 1) que a Atividade de Estudo respondia a determinada necessidade do sujeito; 2) que aquilo que incentivava o sujeito à atividade era o conhecimento científico, enquanto produto substancial ou ideal em prol do qual a atividade é realizada; 3) que o motivo representava a forma como o objeto é posto à criança (esse objeto é submetido à realização como um objetivo que deve ser atingido).

Davidov (1986[1988]), por sua vez, afirma ter constatado que as necessidades, como premissas para o estudo, originam-se nas crianças maiores da pré-escola, durante o processo de desenvolvimento da atividade da brincadeira e junto com a formação da imaginação e da função simbólica. A brincadeira estimula a formação dos interesses cognitivos e o acesso à escola favorece o cumprimento da Atividade de Estudo, a qual oferece um rico material para satisfazer os interesses cognoscitivos das crianças. Esses interesses, de acordo com Davidov (1986[2019]), agem como premissas

psicológicas para que surja, no próprio processo real de assimilação, a necessidade de conhecimentos teóricos.⁴

Em relação ao tratamento concedido às necessidades e motivos, como premissas do desenvolvimento da criança, bem como a emergência do aluno na condição de sujeito nessa segunda etapa, há cinco aspectos que precisam ser destacados.

1) os motivos do desenvolvimento psíquico e subjetivo foram reduzidos a interesses cognitivos, portanto, à relação direta, linear, imediata e determinista entre sujeito-objeto (conteúdo de estudo). O propósito era descobrir o que havia por trás da inclinação do sujeito com respeito a um objeto determinado;

2) ignorou-se tudo demais que de igual modo incita a atividade do sujeito, tais como, a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade etc. (BOZHOVICH, 1971).

3) importou estudar a influência do motivo, como tal, sobre a atividade do sujeito ou sobre o curso de seus processos psíquicos e subjetivos, mas se ignorou o próprio motivo, seu nascimento e seu desenvolvimento, suas modificações e sua ampliação por idades como objeto de pesquisa (BOZHOVICH, 1971).

4) permaneceram sem explicação as transições de necessidades e motivos da atividade a outros motivos (ELKONIN, 1971[2017]).

5) o motivo foi tratado como se fosse uma função específica a mais, e não como uma qualidade intrínseca à subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). A esse respeito, os autores do período ignoraram a ideia da motivação como “*parte essencial e definitiva do subjetivo [...] característica*

⁴ A questão do sujeito também foi abordada em outros estudos relacionados com: 1) a especificidade dos motivos para a atividade de estudo (DUSAVITSKY, 1981, 1996; MÁRKOVA; MATHIS; ORLOV, 1983); 2) as características da tarefa de estudo e o estabelecimento de metas (MASHBITS, 1988; REPKIN, 1978); 3) as ações de modelagem (DAVIDOV; VARDANYAN, 1981); 4) as características das ações de monitoramento e avaliação (BERTSFAI; ZAKHAROVA, 1975); 5) os tipos de comunicação na aprendizagem desenvolvimental (ZUCKERMAN, 1993). Mas, os dados acumulados sobre o tema do sujeito nesses e em outros estudos permaneceram praticamente sem análise e sem generalização (REPKINA, 2011).

principal do sistema subjetivo que é sempre um sistema motivado” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 11).

Aliás, Davidov (1991[2019], 1996[2019]), ao fazer referência ao processo de formação da Atividade de Estudo, advertiu sobre a urgência de examinar mais profundamente a singularidade do sujeito. Reconheceu, também, que o sujeito da Atividade de Estudo tem necessidades e motivos para a execução de ações de estudo, mas, “*as necessidades e a esfera motivacional do sujeito dessa atividade foram pouco estudadas.*” (DAVIDOV, 1996, p.227).

Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”, sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019)

A falta de consenso em relação à noção de sujeito se tornou explícita, entre os principais representantes dos grupos de Moscou e Kharkov (V.V. Davidov e V. V. Repkin), sobretudo a partir da década de 1990. Divergências teóricas entre ambos os grupos tinham existido sempre; entretanto, as mesmas passaram a ser mais evidentes a partir do momento que a preocupação pelo estudo psicológico do sujeito se transformou em objeto de pesquisa.

Aos poucos foram emergindo três concepções de sujeito bastante diferentes entre si: 1) o sujeito “individual” e “coletivo” de G. A. Zuckerman (ZUCKERMAN; VENGUER, 2010), que Davidov passou adotar mais explicitamente; 2) o sujeito da emoção do próprio Davidov (1998); 3) o sujeito como fonte de Repkin (REPKINA, 1993, 2010, 2011; REPKIN; REPKINA, 1997, 2019). Entre essas concepções de sujeito não há apenas diferenças, há também pontos em comum. No geral, os membros do grupo de Moscou adotaram, em suas pesquisas, a concepção de sujeito (“individual” e “coletivo”) elaborada por Zuckerman e assumida por Davidov. Os membros do grupo de Kharkov, por sua vez, adotaram o conceito de sujeito como fonte formulado por Repkin.

3.1-Sujeito “individual” e “coletivo”

Davidov sempre teve presente uma determinada noção de sujeito, porque alimentou permanentemente a ideia de autotransformação e

autodesenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem (REPKINA, 2011). Mesmo assim, não utilizou esse conceito em suas obras até a década de 1990 e, ainda depois disso, jamais transformou o estudo do conteúdo psicológico do sujeito em tema de pesquisa pessoal, nem sequer depois que passou a ser objeto de estudo entre os membros do sistema didático que ele representava. Ao se referir ao desenvolvimento do sujeito, como objetivo principal da atividade de estudo, Davidov (1991, 1996) preferiu adotar o conceito elaborado por Zuckerman (1983, 1990), para quem o sujeito é a criança capaz de executar ações coletivas e individuais.

De acordo com a autora (ZUCKERMAN; VENGUER, 2010), o processo de constituição do sujeito atravessa duas fases diferentes e complementares: o “**sujeito coletivo**” e o “**sujeito individual**”. O primeiro é definido como aquele ser humano que quer e sabe aprender. O mesmo se constitui ao longo de um período que se estende, aproximadamente, durante as séries iniciais do nível fundamental (1^a a 4^a séries), fase em que a habilidade de aprender é inicialmente dominada pelo aluno no âmbito da ação conjunta com o professor e com outros alunos. Por esse motivo, o sujeito adquire forma “coletiva”.

O segundo, por sua vez, é o aluno capaz e disposto a aprender de maneira autônoma. Ele só se torna sujeito individual depois de dominar a habilidade de aprender, o que acontece ao final da adolescência (entre a 5^a e 9^a séries no nível fundamental), quando, uma vez internalizada a capacidade coletiva de aprender, o sujeito da aprendizagem passa a ser individualizado (ZUCKERMAN, 1985, 1990).

Como pode ser observado, trata-se de uma compreensão de sujeito que se baseia, simplesmente, em uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem (REPKIN; REPKINA, 2019). De acordo com ambos os autores:

Essa compreensão do sujeito, que se baseia em uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem, estranhamente combinada com a ideia do sujeito como

indivíduo autodeterminado na comunidade acadêmica, mostrou-se tão inútil para a teoria da aprendizagem desenvolvimental quanto o conceito gnosiológico de sujeito. Essa compreensão do sujeito não só não resolveu a questão do indivíduo como fonte de atividade criativa, como também não a levantou (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 10).

3.1-Sujeito da emoção

Entretanto, o aspecto mais relevante da obra teórica de Davidov (1998) sobre o sujeito foi ter procurado explicar, posteriormente, a questão sobre as fontes ou forças propulsoras das necessidades e motivos, bem como seu nascimento e desenvolvimento, não resolvida na etapa anterior. Nessa busca, Davidov (1998) acreditou ter encontrado os argumentos nas emoções e desejos. Até então, no interior do sistema didático não havia consciência do lugar que as emoções ocupavam na formação das premissas dessa atividade (necessidades e motivos), muito menos na Atividade de Estudo, bem como sua relação com os processos simbólicos (pensamento teórico, imaginação e memória).

Ao mencionar o problema da falta de unidade entre os processos cognitivos e emocionais, na teoria da atividade psicológica geral de Leontiev (1975), Davidov (1998[2019]) contribuiu com a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento de sua estrutura e conteúdo. Mesmo adotando a estrutura psicológica da atividade de Leontiev (as necessidades, motivos, tarefas, ações e operações), Davidov (1998[2019]) passou a considerar o desejo como um de seus componentes essencial e como o núcleo básico da necessidade. De acordo com ele, a questão fundamental estava em descobrir como o desejo se transforma em necessidade natural do sujeito.

Para Davidov (1998[2019]), as emoções funcionam sobre a base das necessidades e desejos. As necessidades, especificamente, mostram-se por intermédio de manifestações emocionais. Estabeleceu uma nova estrutura psicológica da atividade e seus componentes principais: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar

ações, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e vontade (a atenção como controle). Além disso, afirmou que o núcleo central dessa nova estrutura não era nem o reflexo, nem o pensamento e nem a própria tarefa (considerada a unidade de análise da atividade), mas a esfera das necessidades, das emoções e dos desejos dos sujeitos.

O **sujeito da emoção**, de Davidov (1998), parece guardar certa relação com o conceito inicial de sujeito estabelecido por González Rey, no final da década de 1980, definido como “*o indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional*” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989 apud GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 67). Contudo, essa provável relação precisa ser objeto de pesquisas futuras.

A relevância fundamental da tese de Davidov (1998[2019]), de acordo com González Rey (2011), está no fato de ter elevado essa temática a um patamar científico nunca antes atingido no interior da teoria da atividade, com a introdução do estudo das emoções e da unidade cognitivo-emocional, sem recorrer a nenhum dos recursos teóricos empregados por Leontiev (1975). Entretanto, a inclusão da categoria desejo, na nova estrutura da atividade, não passou de um recurso comum na Psicologia da época, que era o de usar uma categoria concreta para tentar dar conta da gênese de um fenômeno, sem que com isso se chegue a considerar o sistema no interior do qual esse fenômeno se gera (GONZÁLEZ REY, 2011).

Davidov (1998[2019]) tentou justificar a gênese das necessidades e motivos, apelando para os desejos e emoções. Contudo, não conseguiu explicar a fonte dos próprios desejos e emoções. Assim, a questão de como se dava a conexão entre o sujeito e o processo de desenvolvimento do desejo de aprender ficou mais uma vez sem solução.

3.3-Sujeito como fonte

A noção do **sujeito como fonte** surgiu no interior de uma variante da Teoria da Atividade de Estudo produzida por um grupo de psicólogos e metodológicos do grupo de Kharkov, liderado por V. V. Repkin.

Estudos divulgados por Repkin e Repkina (1997), que levavam em

consideração os trabalhos iniciais de Repkin e Dokhina (1973) sobre as necessidades e motivos que estão na base do processo de elaboração interna da tarefa de estudo, representaram uma crítica às teses iniciais de D. B. Elkonin e V. V. Davidov sobre o papel da Atividade de Estudo na formação do pensamento teórico das crianças e revelaram a impossibilidade disso acontecer sem prestar atenção à lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem.

Com base nesses pressupostos teóricos, o grupo de Kharkov passou a desenvolver a tese de que o objetivo fundamental da Atividade de Estudo devia estar, não no desenvolvimento do pensamento teórico em si, mas no desenvolvimento das crianças como sujeitos da aprendizagem (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 53).

Esse novo entendimento conduziu à busca de um esclarecimento do conceito de sujeito. O grupo de Kharkov procurou mostrar que a constituição do sujeito não dependia do grau de autonomia da criança para resolver determinadas tarefas de estudo durante o processo de aprendizagem, mas da sua capacidade de formular por si próprio uma nova tarefa, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente. Dessa forma, o sujeito passou a ser definido como aquele indivíduo que deseja e é capaz de estabelecer os propósitos de sua atividade. De acordo com Repkin e Repkina (2019):

[...] o objetivo da Aprendizagem Desenvolvimental [...] começou a ser visto não como o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas como o desenvolvimento deste como sujeito da atividade de estudo, isto é, como um **indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-las** (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 56, destaque nosso).

Diferentemente da concepção de Davidov (1996[2019]), para quem o sujeito só estava constituído no final das séries iniciais do nível fundamental, quando a criança é capaz de aprender de forma autônoma, porque domina os modos generalizados de ação e os conceitos a eles correspondentes; o conceito de Repkin e Repkina (2019) prevê que a formação do sujeito se inicia a partir dos primeiros meses de vida e, no começo da fase escolar, tem uma rica experiência de comunicação e as ações mais simples de autotransformação.

A concepção de sujeito estabelecida por Repkin e Repkina (1997, 2019), tem três características fundamentais: 1) considera o desenvolvimento do sujeito como o estágio inicial de formação da personalidade; 2) o processo de desenvolvimento é estritamente individual e não coletivo como era visto por Davidov (1991[2019], 1996[2019]); a criança, no seu movimento de ascensão à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo de sua própria autotransformação, passa por quatro etapas evolutivas diferentes: a) sujeito comunicativo; b) sujeito das ações práticas; c) sujeito compreensivo; d) sujeito criativo.

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

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

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

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

A ideia de sujeito como fonte da atividade, elaborada por Repkin e Repkina (2019), explicita uma questão: na condição de sujeito, o ser humano é produtor não apenas da atividade, mas também de si mesmo. Aliás, essa parece ser a tese fundamental dos autores; isto é, o ser humano se autotransforma em sujeito enquanto produz a atividade e vice-versa. Mas, desde essa perspectiva de sujeito como fonte da atividade e de sua própria transformação, fica difícil explicar o surgimento do sentido pessoal, do qual depende significativamente a influência da Atividade de Estudo no desenvolvimento do sujeito.

Na perspectiva de Leontiev (1978), da qual Repkin e Repkina (2019) se declaram seguidores, o sentido pessoal é entendido como uma forma específica de reflexo da relação do motivo da atividade com o fim da ação, por essa razão não vai além da relação dos significados com os motivos do sujeito, isto é, os objetos da atividade. Assim, o motivo é compreendido, no marco da atividade, como momento desse processo e, com isso, a relação com o mundo volta a ser entendida não como uma produção simbólica dos sujeitos, mas como uma interiorização de operações com objetos sensorialmente definidos, o que de fato mantém a subjetividade como refém da objetividade sem entender a complexa relação dialética entre ambos os momentos de organização da realidade humana (GONZÁLEZ REY, 2007).

De acordo com Repkin e Repkina (2019), o sentido pessoal só é formado quando a relação entre o motivo e o conhecimento assimilado é estimulada pelo interesse cognitivo. Nenhum outro tipo de motivo produz sentido pessoal. Dessa maneira, a formação do sentido pessoal fica restrita ao interesse que o objeto de conhecimento é capaz de provocar, a algo externo, ao aspecto cognitivo. Com isso, outras dimensões importantes da constituição simbólica do sujeito, tais como, fantasia e imaginação, não são contempladas. O ato criativo do sujeito parece estar reduzido a sua capacidade cognitiva. Por outro lado, ficam fora, também, o aspecto emocional do desenvolvimento e, com isso, a unidade entre cognição e afeto.

Entretanto, a questão da unidade entre cognição e afeto já fazia parte da agenda de pesquisa dos representantes do grupo de Kharkov desde a década de 1990. Repkina (1993) faz menção ao impacto significativo da aprendizagem desenvolvimental não apenas no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mas, também, na sua esfera emocional. De acordo com a autora, a atividade de estudo era impensável sem os sentimentos que estão associados com a avaliação do aluno de si mesmo como sujeito da aprendizagem. A respeito do lugar das emoções no desenvolvimento, escreveu que “[...] *o próprio interesse cognitivo, que surge como resultado de uma avaliação reflexiva de uma situação-problema é uma **complexa experiência emocional de insatisfação consigo mesmo***” (REPKINA, 1993, p. 55, destaque nosso).

Os interesses cognitivos são, ao mesmo tempo, motivo da atividade e complexa experiência emocional do sujeito. Entretanto, as emoções passam a estar determinadas única e exclusivamente pelo objeto externo e, desse modo, o cognitivo parece ser responsável pelo afetivo. Portanto, como na etapa anterior, o desenvolvimento psíquico e subjetivo é reduzido a interesses cognitivos, e com isso, à relação direta, linear, mediata e determinista entre sujeito-objeto. Ignoraram-se, assim, todos os outros motivos que de igual maneira incitam a atividade do sujeito (a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade etc.).

Os interesses cognitivos determinam a esfera emocional, mas as emoções determinam a atividade, pois *“a atividade de estudo [...] é impensável sem depender dos sentimentos associados com a avaliação do aluno de si mesmo como um sujeito de aprendizagem”* (REPKINA, 1993, p. 55). Sendo assim, atribui-se às emoções o poder de ditar o curso da atividade cognitiva, de agir como força propulsora do pensamento. Repkina (1993), com isso, aproxima-se do emocional da mesma maneira que a maioria dos teóricos russos e ucranianos da época, isto é, entendendo o emocional como combustível da operação intelectual, mas não como algo intrínseco a ela; quando na verdade *“é precisamente a configuração subjetiva do pensamento a que faz desse um processo simbólico que não se esgota no intelectual”* (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 4).

Mais na frente, no próprio artigo, Repkina (1993) parece resolver, de vez, a questão da unidade dialética entre cognição e afeto, ao afirmar que a *“psique, que se apoia no pensamento significativo, não é de forma alguma antagônica dos sentimentos [...] Razão e sentimentos nutrem-se mutuamente, reforçam-se mutuamente”* (REPKINA, 1993, P. 56). Mas, lamentavelmente, a autora não avança em uma análise que poderia ter sido promissora caso tivesse procurado explicar, para além da ideia de que o cognitivo e o afetivo se nutrem e reforçam mutuamente, a gênese de ambos os processos e a relação de reciprocidade ou de causalidade que existe entre eles.

Sendo assim, mais uma vez essa questão não é totalmente resolvida. Os motivos, as emoções, os sentimentos e os desejos parecem continuar sendo tratados como funções concretas e específicas, de modo similar ao pensamento e a linguagem, não como qualidade intrínseca a subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Com isso, ignorou-se, na verdade, que a natureza subjetiva do desenvolvimento dos seres humanos está no modo particular e singular como o emocional e o motivacional se expressam fazendo parte intrínseca e constitutiva do desenvolvimento psíquico.

De qualquer modo, a noção de sujeito desenvolvida por V. V. Repkin, sobretudo, o sujeito criativo, parece ser a que mais se aproxima do conceito de sujeito concebido pela Teoria da Subjetividade. O **sujeito como fonte** de Repkin,

como o sujeito de González Rey, é um indivíduo “capaz de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos”, tem “produções intelectuais e compromissos”, “exercendo opções criativas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 72-73).

Considerações finais

O aspecto central da Teoria da Atividade de Estudo foi sempre o sujeito, mesmo quando o foco das pesquisas esteve na análise do conteúdo, estrutura e processo formativo da atividade. Por esse motivo, sem que tenha avançado significativamente do ponto de vista teórico, a obra científica produzida por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, entre outros, desde o início da década de 1960, esteve preocupada com a análise do processo de autotransformação da criança.

A psicologia marxista do período soviético não tinha, à época, transformado o estudo do conteúdo psicológico do sujeito em objeto de pesquisa. Por essa razão, os únicos trabalhos que ainda serviam de base para a análise sobre a temática eram de natureza filosófica, os quais careciam, no geral, de uma abordagem profunda e detalhada do ponto de vista teórico.

O tema do sujeito da atividade só foi levantado de maneira mais consistente, a partir da década de 1990, como parte da identificação dos problemas fundamentais da Atividade de Estudo, associada à análise da esfera das necessidades e dos motivos. De acordo com V. V. Davidov, os trabalhos tinham como base a observação, que só permitia a descrição das características externas do sujeito. Ficou explicitado desde então que o conhecimento das leis internas do desenvolvimento do sujeito exigia o emprego de ferramentas experimentais.

A evolução do conceito de sujeito esteve associada de maneira dialética com a transformação teórica da Atividade de Estudo. Por isso, há uma enorme correspondência entre os períodos de desenvolvimento da Atividade de Estudo e as etapas de desenvolvimento da concepção de sujeito. Com base nas pesquisas realizadas e na produção científica de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin foi possível estabelecer três etapas e cinco tipologias de sujeito no

interior da teoria da Atividade de Estudo, entre 1961 e 2019, a saber: a) Etapa I: sujeito da cognição (1961-1970); Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”; sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019). Cada umas dessas etapas e tipologias foi amplamente analisada e caracterizada no presente artigo.

A concepção de ser humano como sujeito da cognição se foca na capacidade operacional da criança; das necessidades e motivos, na tese de que o desenvolvimento psíquico é sempre um processo motivado; das emoções, na ideia davidoviana de que os desejos são fundamentais porque agem como força propulsora das necessidades e motivos (a unidade do cognitivo e o emocional); o sujeito como fonte na convicção repkiniana de que a criança é produtora da atividade e de si mesma.

Contudo, nenhuma dessas concepções de sujeito considera o sistema no interior do qual esse fenômeno se forma: o sistema da subjetividade humana como definida por González Rey. Trabalhos futuros deverão aprofundar nas diferenças e semelhanças existentes entre as concepções de sujeito e subjetividade que sustentam a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade.

Referências

BERTSFAI, L. V.; ZAKHAROVA, A. V. Avaliação da pesquisa como um componente da atividade de estudo das crianças das séries iniciais do nível fundamental. In: *Estudos de capacidades intelectuais e atividades educacionais de estudantes mais jovens*. Yerevan, 1975.

BOZHOVICH, L. I.; MOROSOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности (Análise

psicológica da importância da nota como motivo de atividade de estudo). Notícias da ACP da URSS, Moscou, ed. 36, 1951.

DAVIDOV, V. V.; VARDANYAN, A. U. *Atividade de estudo e modelagem*. Yerevan: Luys, 1981, 218p. Disponível em http://elib.gnpbu.ru/text/davydov-wardanyan_uchebnaya-deyatelnost-i-modelirovanie_1981/

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental. (1996). 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, 2019, p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. (1991). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C.G.C; AMORIM, P.A.P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, 235-248.

DAVIDOV, V.V. Tipos de generalização na aprendizagem (base lógica e psicológica para a construção do sujeito). *Tese*. Candidato a Doutor em Ciências Psicológicas, Moscou, 1970, 271p.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito da atividade de estudo dos escolares. *Questões de Psicologia*, Moscou, no. 6, p. 13-26, 1981.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito da Atividade de Estudo dos alunos (1981). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. V.; 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. 191-214.

DUSAVITSKY, A. K. A estrutura das necessidades da atividade de estudo. In: *Problemas de formação de necessidades sociogênicas*. Tbilisi, 1981 p. 167-171.

DUSAVITSKY, A. K. A relação entre os conceitos de sujeito individual e coletivo. *Ciência e Educação Psicológica*, n. 2, p. 5-13, 2001.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância (1971). In: In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 149-172.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de B. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 145-148.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da*

atividade de estudo: contribuições de B. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 159-170.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nas séries iniciais do nível fundamental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de B. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 141-144..

ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (Ed). *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников* (Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares pequenos). Moscou: Educação, 1962.

GALPERIN, P. Ya. La formación de los conceptos y las acciones mentales (1959). In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011, p. 80-90.

GONZÁLEZ REY, F. *El pensamiento de Vigotsky*: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Editorial Trillas, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, p. 155-179, 1º sem. de 2007.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. *Observações* (Comunicação pessoal por e-mail com os autores). 2 de junho de 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade*: teoría, epistemología e método. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20, 2017. Disponível em http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp, acesso em 24/07/2019.

LEKTORSKY, V. A. *Sujeito, objeto, cognição*. Moscou: Nauka, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad. Conciencia. Personalidad*. (1975). La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980.

LEONTIEV, A. N. Atividade e personalidade. *Questões de Filosofia*, Moscou, n. 4, p. 87-97, 1974.

LEONTIEV, A. N. *К вопросу о сознательности учения* (Os problemas da aprendizagem consciente, 1944).

LEONTIEV, A. N. *Вопросу о сознательности учения* (Problemas da aprendizagem consciente). In: LEONTIEV, A. N. *Психологические вопросы сознательности учения* (Problemas psicológicos da aprendizagem consciente). Moscou: Известия. АПН РСФСР, 1947, Вып. 7, p. 16-38.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017, v. 5, p. 7-15

MÁRKOVA, A. K.; MATHIS, T. A.; ORLOV, A. B. *Formação da motivação para a aprendizagem*. Moscou: Prosveshchenie, 1983, 192p.

MASHBITS, E. I. *Problemas psicológicos e pedagógicos da informatização da aprendizagem*. Moscou: Pedagogia, 1988, 192p.

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

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

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C.G.C.; AMORIM, P.A.P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, p. 83-140.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da aprendizagem desenvolvimental. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019b. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37312/pdf>, acesso em 18/06/2019.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Revista Educação Pública*, Mato Grosso (aprovado para sair em 2020).

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, R.V. (Org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017a, v. 5, p. 187-224.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, Jan./abr., 2017b.

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

REPkin, V. V. Formação da atividade de estudo nos estudantes das séries iniciais do nível fundamental. *Вестни*, Universidade de Khorkov, Série Psicológica, n. 171, p. 4049, 1978.

REPkin, V. V., REPkina, N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997, 288p.

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

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

REPkin, V. V.; REPkina, N. V. O modelo teórico do ensino desenvolvimental. In: PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

REPkina, N. V. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. *Вестни*, Boletim da Universidade de Kharkov, n. 913, Série Psicologia, 44, p. 148-152, 2010.

REPkina, N. V. O sistema de educação para o desenvolvimento na prática escolar. *Questões de psicologia*, Moscou, n. 3, p. 40-51, 1997.

RUBINSTEIN, S. L. *ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ* (Fundamentos da Psicologia geral). Moscou: 1946.

RUBINSTEIN, S. L. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica (1973). In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental. *Antologia*. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 111-122.

ZINCHENKO, V. P. For the Eightieth Anniversary of the Birthday of V. V. Davydov (1930-1998). The Experience of Thinking About Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.6, p.18-44, 2011.

ZUCKERMAN, G. A. A objetividade da atividade de estudo conjunta. *Vopr. psicol.*, Moscou, n. 1, p. 41-49, 1990.

ZUCKERMAN, G. A. *Tipos de comunicação na aprendizagem desenvolvimental*. Tomsk: Peleng, 1993, 268p.

ZUCKERMAN, G.A. *Por que as crianças aprendem juntas?* Moscou, 1985.

ZUCKERMAN, G.A., VENGUER, A. L. *O desenvolvimento da independência de estudo*. Moscou: Instituto Aberto "Educação para o Desenvolvimento", 2010, 432p.

РЕРКИНА, Н. В. *Актуальные теоретические проблемы субъекта учебной деятельности*. «Науковий журнал. Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху» Том 2 Київ, 2011, С.149 – 158.

РЕРКИНА, Н. В. *Проблема субъекта в теории учебной деятельности "Система Розвивального Навчання (Ельконіна - Давидова) в шкільній практиці*. "Науково-методичний збірник. Харків: ННМЦ "Розвиваюче навчання", 2012.

РЕРКИНА, Н. В. Что такое развивающее обучение. In: РЕПКИН, В.В.; РЕПКИНА, Н. В. *Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее*. Москва: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018, 3-63с.

РЕРКИНА, Н. В. *Что такое развивающее обучение: научно-популярный очерк*. Томск : Пеленг, 1993.

Recebido em junho de 2019

Aprovado em julho de 2019