

Resumo

AMORIM, Paula Alves Prudente. *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.

*Paula Alves Prudente Amorim*¹

O presente texto é uma versão parcial e revisada do terceiro capítulo da dissertação de mestrado (AMORIM, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.² O trabalho está vinculado as pesquisas realizadas no interior do Gepedi sobre Teoria da Atividade de Estudo (PUENTES, 2017, 2019a, b, c, d, e, f; CARDOSO, 2020; LOPES, 2020; CARCANHOLO, 2020; PUENTES; LONGAREZI, 2019, 2020, 2021; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018).

O objetivo geral do presente resumo 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.

V. V. Repkin (1927), mesmo sendo considerado a terceira mais importante figura do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no Brasil era um

¹ Mestre em Educação pelo do PPGED da UFU e professora do Ensino Fundamental dos anos iniciais, no Colégio Gabarito, com experiência na área da Educação há mais de quinze anos. Desde 2015, integra o GEPEDE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7754-567X>. E-mail: paulaped.alves@yahoo.com.br.

² Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas. Orientador Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5504>.

autor praticamente desconhecido até poucos anos atrás.³ Porém, a suas contribuições foram e ainda são significativas 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).

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

Uma das particularidades fundamentais da estrutura da Atividade de Estudo está relacionada com seu objetivo ou meta. O propósito desse tipo específico de atividade humana é transformar o indivíduo em sujeito da ação, introduzindo “modificações preestabelecidas no próprio sujeito” (ELKONIN, 1960[2019], 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 a respeito desse aspecto particular e relevante.

Suas pesquisas comprovaram que o objetivo da Atividade de Estudo deveria ser, além do “desenvolvimento do pensamento em si”, 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 um pouco do grupo de Moscou liderado por Davidov. Enquanto que para Davidov (1996) o objetivo principal da Atividade de Estudo era o desenvolvimento do aluno como sujeito da atividade, por

³ 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 Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

intermédio da formação do pensamento teórico; para Repkin era isso mesmo, mas no sentido contrário: o desenvolvimento do pensamento teórico, por intermédio da formação do sujeito integral. Dessa forma, o “seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo, realizado principalmente fora da escola” (REPKIN; REPKINA, 2019b, p.39).

2. O conceito de atividade de estudo na perspectiva de V. V. Repkin

O conceito de 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 dessa definição, permitindo-lhe avançar na elaboração de uma posição própria. Em seu artigo intitulado *O conceito de Atividade de Estudo*, Repkin (1976[2019b], p. 313) escreveu que a atividade de estudo na “maioria das vezes [...] é substituída pelo conceito de ensino”.

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.

Sendo assim, o principal desafio para o desenvolvimento psicológico da atividade de estudo era “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 podia ser resumida na forma da transmissão para as novas gerações dos conhecimentos e das habilidades necessárias à participação no trabalho, pois entendia que isso podia acontecer na própria atividade produtiva, ainda quando se considera o processo histórico de complexificação crescente do trabalho. Com a intenção de responder a esse 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, pode-se diferenciar a atividade de estudo tanto da atividade de trabalho quanto da atividade cognitiva. Enquanto por meio do trabalho se produzem as condições materiais de vida e na cognição (ou atividade teórica) os conhecimentos científicos, na atividade de estudo, por sua vez, são produzidos os modos de aquisição dos conhecimentos científicos e dominados os diferentes modos de trabalho.

A Atividade de Estudo tem, assim, a função de inserir 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.

3. O conteúdo da atividade de estudo na perspectiva de V. v. Repkin

O conteúdo da atividade de estudo pode variar significativamente a depender do ponto de vista do autor que sustenta a ideia no interior da teoria. Davidov, por exemplo, considerava que o conteúdo principal da atividade de estudo devia ser 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 (REPKIN; REPKINA, 2019b, p. 42-43), por sua vez, discordava, em parte, da posição de Davidov. Considerava 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 ele, “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 que Repkin implementou 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 na aprendizagem 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 chamou de autotransformação do sujeito. Além disso, ficou 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”, por um lado, “de estímulo”; pelo outro, “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).

4. Estrutura da atividade de estudo na perspectiva de V. v. Repkin

Para Repkin (1997[2019]), a construção da atividade de estudo se inicia com a definição de forma mais geral e abstrata do objeto, a que mostra, segundo ele, a sua essência, o modo como ele se constrói e se organiza. Outro elemento importante da estrutura da atividade de estudo é a ação, o processo. Entretanto, Repkin alerta que mais importante do que expor os elementos estruturantes dessa atividade, 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 passou a ser, portanto, a definição das metas da atividade. Segundo Repkin (MATVEEVA; REPKIN; 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, era que na atividade de estudo necessariamente o aluno recebe a meta de sua atividade de fora, pronta, do professor e do livro didático, mas, apesar disso, a mesma 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.

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.

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[2019], 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 foi concluída, 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.

Contudo, Repkin (1976[2019c], p. 328) deixou claro que com esse elenco de etapas sucessivas (tarefa de estudo, ação de estudo, ação de controle, ação de avaliação), apenas poderia ser designado um modelo abstrato da atividade de estudo, incapaz, portanto, de expressar os fatos concretos. Na prática, essa atividade 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[2019], p. 428).

Em fim, 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 Elkonin-Davidov-Repkin e, sobretudo, para a atividade de estudo, caso essa análise seja realizada em seu contexto. Foi isso que a dissertação de mestrado procurou realizar e cujos resultados não podem ser apresentados aqui por falta de espaço.

Esperamos que a análise apresentada aqui seja suficiente para evidenciar que V. V. Repkin pode ser considerado um dos intelectuais mais importante da teoria da aprendizagem desenvolvimental. 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 DOI: <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>.

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

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo. (1960). 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. 149-158.

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

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

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 DOI: <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. (1975). 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.

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. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 31-53.

PUENTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. 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.

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, 2019c, p. 83-137.

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

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.

PUENTES, 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>.

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

PUENTES, 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>.

PUENTES, 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, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin–Davidov–Repkin*. Campinas, SP: Mercado de letras; Uberlândia, MG; Edufu, 2019.

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>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I. São Paulo: Acadêmica Digital, 2021.

REPKIN, 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.

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.

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. 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. 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. 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., 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, 2019, p. 423-431.