

Do associacionismo à compreensão Histórico-Cultural do utchénie

From associationism to the
Cultural-Historical understanding of utchénie

Del asociacionismo a la comprensión
Histórico-Cultural del Utchénie

Volodimir V. Repkin¹

Natalya V. Repkina²

RESUMO

O artigo examina o problema da assimilação dos conhecimentos no contexto do desenvolvimento histórico das abordagens psicológicas de utchénie. Mostra-se que o associacionismo, o behaviorismo, a psicologia da Gestalt e a concepção de J. Piaget superaram, de diferentes maneiras, os limites da compreensão mecanicista da psique, mas não ofereceram uma explicação consequente da atividade daquele que aprende como sujeito de sua própria ação. Dá-se atenção especial à concepção de assimilação dos conhecimentos elaborada por D. N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaia. Argumenta-se que essa concepção representou um passo importante na superação da abordagem associacionista estreita, pois passou a considerar a assimilação como um processo integral que envolve percepção, memória, pensamento, análise e síntese, além de levar em conta o papel da personalidade, dos motivos e das particularidades individuais do aluno. Ao mesmo tempo, revela-se o limite interno dessa concepção: utchénie é descrito em termos de atividade sobretudo no plano motivacional e finalístico, enquanto o lado processual da assimilação permanece vinculado à lógica da formação de associações e ao esquema sensualista “percepção → compreensão → memorização → aplicação”. Demonstra-se que a superação posterior desse limite só se torna possível com a passagem à teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, na qual a assimilação dos conhecimentos é compreendida não como um processo que antecede a ação, mas como um momento da construção e reconstrução do modo de ação do

¹ Formado em Filosofia pela Universidade Estatal de Moscou (1952). Fundou em 1963 o Grupo de Kharkiv, como parte do sistema Elkonin-Davido-Repkin. Exerceu a docência no Instituto de Psicologia de Kharkiv (1968-1972, Ucrânia). Doutou-se em Ciências Psicológicas, em 1966, pela Universidade Estatal de Moscou, sob a orientação de P. I. Zinchenko. No final da década de 1960, com o apoio de V. V. Davidov, fundou o Laboratório de Pesquisa de Kharkiv. Foi vice-presidente da Associação Internacional de Aprendizagem Coletiva Desenvolvidor desde sua criação em 1994. É autor de numerosos artigos e livros. [Nota do revisor técnico]

² Professora Associada, Departamento de Psicologia, Universidade Nacional de Luhansk Taras Shevchenko, Poltava, Ucrânia. Psicologia Educacional e do Desenvolvimento. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9484-3011>. E-mail: NRepkina@luguniv.edu.ua.

sujeito. Conclui-se que o conceito de atividade de estudo permite repensar a assimilação como momento interno da formação do aluno como sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: Assimilação dos conhecimentos; Utchénie; Atividade de estudo; Associacionismo; N. A. Menchinskaia; D. N. Bogoyavlensky; J. Piaget; V. V. Repkin; Aprendizagem Desenvolvemental; Sujeito de Utchénie.

ABSTRACT

The article examines the problem of knowledge assimilation in the context of the historical development of psychological approaches to utchénie. It shows that associationism, behaviorism, Gestalt psychology, and J. Piaget's conception overcame, in different ways, the limitations of a mechanistic understanding of the psyche, but did not provide a consistent explanation of the activity of the learner as the subject of his or her own action. Special attention is given to the conception of knowledge assimilation developed by D. N. Bogoyavlensky and N. A. Menchinskaya. The article argues that this conception represented an important step in overcoming a narrow associationist approach, since it began to consider assimilation as an integral process involving perception, memory, thinking, analysis, and synthesis, while also taking into account the role of personality, motives, and the learner's individual characteristics. At the same time, the internal limitation of this conception is revealed: utchénie is described in terms of activity primarily at the motivational and goal-oriented level, whereas the procedural side of assimilation remains linked to the logic of association formation and to the sensualist scheme "perception → understanding → memorization → application." The article demonstrates that overcoming this limitation becomes possible only through the transition to the theory of study activity developed by D. B. Elkonin, V. V. Davidov, and V. V. Repkin, in which knowledge assimilation is understood not as a process that precedes action, but as a moment in the construction and reconstruction of the subject's mode of action. It is concluded that the concept of study activity makes it possible to rethink assimilation as an internal moment in the formation of the learner as the subject of his or her own development.

Keywords: Knowledge assimilation; Utchénie; Study activity; Associationism; N. A. Menchinskaya; D. N. Bogoyavlensky; J. Piaget; V. V. Repkin; Developmental Learning; Subject of Utchénie.

RESUMEN

El artículo examina el problema de la asimilación de los conocimientos en el contexto del desarrollo histórico de los enfoques psicológicos del utchénie. Se muestra que el asociacionismo, el conductismo, la psicología de la Gestalt y la concepción de J. Piaget superaron, de distintas maneras, los límites de la comprensión mecanicista de la psique, pero no ofrecieron una explicación consecuente de la actividad de quien aprende como sujeto de su propia acción. Se presta especial atención a la concepción de la asimilación de los conocimientos elaborada por D. N. Bogoyavlensky y N. A. Menchinskaia. Se argumenta que esta concepción representó un paso importante en la superación del enfoque asociacionista estrecho, ya que comenzó a considerar la asimilación como un proceso integral que incluye percepción, memoria, pensamiento, análisis y síntesis, además de tomar en cuenta el papel de la personalidad, los motivos y las particularidades individuales del alumno. Al mismo tiempo, se revela el límite interno de esta concepción: el utchénie se describe en términos de actividad sobre todo en el plano motivacional y finalístico, mientras que el lado procesual de la asimilación permanece vinculado a la lógica de la formación de asociaciones y al esquema sensualista "percepción →

comprensión → memorización → aplicación”. Se demuestra que la superación posterior de este límite solo se hace posible con el paso a la teoría de la actividad de estudio de D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V. V. Repkin, en la cual la asimilación de los conocimientos se comprende no como un proceso que antecede a la acción, sino como un momento de la construcción y reconstrucción del modo de acción del sujeto. Se concluye que el concepto de actividad de estudio permite repensar la asimilación como momento interno de la formación del alumno como sujeto de su propio desarrollo.

Palabras clave: Asimilación de los conocimientos; Utchénie; Actividad de estudio; Asociacionismo; N. A. Menchinskaia; D. N. Bogoyavlensky; J. Piaget; V. V. Repkin; Aprendizaje Desarrollante; Sujeto del Utchénie.

1 Introdução

O presente texto foi escrito em 2009 como resultado de um trabalho conjunto com V. V. Repkin. Ele nasceu de nossas reflexões sobre o problema da assimilação dos conhecimentos e sobre os limites das concepções psicológicas que antecederam a teoria da atividade de estudo. Durante muito tempo, o texto permaneceu inédito, mas hoje, no contexto da discussão brasileira sobre os conceitos de obutchénie, utchénie e usvoenie, ele adquire uma nova atualidade.

Sua publicação torna-se hoje especialmente oportuna no contexto do interesse crescente, no Brasil, pelos conceitos de obutchénie, utchénie e usvoenie na tradição histórico-cultural e desenvolvimental. A recente análise de Roberto Valdés Puentes sobre esses conceitos na obra de N. A. Menchinskaia mostra a importância de retomá-los de modo cuidadoso, distinguindo suas funções teóricas e suas relações com o problema do desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, o texto aqui apresentado não pretende substituir nem corrigir essa discussão atual, mas oferecer a ela uma base histórico-teórica complementar. Seu objetivo é mostrar como o problema da assimilação dos conhecimentos foi se transformando na psicologia — do associacionismo e do behaviorismo à psicologia da Gestalt, à concepção de J. Piaget e à teoria soviética da assimilação — até encontrar, na teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, uma formulação qualitativamente nova.

Assim, a análise da concepção de D. N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaia é aqui situada não apenas como um momento importante da psicologia soviética da aprendizagem, mas também como um ponto de passagem: ela permite compreender

tanto o avanço representado pela noção de assimilação como processo integral quanto os limites de uma abordagem que ainda não revela plenamente a construção, pelo aluno, de seu próprio modo de ação.

2 O problema da assimilação dos conhecimentos e da atividade daquele que aprende

O problema da assimilação de novos conhecimentos pelo ser humano ocupou um lugar central na psicologia da educação não apenas por sua evidente importância prática, mas também porque nele se concentrava uma questão teórica mais ampla: qual é o próprio processo de aquisição do conhecimento e que lugar nele pertence à atividade daquele que aprende.

Até o início do século XX, diferentes variantes do associacionismo predominavam na psicologia. No âmbito desse paradigma, a aquisição de novos conhecimentos era compreendida, antes de tudo, como formação de novas conexões associativas entre impressões sensoriais, representações, palavras e ações. O ensino organizado, por sua vez, aparecia como um processo especialmente ordenado de seleção, sistematização e consolidação dessas conexões. Foi precisamente essa lógica que esteve na base da didática clássica de Jan Amos Comenius e desempenhou um papel progressista na formação da escola de massas: ela tornou possível pensar o ensino como um processo dirigido, organizado e relativamente universal (COMENIUS, 1896).

Ao mesmo tempo, as possibilidades do modelo associacionista eram fundamentalmente limitadas por sua concepção mecanicista da psique e do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno aparecia, de fato, como objeto de influências externas, e o êxito do ensino era relacionado sobretudo à organização correta dessas influências, à plasticidade do cérebro, ao grau de maturidade e à capacidade de consolidação das conexões. Nesse modelo, ainda não havia lugar nem para a atividade cognitiva própria do aluno, nem para ele próprio como sujeito dessa atividade.

2.1 O esquema reflexológico e a interpretação behaviorista da aprendizagem

A reestruturação posterior das concepções associacionistas esteve ligada ao desenvolvimento da fisiologia da atividade nervosa superior. Os trabalhos de I. M. Sechenov e o desenvolvimento posterior da teoria reflexológica mostraram que a relação entre o organismo e o meio não pode ser reduzida à memorização passiva das

influências externas. O organismo responde à influência do meio por meio de uma reação adaptativa integral, e os fenômenos psíquicos passam a ser considerados momentos internos dessa reação, incluídos em um sistema mais amplo de comportamento (SECHENOV, 2019).

No entanto, a transferência acrítica do esquema reflexológico para a psicologia levou ao behaviorismo, no qual a aprendizagem passou a ser interpretada como formação de respostas a estímulos. Nessa lógica, o conhecimento perdia seu conteúdo propriamente psicológico e era considerado uma das variedades da resposta comportamental. O professor podia influenciar o processo de aprendizagem selecionando estímulos e reforçando as respostas desejadas, mas o próprio processo de aquisição do conhecimento permanecia sem sujeito: era concebido como resultado da ação de leis gerais da atividade nervosa, comuns ao ser humano e ao animal (WATSON, 1925).

O neobehaviorismo deu um passo importante para superar esse mecanicismo. No esquema binário “estímulo — resposta”, foram introduzidas variáveis intermediárias: imagem da situação, necessidade, objetivo, expectativa e avaliação do êxito da ação. Com isso, a atividade do indivíduo passou a ser considerada uma condição essencial da aprendizagem bem-sucedida. Contudo, mesmo aqui ela ainda não se tornava propriamente objeto de análise psicológica. A atividade do aluno permanecia apenas um dos fatores da eficácia da aprendizagem, enquanto o próprio processo de aprender continuava a ser explicado pela adaptação do comportamento às condições externas (SKINNER, 1954).

2.2 A psicologia da Gestalt: reestruturação da experiência e limites da explicação estrutural

Outra direção de superação do esquema associacionista-behaviorista esteve ligada à psicologia da Gestalt. Ela colocou em questão a concepção da psique como soma de elementos e de conexões entre eles, mostrando que a percepção, o pensamento e a resolução de problemas possuem caráter integral e estrutural. O utchénie já não é aqui reduzido à acumulação de associações ou à elaboração de respostas: ele pressupõe a reestruturação da situação, o insight e a apreensão do todo. Desse modo, a psicologia da Gestalt aproximou-se significativamente do problema da atividade do sujeito (KOFFKA, 1935).

Nos trabalhos de K. Koffka, o problema do utchénie foi colocado não mais como problema da simples acumulação de elementos da experiência, mas como problema de sua reestruturação ativa. Esse foi um passo importante em relação ao associacionismo e ao behaviorismo. Koffka compreendia o utchénie como mudança da experiência do indivíduo, que ocorre em duas fases: primeiro surgem novas formas de comportamento que asseguram o êxito em uma nova situação; depois essas formas se consolidam graças aos processos mnêmicos de traço. Ele atribuía importância decisiva precisamente à primeira fase, na qual se manifesta a inadequação da experiência existente em relação à nova situação e surge a necessidade de sua reestruturação (KOFFKA, 1935).

Nesse ponto, a psicologia da Gestalt superava de modo significativo as limitações do associacionismo. As novas formas de comportamento não eram simplesmente acrescentadas à experiência já existente, mas a reestruturavam como um todo. O utchénie aparecia não como uma sobreposição mecânica de novas conexões, mas como uma mudança na organização da experiência. Foi por isso que, na psicologia da Gestalt, surgiu pela primeira vez a possibilidade de considerar a atividade do sujeito como condição necessária do utchénie.

Ao mesmo tempo, essa possibilidade permaneceu não realizada. Ao analisar as formas iniciais de utchénie da criança, Koffka de fato as aproximava das ações espontâneas do animal no meio. É claro que a mudança da experiência também pode ocorrer como resultado dessas ações espontâneas. São elas que estão na base da aprendizagem individual dos animais, que assegura uma adaptação mais bem-sucedida à situação existente. Mas esse tipo de aprendizagem não leva o indivíduo para além da situação, nem lhe dá meios e modos de transformá-la.

O utchénie humano distingue-se fundamentalmente dessa aprendizagem pelo fato de que a criança age não simplesmente com objetos físicos, mas com objetos da cultura, nos quais estão fixados modos historicamente produzidos de ação humana. Mesmo quando a criança imita o adulto, ela reproduz não o movimento externo como tal, mas o modo de ação com um objeto cultural. Por isso, a imitação no desenvolvimento humano não pode ser reduzida ao mecanismo biológico da repetição. Ela é uma das formas de atividade compartilhada, na qual a criança entra no mundo dos significados humanos e dos modos de ação.

Foi precisamente isso, no entanto, que Koffka não conseguiu revelar de modo consequente. Ele percebeu corretamente que o utchénie pressupõe a reestruturação da experiência, mas buscou a fonte dessa reestruturação não no conteúdo objetual da ação, não nos objetivos do sujeito nem nos modos de alcançá-los, e sim nas leis de formação das estruturas integrais do campo fenomenal. A nova situação rompe a integridade desse campo, e o utchénie aparece como restauração de uma nova estrutura, mais adequada, segundo a lei da pregnância. Assim, a fonte da atividade não é a atividade do sujeito com o objeto, mas a própria estrutura do campo, na qual sujeito e objeto ainda não se distinguem como momentos de uma ação real (KOFFKA, 1935).

Essa limitação manifesta-se de modo especialmente claro na interpretação da situação-problema. Na psicologia da Gestalt, sua influência sobre o pensamento era explicada, antes de tudo, pela incompletude de sua estrutura: é ela que gera a orientação da busca e a chamada tendência determinante. Mas, nesse enfoque, a fonte do movimento do pensamento não está na contradição entre o modo de ação já existente do sujeito e as novas condições de sua realização, mas na própria estrutura da situação-problema. Assim, a tarefa ainda não aparece como tarefa de estudo no sentido da abordagem da atividade — isto é, como aquela que revela a insuficiência do modo de ação já existente e exige a construção de um novo.

2.3 A passagem à formulação histórico-cultural do problema

Assim, a psicologia da Gestalt deu um passo importante na superação da compreensão atomística da psique. Ela mostrou que os fenômenos psíquicos possuem caráter integral e estrutural, e que o utchénie está ligado à reestruturação ativa da experiência. Contudo, como sublinhava L. S. Vigotski, a substituição das leis da associação pelas leis da estrutura ainda não resolvia a questão da natureza da psique humana. Se no associacionismo a associação funcionava como princípio explicativo universal, na psicologia da Gestalt a estrutura passou a desempenhar esse mesmo papel universal. Nesse sentido, a abordagem naturalista da psique não foi superada, mas apenas assumiu uma forma renovada (VIGOTSKI, 1982).

Por isso, a verdadeira saída dos limites das tradições associacionista-behaviorista e gestaltista exigia outra formulação da questão: não como a experiência se reestrutura de acordo com as leis do campo, mas como a criança

entra no sistema dos modos de ação culturalmente produzidos, como esses modos se tornam seus próprios modos de ação e sob quais condições ela começa a atuar como sujeito dessa ação. Essa virada foi realizada na psicologia histórico-cultural de L. S. Vigotski (VIGOTSKI, 2005).

3 A concepção da assimilação dos conhecimentos em D. Bogoyavlensky e N. Menchinskaia: um passo adiante e os limites da abordagem processual

Uma dessas direções formou-se, nos anos 1930, na psicologia soviética. Seus representantes — D. N. Bogoyavlensky, N. A. Menchinskaia, Yu. A. Samarin, P. A. Shevarev e outros — reconheciam sem reservas a teoria reflexológica como fundamento científico-natural da psicologia, mas, ao mesmo tempo, opunham-se categoricamente à redução da psicologia a uma ciência do comportamento. Em sua opinião, o objeto da psicologia não é a relação entre estímulo e resposta, mas aqueles processos cognitivos que constituem o elo interno e central do reflexo e mediatizam a relação entre estímulo e resposta. Como elemento mais simples do processo cognitivo, eles consideravam a associação (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959, p. 11–12).

A inclusão da associação no esquema do reflexo levou inevitavelmente a uma certa reinterpretação desse conceito. No associacionismo clássico, por associação entendia-se, em geral, uma conexão entre elementos da consciência, sobretudo entre seus elementos sensoriais. Agora, a associação passou a ser considerada como uma conexão entre quaisquer componentes da atividade cognitiva, por exemplo, entre uma regra e o modo de ação correspondente. No entanto, a essência da abordagem associacionista não se modificou. Em ambos os casos, as associações são consideradas como os elementos iniciais mais simples de um todo, cujas determinadas combinações e sistemas caracterizam a consciência ou a atividade cognitiva como fenômeno integral. Desse ponto de vista, a análise científica da atividade cognitiva pressupõe, antes de tudo, o estudo das condições e das leis de surgimento e funcionamento das associações e de seus sistemas. Como essas condições e leis se manifestam de modo mais claro no processo de ensino, foi precisamente esse processo que se tornou o principal objeto de investigação dos representantes dessa orientação psicológica (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959).

Cabe observar que as concepções dos representantes dessa orientação foram significativamente influenciadas também por outras escolas psicológicas que surgiram no mesmo período histórico: a escola histórico-cultural de L. S. Vigotski, a abordagem da atividade em psicologia, a psicologia da Gestalt, entre outras. Em consequência disso, as abordagens para a solução dos problemas colocados frequentemente se revelavam pouco consequentes e, às vezes, contraditórias. Nesse sentido, é de especial interesse a tentativa de N. A. Menchinskaia de distinguir os conceitos de assimilação dos conhecimentos e *utchénie*, tentativa na qual se manifestaram de modo bastante claro tanto os pontos fortes quanto os pontos fracos dessa concepção (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959).

Ao analisar as teorias psicológicas anteriores, N. A. Menchinskaia observava: “O conceito de ‘assimilação’ não figura entre os conceitos fundamentais da psicologia geral, pois, por seu conteúdo, ele não se reduz a nenhuma função psíquica particular... utilizamos esse conceito..., designando pelo termo ‘assimilação’ uma atividade cognitiva que inclui toda uma série de processos psíquicos: percepção, memória, pensamento” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959, p. 5).

Antes de tudo, é preciso assinalar que o termo “atividade”, nesse contexto, não corresponde ao conceito filosófico e psicológico de atividade, que pressupõe a realização de uma determinada relação do ser humano — enquanto sujeito — com o mundo e se caracteriza não por uma soma de processos psíquicos, mas por necessidades, motivos, objetivos, modos de alcançá-los, avaliação dos resultados obtidos etc. É evidente que, nesse caso, não se trata da atividade cognitiva como um tipo particular de atividade objetual humana, mas do processo de cognição. O termo “atividade” é utilizado pela autora para distinguir a assimilação, como um tipo particular de cognição no qual percepção, pensamento e memória funcionam em unidade indissolúvel, de outros tipos e formas de cognição nos quais essas mesmas funções psíquicas podem funcionar sucessivamente, complementando-se mutuamente.

A afirmação da integralidade do processo de assimilação, de sua irreducibilidade a funções psíquicas isoladas ou à sua simples soma, constitui, sem dúvida, um passo significativo adiante e um mérito incontestável da autora. Ao mesmo tempo, o reconhecimento da assimilação como um tipo particular de cognição contém contradições internas essenciais.

Antes de tudo, coloca-se a questão da legitimidade de identificar a assimilação com a cognição, seja esta compreendida como uma atividade humana específica, seja como um processo psíquico complexo. A atividade cognitiva é, de fato, um tipo particular de atividade objetual humana, cujo motivo, objetivo e resultado são novos conhecimentos sobre o mundo. O sentido da assimilação, porém, não consiste na produção de novos conhecimentos, mas na transformação dos conhecimentos já obtidos pela humanidade e fixados em uma ou outra forma objetiva em uma forma subjetiva, psíquica, ideal. Essa passagem não é uma atividade particular nem um caso específico da atividade cognitiva, mas um processo que se realiza no interior de qualquer atividade humana.

O processo de assimilação possui leis próprias, que se manifestam de maneiras diferentes em diferentes tipos de atividade (MESHCHERYAKOV; ZINCHENKO, 2003). São possíveis diferentes modelos teóricos da assimilação. O mais conhecido e difundido atualmente é a teoria da interiorização, no sentido proposto por L. S. Vigotski e posteriormente precisado e desenvolvido por A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin e outros. Entretanto, qualquer que seja a compreensão do processo de assimilação, a redução de seus mecanismos e leis aos mecanismos e leis da atividade cognitiva parece ilegítima.

Ao considerar a assimilação como um tipo particular de atividade cognitiva, N. A. Menchinskaia, desse modo, reproduz de fato a posição do associacionismo sensualista, para o qual é característica a identificação entre cognição e assimilação, ambas subordinadas às mesmas leis de formação das associações. Em ambos os casos, o processo de formação das associações é descrito segundo o esquema: percepção do material → compreensão → formação de associações → consolidação → aplicação. A esse mesmo esquema da assimilação, acrescentando-lhe ainda a “aplicação dos conhecimentos”, adere também N. A. Menchinskaia (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959).

O novo em sua abordagem consiste no fato de que esses elos da assimilação são considerados não separadamente, mas como um processo único de formação da análise e da síntese. A análise e a síntese aparecem aqui como os processos principais da atividade cognitiva e, conseqüentemente, como os principais mecanismos psicológicos de formação das associações. Dependendo do nível da análise e da síntese e da relação entre ambas, Menchinskaia distingue três etapas principais da assimilação.

Na primeira etapa da assimilação, a análise e a síntese têm caráter elementar e assistemático, sendo que a síntese predomina sobre a análise. A característica própria dessa etapa, segundo Menchinskaia, é a absolutização indevida de um traço casualmente destacado, ou de alguns traços, com os quais se identifica o conceito a ser assimilado. Na segunda etapa, os processos dessa mesma análise elementar começam a predominar sobre os processos de síntese, em consequência do que se destaca uma série de traços essenciais e não essenciais do conceito, ainda não relacionados nem entre si nem com o conceito como totalidade. Por fim, na terceira e última etapa da assimilação, os processos de análise e síntese entram em correspondência um com o outro, perdendo seu caráter elementar inicial. É precisamente isso que assegura a formação de associações corretas, que fixam o conteúdo real do conceito assimilado. Segundo a autora, essas etapas caracterizam a formação não apenas das associações intraconceituais, mas também das associações interconceituais, isto é, o processo de assimilação dos conhecimentos em geral (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959).

Cabe observar que a caracterização apresentada das etapas da assimilação corresponde, em muitos aspectos, ao quadro da relação entre análise e síntese estabelecido por S. L. Rubinstein no estudo do pensamento. Os próprios autores da teoria da assimilação aqui examinada chamaram repetidamente atenção para isso (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959). No entanto, a compreensão da natureza da análise e da síntese, bem como das leis que determinam sua relação nos processos de pensamento e assimilação, é fundamentalmente diferente nessas abordagens.

Ao destacar a análise e a síntese como operações principais do pensamento, S. L. Rubinstein considerava o próprio pensamento como atividade pensante, isto é, como um tipo particular de atividade objetual humana. Naturalmente, ele compreendia que essas operações são realizadas por mecanismos cerebrais específicos, que funcionam segundo as leis da atividade nervosa superior. Contudo, ele via a determinante última tanto dos próprios processos de análise e síntese quanto dos mecanismos cerebrais que lhes servem de base não nas leis da atividade nervosa superior tomadas em si mesmas, mas naquelas ações objetais que o sujeito realiza ao resolver uma ou outra tarefa de pensamento (RUBINSTEIN, 1958).

É por isso que S. L. Rubinstein sublinhava: “No estudo da cognição, do pensamento, uma investigação psicológica corretamente orientada não pode deixar de levar em conta o papel que desempenham, no processo de toda cognição, as ações do ser humano com o objeto cognoscível, começando pelas ações práticas — na vida, no trabalho, no experimento — e terminando com ações tais como traçar linhas, construir novas figuras durante a resolução de problemas geométricos” (RUBINSTEIN, 1958, p. 5).

Assim, a semelhança externa na caracterização da análise e da síntese oculta uma diferença fundamental entre as duas abordagens. Para Rubinstein, a análise e a síntese são determinadas pela ação objetual do sujeito com o objeto; na concepção de Menchinskaia, ao contrário, elas permanecem antes de tudo como mecanismos psicológicos de formação de associações, cuja determinação última é relacionada às leis da atividade nervosa superior. É precisamente essa diferença que se torna decisiva para a análise posterior dos limites de sua concepção da assimilação.

Como que sintetizando essa abordagem da relação entre pensamento e ação, S. L. Rubinstein sublinhava, em outro trabalho, que a ação “leva o pensamento em sua ponta avançada” (RUBINSTEIN apud DAVIDOV, 2004, p. 204).

A determinação dos processos psíquicos e dos processos nervosos que lhes servem de base pela atividade objetual humana foi assinalada repetidamente também por outros psicólogos. Assim, ao analisar a concepção de D. N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaia, P. I. Zinchenko escrevia: “as associações (conexões temporárias), juntamente com as leis internas da dinâmica dos processos nervosos que determinam sua formação, são determinadas pelo comportamento, pela atividade do sujeito, que, por sua vez, é determinada pela realidade objetiva, pelas condições materiais dessa atividade” (ZINCHENKO, 1961, p. 162).

Em oposição a isso, Menchinskaia e seus coautores veem a determinante última que condiciona a qualidade da análise e da síntese e sua relação no processo de assimilação nos mecanismos cerebrais correspondentes, cujo funcionamento é inteiramente determinado pelas leis da atividade nervosa superior (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959, p. 56).

A diferença entre essas abordagens manifesta-se de modo especialmente claro nas tentativas de explicar os fatos que caracterizam o processo real de assimilação dos conhecimentos. As pesquisas experimentais e a prática pedagógica mostram de modo

convvincente que os erros relacionados às deficiências da análise e da síntese nas etapas iniciais da assimilação não são, de modo algum, obrigatórios. Com frequência, os alunos, desde o início, destacam corretamente os traços essenciais do conceito, generalizam-nos e, de acordo com isso, operam com o conceito.

Do ponto de vista de S. L. Rubinstein, esse fenômeno é plenamente legítimo e se explica pelas particularidades daquele modo de resolução da tarefa que foi proposto aos alunos pelo professor ou encontrado por eles de modo independente. Já do ponto de vista da teoria da assimilação que reduz suas leis às leis da atividade nervosa superior, é impossível explicar esse fato. Com efeito, é impossível explicar por que as mesmas leis de irradiação e concentração da excitação e da inibição, que atuam no primeiro contato com o objeto, em um caso levam à generalização de um traço secundário casualmente destacado do conceito, enquanto em outro caso tal generalização não surge e ocorre a concentração da atenção em um traço essencial (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959, p. 95).

Ao explicar fatos semelhantes, os autores são obrigados a recorrer a fatores que se situam para além dos mecanismos nervosos da análise e da síntese que asseguram a formação das associações. N. A. Menchinskaia escreve: “A assimilação está diretamente ligada também às particularidades da personalidade — seus sentimentos, sua vontade etc. O material de estudo é assimilado por um aluno concreto, com uma determinada relação com a realidade já formada nele, com inclinações e interesses, com determinadas qualidades intelectuais” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959, p. 5).

Desse modo, o processo de assimilação dos conhecimentos é incluído no contexto mais amplo da atividade dos alunos, realizada no processo de ensino e designada por D. N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaia pelo termo *utchénie*. É precisamente o *utchénie* que os autores destacam como objeto principal de investigação. Eles o compreendem como atividade de estudo do escolar pedagogicamente determinada e veem sua tarefa principal em revelar suas leis psicológicas (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959).

Ao falar do *utchénie* como atividade, os autores o caracterizam como uma atividade de busca, cuja tarefa é a identificação independente dos traços essenciais do conceito a ser assimilado. Em sua opinião, essa atividade possui um caráter claramente subjetivo: sob as mesmas influências pedagógicas, seu curso e seus resultados dependem substancialmente dos motivos que impulsionam o aluno ao *utchénie*, do “grau de preparação escolar prévia e das habilidades nele formadas, de

seu desenvolvimento mental geral, condicionado pelos conhecimentos e habilidades adquiridos e pelas particularidades etárias” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959, p. 6).

No entanto, essas características gerais do utchénie como atividade permanecem internamente inconsistentes, o que se revela de modo especialmente claro quando são concretizadas. I. I. Ilyasov observava com razão que Bogoyavlensky e Menchinskaia descrevem o utchénie em termos de atividade sobretudo ao analisar seu aspecto motivacional e finalístico. “A descrição do lado propriamente processual do utchénie é apresentada por meio da caracterização das etapas da assimilação dos conhecimentos” (ILYASOV, 1986, p. 131), as quais, como foi mostrado acima, são descritas pelos autores como etapas de formação das associações, isto é, não em termos de ações objetais, mas em termos da atividade analítico-sintética do cérebro.

Às ações objetais no processo de assimilação é atribuído um lugar importante, mas ainda bastante limitado. Isso se manifesta de modo especialmente claro na relação entre os conceitos de assimilação dos conhecimentos e sua aplicação. Do próprio fato de que a aplicação é considerada como uma ação que se apoia em conhecimentos já assimilados de uma forma ou de outra e aparece como continuação do processo de assimilação, decorre que a própria assimilação é pensada como um processo que se realiza fora da ação e antes da ação.

E, por mais que se enfatize a enorme importância da aplicação para a assimilação, esse reconhecimento do papel da ação permanece plenamente dentro dos limites da representação tradicional — e, em sua base, sensualista — da assimilação como um processo que se realiza segundo o esquema: “percepção → compreensão → memorização → aplicação”. É precisamente dessa lógica que diverge de modo fundamental o conceito de atividade de estudo, no qual a assimilação dos conhecimentos é compreendida não como um processo que precede a ação, mas como um momento da construção e reconstrução do próprio modo de ação do sujeito (REPKIN, 2019a; REPKIN, 2019b; REPKIN, 2019c).

Ao que foi dito, devem-se acrescentar algumas observações sobre a interpretação, pelos autores, daqueles componentes do utchénie que eles descrevem em termos de atividade. Antes de tudo, chama atenção o fato de que eles caracterizam o utchénie como “atividade de estudo pedagogicamente determinada” (BOGOYAVLENSKY;

MENCHINSKAIA, 1959, p. 3). Tal interpretação da determinação da atividade contradiz sua compreensão como uma forma não reflexa de atividade, determinada não por influências externas, mas pelas necessidades, interesses, motivos e objetivos do sujeito (MESHCHERYAKOV; ZINCHENKO, 2003). Desse modo, o próprio conceito de sujeito é, de fato, eliminado da análise.

Nesse contexto, torna-se problemático também o enunciado dos autores sobre o caráter subjetivo da atividade de estudo. Ao falar do aluno como sujeito do utchénie, eles têm em vista, na realidade, não aquelas características que lhe permitem construir autonomamente sua própria atividade, por exemplo, a presença da reflexão e o nível de seu desenvolvimento, mas particularidades individuais heterogêneas quanto a seu conteúdo e sua gênese, que, de uma forma ou de outra, influenciam o processo de assimilação.

Consequentemente, os esforços dos autores dirigem-se à busca de meios de influência pedagógica que permitam prevenir ou eliminar o efeito negativo das particularidades individuais dos alunos sobre o processo de assimilação. Um dos principais meios desse tipo, segundo eles, é a variação dos traços não essenciais do conceito nas tarefas de estudo propostas.

Por fim, ao falar do utchénie como atividade de busca, os autores têm em vista não uma atividade de caráter investigativo e de pesquisa, orientada à identificação das leis internas de funcionamento e transformação do objeto estudado, mas tentativas independentes dos alunos de identificar e distinguir os traços essenciais e não essenciais do conceito. A importância principal é atribuída não aos modos de identificação desses traços, mas à análise dos erros inevitáveis. É precisamente a análise dos erros que é considerada como a principal condição da tomada de consciência e da generalização correta dos conhecimentos assimilados. Sem tentativas e erros, nessa lógica, a atividade de busca é impossível.

Não é difícil perceber que tais representações sobre as condições da assimilação dos conceitos coincidem fundamentalmente com as concepções de Edward Thorndike sobre as condições de formação das associações (THORNDIKE, 1913). Assim, por trás dos termos da atividade que os autores utilizam na caracterização geral do utchénie, oculta-se a mesma redução do utchénie a um processo de assimilação compreendido em sentido sensualista, redução que se manifesta também na descrição de seu lado processual.

Em geral, a tentativa de superar a abordagem limitada do utchénie, formada no associacionismo clássico, por meio da precisão de suas principais teses e de sua complementação com concepções científicas posteriores deve ser reconhecida como internamente inacabada. Os autores permaneceram, de fato, nas posições de identificação do utchénie com o processo de assimilação compreendido em sentido sensualista. Sem dúvida, conseguiram construir um modelo descritivo muito mais completo desse processo. Na realidade, esse modelo descreve o processo de assimilação tal como ele se constituiu no interior das formas tradicionais de ensino e permite, dentro de certos limites, otimizá-lo.

No entanto, no modelo proposto não são plenamente reveladas nem a natureza da assimilação, nem suas leis propriamente psicológicas, nem a relação desse processo com a atividade humana. É precisamente isso que lhe confere um caráter parcial e o torna insuficiente para a análise de outras formas de ensino. Evidentemente, para construir um modelo teórico geral do processo de assimilação, é necessário ultrapassar efetivamente os limites do associacionismo e do sensualismo, opondo-lhes uma abordagem fundamentalmente diferente da psique e da compreensão de suas leis.

4 A concepção de J. Piaget: gênese do intelecto e limites da compreensão naturalista da ação

Uma das tentativas mais radicais de resolver essa tarefa foi realizada pela Escola de Genebra, fundada por J. Piaget. Pela primeira vez na história da psicologia, J. Piaget realizou de modo consequente o método genético de investigação, que considerava como o único caminho possível para uma compreensão objetiva da natureza de qualquer fenômeno estudado. Ele via a essência desse método não em descrever o desenvolvimento da psique na filo ou na ontogênese, mas em revelar seu mecanismo causal. Isso exige, “em primeiro lugar, restabelecer os dados iniciais dessa gênese... e, em segundo lugar, mostrar de que modo e sob a influência de quais fatores essas estruturas iniciais se transformam nas estruturas que são objeto de nossa investigação” (PIAGET; INHELDER, 2002, p. 10).

Ao resolver essa tarefa, Piaget apoiava-se em abordagens da psique fundamentalmente novas, elaboradas por ele. Em primeiro lugar, diferentemente de muitos pesquisadores anteriores, ele compreendia a psique não como uma

substância particular, mas como uma estrutura integral que desempenha determinada função na vida humana. Para ele, a psique é, antes de tudo, uma forma particular de interação funcional entre o indivíduo e o meio, que regula seu comportamento. A realização consequente dessa abordagem funcional-estrutural tornou-se uma contribuição importante de J. Piaget para a ciência psicológica. Em segundo lugar, Piaget buscava sintetizar, em um sistema único e não contraditório, os princípios e métodos elaborados em diferentes concepções psicológicas historicamente anteriores.

O objeto imediato da investigação de J. Piaget foi a gênese do intelecto humano. Segundo o pesquisador, era precisamente ela que oferecia a chave tanto para a compreensão científica da psique em geral quanto para a solução dos problemas da epistemologia genética, cuja construção Piaget considerava seu objetivo final.

Piaget compreendia o intelecto como um dos instrumentos mais importantes de equilíbrio entre sujeito e objeto, entre organismo e meio. Tal equilíbrio, em sua opinião, constitui condição necessária da atividade vital e da própria existência de qualquer organismo. O mecanismo da equilíbrio são os esquemas de comportamento. A crescente complexidade do meio exige esquemas de comportamento cada vez mais complexos e flexíveis. No processo de sua elaboração e reestruturação, J. Piaget distingue a fase de assimilação, na qual o meio é incorporado pelos esquemas de comportamento já existentes, e a fase de acomodação, isto é, de adaptação dos esquemas a novas situações (PIAGET, 1969).

Desse modo, ocorre uma passagem gradual dos esquemas elementares inatos, que regulam os atos mais simples de comportamento biologicamente adequado, para esquemas cada vez mais complexos de comportamento social, que asseguram a adaptação bem-sucedida do indivíduo às condições de vida na sociedade humana.

Piaget distinguia dois mecanismos qualitativamente específicos, mas geneticamente relacionados entre si, de elaboração e reestruturação dos esquemas de comportamento. O mecanismo inicial são as ações objetais do sujeito, no curso das quais ele descobre novas particularidades da situação e, de acordo com elas, reestrutura os esquemas de comportamento existentes. À medida que são dominadas, essas ações se interiorizam, isto é, são transferidas para o plano ideal e se transformam em operações intelectuais.

Nesse processo, se os esquemas de nível inferior surgem e funcionam como esquemas de comportamento externo e motor, então, no processo de sua complexificação e reestruturação, eles se desprendem da situação da ação objetual, interiorizam-se, “crescem para dentro” e se transformam em operações do intelecto. É precisamente o intelecto que Piaget considera o segundo mecanismo de elaboração dos esquemas de comportamento.

Ao afirmar a existência de uma relação genética entre o intelecto e a atividade objetual, Piaget, ao mesmo tempo, insistia em sua especificidade qualitativa e em sua irreduzibilidade recíproca. A interiorização não significa apenas a transferência da ação para o plano ideal. No processo dessa transferência, a ação se encurta, chegando até a um ato simultâneo, e adquire qualidades que não existem nem podem existir na ação objetual real: abstração em relação às propriedades concretas do objeto, reversibilidade e interdependência com outras ações. É precisamente graças a essas qualidades que ela adquire o caráter de operação intelectual. As operações que funcionam como mecanismos psicológicos do intelecto são “ações interiorizadas em sua forma geral, reversíveis e coordenadas em estruturas de um conjunto coerente” (PIAGET, 1969, p. 34).

Nesse sentido, segundo Piaget, o intelecto “continua e completa o conjunto dos processos adaptativos”: se a adaptação orgânica assegura apenas um equilíbrio momentâneo, realizado em determinado lugar e, por isso, bastante limitado, então as funções cognitivas mais simples — percepção, hábito, memória etc. — prolongam esse equilíbrio no espaço e no tempo. Apenas o intelecto “tende ao equilíbrio total”, procurando assimilar a totalidade da realidade e acomodar a ela a ação, que ele liberta da dependência estrita dos “aqui” e “agora” primários (PIAGET, 1969, p. 67–68).

A passagem gradual dos esquemas mais simples de comportamento, que surgem no processo da ação objetual, para os esquemas mais complexos, apoiados em operações intelectuais, foi precisamente o que J. Piaget compreendeu como processo de desenvolvimento do intelecto. Nesse processo, ele distinguia quatro estágios sucessivos: o estágio do intelecto sensório-motor, até os dois anos de idade, baseado em esquemas que asseguram a regulação dos movimentos reflexos e a construção, sobre essa base, das ações intencionais mais simples; o estágio do intelecto pré-operatório, dos dois aos sete anos, quando, com base nos esquemas das ações objetais externas, formam-se a linguagem e as representações; o estágio das operações concretas, dos sete aos doze

anos, no qual surge o pensamento lógico, cujas possibilidades, contudo, permanecem limitadas ao âmbito das ações objetais concretas; e o estágio das operações formais, dos doze aos quinze anos, caracterizado pelo surgimento do pensamento “puro”, teórico, independente das ações concretas e, por isso, capaz de assegurar uma adaptação mais bem-sucedida não apenas às situações existentes, mas também às situações previstas (PIAGET, 1969).

Cada um desses estágios incorpora as conquistas dos estágios anteriores e cria as condições para a passagem ao estágio seguinte. Em outras palavras, esses estágios constituem elos necessários do processo de desenvolvimento do intelecto, nenhum dos quais pode ser omitido. Segundo Piaget, essa sequência rígida de estágios caracteriza as leis imanentes do desenvolvimento do intelecto, independentes das condições e influências externas. Como foi mostrado nas investigações da Escola de Genebra, a esses estágios do desenvolvimento do intelecto está ligado também o desenvolvimento da percepção, da memória, das emoções e de outros processos psíquicos; ou seja, as leis do desenvolvimento do intelecto caracterizam, de fato, o desenvolvimento da psique como um todo (PIAGET; INHELDER, 2002).

A tese da ação objetiva como momento inicial da gênese do intelecto e da psique em geral constituiu a base da concepção de J. Piaget, que levava a psicologia para além do substancialismo e do epifenomenalismo e abria possibilidades para o desenvolvimento posterior da psicologia como ciência experimental-teórica moderna. No entanto, foi precisamente o conceito de ação — mais exatamente, sua interpretação em Piaget — que se tornou fonte da inconsistência e do inacabamento dessa concepção.

Com efeito, por ação J. Piaget entende não um elemento da atividade humano-objetiva transformadora, mas um ato de comportamento que assegura a adaptação do indivíduo ao meio. Desse modo, ele identifica, de fato, a atividade humana com o comportamento adaptativo dos animais. Como as mudanças no comportamento dos animais obedecem a leis estritamente biológicas, tal identificação significa a transferência automática dessas leis também para a atividade humana e, em última instância, para a gênese de sua consciência.

Isso se manifesta, antes de tudo, no fato de que o desenvolvimento do intelecto é compreendido por Piaget não como processo de apropriação, pelo indivíduo, da

experiência histórico-cultural da humanidade, mas como processo de adaptação individual às condições mutáveis da vida, sobretudo ao meio objetual. Piaget atribui grande importância à interação do ser humano com o meio social no desenvolvimento da psique. Contudo, para ele, o meio social não é a fonte da psique humana, mas apenas um dos fatores de seu desenvolvimento.

A existência, ao lado do meio natural, de um meio social condiciona um aspecto particular do desenvolvimento do intelecto — sua socialização, isto é, a adaptação dos esquemas de comportamento, elaborados no curso da ação objetual, às exigências do meio social. Como essas exigências nem sempre podem ser descobertas e fixadas por meio da ação objetual, é precisamente a socialização que se torna o fator que impõe a necessidade da passagem ao intelecto operacional, próprio apenas do ser humano. No entanto, essa circunstância apenas acrescenta ao processo de desenvolvimento intelectual humano uma etapa ausente nos animais, mas não retira esse processo dos limites da ação das leis biológicas gerais.

Assim, apesar da evidente progressividade da concepção de J. Piaget, ela, em geral, como assinalaram muitos autores, permanece nos limites de uma compreensão naturalista da psique (LEKTORSKY; SADOVSKY; YUDIN, 1969). Piaget deu um passo fundamentalmente importante ao colocar a ação objetual na base da gênese do intelecto, mas essa ação ainda não foi revelada como forma histórico-cultural, socialmente produzida, da atividade humana. É por isso que o problema da assimilação da experiência cultural e da formação do sujeito do utchénie não pôde ser resolvido no interior de sua concepção.

5 Do processo de assimilação à atividade de estudo do sujeito

Assim, as abordagens psicológicas examinadas superaram, de diferentes maneiras, as limitações do associacionismo clássico. O behaviorismo transferiu o problema da aquisição da experiência para o plano do comportamento, mas, com isso, eliminou de fato o sujeito desse problema (WATSON, 1925; SKINNER, 1954). A psicologia da Gestalt recolocou no centro da análise a integralidade e a reestruturação ativa da experiência; contudo, buscou a fonte dessa atividade não na atividade objetual do sujeito, mas nas leis da estrutura do campo fenomenal (KOFFKA, 1935). Piaget deu um passo fundamentalmente importante ao colocar a ação objetual

na base da gênese do intelecto, mas também em sua concepção a ação permaneceu, antes de tudo, uma forma de comportamento adaptativo, e não um modo de entrada da criança nas formas histórico-culturalmente produzidas da atividade humana (PIAGET, 1969; PIAGET; INHELDER, 2002).

Todas essas abordagens, cada uma a seu modo, aproximaram a psicologia do problema da atividade daquele que aprende, mas não ofereceram sua solução consequente. É precisamente por isso que, na psicologia soviética, adquiriram especial importância as tentativas de articular a explicação científico-natural dos processos psíquicos com o reconhecimento do papel do ensino, da personalidade e da atividade do aluno. Uma das mais expressivas nesse sentido foi a concepção da assimilação dos conhecimentos elaborada por D. N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaia (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAIA, 1959).

Na história posterior da psicologia soviética, existiram também outras tentativas de construir um modelo teórico da assimilação, em particular a teoria da formação por etapas das ações mentais de P. Ya. Galperin. No entanto, sua análise exige uma consideração especial. No âmbito deste artigo, interessa-nos antes de tudo aquela linha na qual, com base na concepção de Menchinskaia, se manifesta de modo especialmente claro o limite interno da compreensão tradicional da assimilação: ela já não pode ser descrita como consolidação passiva de conexões, mas ainda não se revela como momento da própria atividade de estudo do sujeito.

A superação posterior da compreensão associacionista-sensualista da assimilação esteve ligada não mais ao esclarecimento de seus mecanismos particulares, mas a uma mudança fundamental da unidade de análise psicológica. Essa unidade passa a ser não um processo cognitivo isolado nem um sistema de associações, mas o ensino como forma particular da atividade vital humana, que assegura a reprodução e o desenvolvimento da experiência histórico-cultural da atividade objetual-transformadora. Nesse contexto, o conhecimento adquire seu sentido, sua função e seu modo de existência apenas na atividade do sujeito, que se apropria não de um resultado pronto, mas de um modo de ação humano.

Foi precisamente nessa direção que se desenvolveu a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Nela, a assimilação já não é considerada como um processo que precede a ação e se conclui com a posterior

aplicação dos conhecimentos. Ao contrário, é a própria ação, orientada para a identificação do modo geral de resolução da tarefa, que se torna a forma na qual o conhecimento surge para o aluno como meio necessário de orientação. Assimilar conhecimentos significa não apenas compreendê-los, memorizá-los e aplicá-los, mas apropriar-se do modo de ação que revela a relação essencial do objeto estudado (ELKONIN, 2021; DAVIDOV, 2004; REPKIN, 2019a, 2019b, 2019c).

Nesse contexto, o conceito de tarefa de estudo adquire importância fundamental. Seu conteúdo não consiste em fazer com que o aluno aplique uma regra já conhecida a um novo material, mas em levá-lo a descobrir a insuficiência do modo de ação existente e a buscar um novo modo de orientação, mais geral. É por isso que a tarefa de estudo não pode ser reduzida nem a uma situação-problema nem a tentativas de busca no interior de um conteúdo já dado. Ela coloca uma contradição na ação do aluno, que abre a possibilidade de passagem de um modo empírico de resolução para um modo teórico (DAVIDOV, 2004; REPKIN, 2019b).

Desse ponto de vista, torna-se compreensível também o limite da concepção de Menchinskaia. Sua tentativa de distinguir assimilação e utchénie foi extremamente importante, pois levava a análise para além da acumulação passiva de conhecimentos e chamava atenção para a atividade, os motivos, as particularidades individuais e as ações de busca do aluno. No entanto, essa atividade ainda não foi revelada como construção, pelo próprio aluno, do modo de ação. Ela permanecia como condição ou fator de êxito da assimilação, e não como forma própria de existência da atividade de estudo.

Na concepção de V. V. Repkin, esse limite é superado por meio da distinção consequente entre a assimilação dos conhecimentos e a formação do sujeito da atividade de estudo. O aluno torna-se sujeito não porque possui particularidades individuais, motivos ou capacidade de autorregulação, mas porque começa a tomar seu próprio modo de ação como objeto de análise, reconstrução e controle. É precisamente a relação reflexiva com o modo de ação, e não apenas a assimilação bem-sucedida de um conceito, que abre a possibilidade de formação da condição de sujeito na atividade de estudo (REPKIN, 2019a, 2019b, 2019c).

Assim, o percurso histórico do associacionismo à concepção de Menchinskaia mostra a complexificação gradual das representações sobre a assimilação dos conhecimentos: da formação de conexões à reestruturação ativa da experiência, das

respostas comportamentais aos processos cognitivos, da determinação externa ao reconhecimento da personalidade e da atividade do aluno. No entanto, apenas a passagem à teoria da atividade de estudo permite colocar a questão da assimilação como momento da formação do sujeito, que não apenas recebe um conhecimento pronto, mas descobre, analisa e reconstrói o modo de sua própria ação. É precisamente nisso que consiste a diferença fundamental da aprendizagem desenvolvimental em relação aos modelos nos quais a assimilação é pensada como resultado da organização externa dos processos cognitivos ou como adaptação individual a condições dadas.

6 Referências

- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAIA, N. A. *Psikhologiya usvoeniia znaniia v shkole*. Moscow: Izdatelstvo APN RSFSR, 1959.
- COMENIUS, J. A. *The Great Didactic of John Amos Comenius*. Translated by M. W. Keatinge. London: A. and C. Black, 1896.
- DAVIDOV, V. V. *Aprendizagem coletiva desenvolvimental: a ação de contagem e o conceito de número*. Tradução de V. A. Mendoza Palencia; organização de Roberto Valdés Puentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026.
- DAVIDOV, V. V. *Vidy obobshcheniia v obuchenii: logiko-psikhologicheskie problemy postroeniia uchebnykh predmetov*. 2. ed. Moscow: Pedagogika, 2004.
- ELKONIN, D. B. *Atividade de estudo: sua estrutura e formação*. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021. (Original publicado em 1974).
- ILYASOV, I. I. *Struktura protsessa ucheniia*. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1986.
- KOFFKA, K. *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1935.
- LEKTORSKY, V. A.; SADOVSKY, V. N.; YUDIN, E. G. *Operatsionalnaia kontseptsiiia intellekta v rabotakh Zh. Piazhe*. In: PIAGET, J. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow: Prosveshchenie, 1969.
- MESHCHERYAKOV, B. G.; ZINCHENKO, V. P. (Orgs.). *Bolshoi psikhologicheskii slovar [Grande Dicionário Psicológico]*. Saint Petersburg: Prain-Evroznak, 2003.
- PIAGET, J. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow: Prosveshchenie, 1969.

PIAGET, J.; INHELDER, B. Genezis elementarnykh logicheskikh struktur: klassifikatsiia i seriatsiia. Moscow: EKSMO-Press, 2002.

REPKIN, V. V. The concept of learning activity. Journal of Russian & East European Psychology, v. 56, n. 1, p. 4-15, 2019a.

REPKIN, V. V. The structure of learning activity. Journal of Russian & East European Psychology, v. 56, n. 2, p. 89-103, 2019b.

REPKIN, V. V. Learning activity as a psychological problem. Journal of Russian & East European Psychology, v. 56, n. 3, p. 176-193, 2019c.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

RUBINSTEIN, S. L. O myshlenii i putiakh ego issledovaniia. Moscow: Izdatelstvo Akademii nauk SSSR, 1958.

SECHENOV, I. M. Refleksy golovnog mozga. Moscow: AST, 2019.

SKINNER, B. F. The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review, v. 24, n. 2, p. 86-97, 1954.

THORNDIKE, E. L. Educational psychology: the psychology of learning. New York: Teachers College, Columbia University, 1913.

VYGOTSKY, L. S. Problema razvitiia v strukturnoi psikhologii. In: VYGOTSKY, L. S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 1. Moscow: Pedagogika, 1982.

VYGOTSKY, L. S. Psikhologiiia razvitiia cheloveka. Moscow: Smysl; Eksmo, 2005.

WATSON, J. B. Behaviorism. New York: W. W. Norton & Company, 1925.

ZINCHENKO, P. I. Ob odnoi kontseptsii v psikhologii obucheniia. Voprosy psikhologii, n. 6, p. 161-171, 1961.

Recebido: maio/2026

Aprovado: junho/2026