

## V. V. DAVYDOV E V. V. REPKIN: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS A RESPEITO DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO (TAE)<sup>1</sup>

*Roberto Valdés Puentes<sup>2</sup>*

 <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>

**Resumo:** O artigo tem por objeto a Teoria da Atividade de Estudo (TAE) concebida e implementada no interior da concepção de aprendizagem desenvolvimental do sistema psicológico e didático Elkonin-Davydov-Repkin. O ângulo pelo qual esse objeto é abordado guarda relação com as aproximações e distanciamentos que existiram entre os principais representantes dessa teoria, a partir da análise da obra de V. V. Davydov e V. V. Repkin, a respeito do desenvolvimento psíquico, bem como do objetivo da aprendizagem desenvolvimental, da noção de sujeito e da estrutura da atividade de estudo. Procurou-se mostrar, por meio de um exemplo específico, que um dos aspectos mais relevantes da TAE é, além do posicionamento consensual que assumiram com relação a alguns dos fundamentos básicos do Marxismo-Leninismo e do Enfoque Histórico-cultural da Atividade, a sua dispersão teórica e metodológica característica, suas interpretações e posicionamentos diferentes, seus pontos de vista contrastantes, suas divergências conceituais, bem como as críticas, avanços, retrocessos e superações que eram comuns em seu interior, em relação a muitas outras questões extremamente sensíveis e complexas. Chegou-se à conclusão que, longe de assumirmos os aspectos abordados como sinônimo de fragilidade do sistema analisado, os mesmos devem ser acolhidos como manifestação explícita das forças motrizes que levaram à gênese, crescimento e desenvolvimento de um sistema psicológico e didático com múltiplas variantes possíveis.

**Palavras-chave:** teoria da atividade de estudo; V. V. Davydov; V. V. Repkin; aproximações; distanciamentos.



---

<sup>1</sup> O autor agradece a revisão técnica e as sugestões teóricas das orientadas de doutorado Hilma Aparecida Brandao, Héliida Cristina Brandão Nunes e Jaqueline Ferreira.

<sup>2</sup> Docente dos cursos de licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGED/FACED/UFU. E-mail: [robertovaldespuentes@gmail.com](mailto:robertovaldespuentes@gmail.com).

## **V. V. DAVYDOV AND V. V. REPKIN: CONVERGENCES AND DIVERGENCES REGARDING THE THEORY OF STUDY ACTIVITY**

**Abstract:** The object of this article is the Theory of Study Activity, which was conceived and implemented within the Elkonin-Davydov-Repkin psychological and didactic system of developmental learning. The angle through which this object is tackled compares the points of convergence and contrasts the points of divergence existent among the work of this theory's main representatives by analyzing VV Davydov's and VV Repkin's work, regarding psychic development, as well as the objective of developmental learning and the conception of subject and structure of the study activity. We aimed to demonstrate, through a specific example, that one of the most relevant aspects of the Study Activity Theory is, in addition to the consensual position assumed in relation to some of the basic foundations of Marxism-Leninism and the Historical-cultural Approach to Activity, is its characteristic theoretical and methodological dispersion, its different interpretations and stances, its contrasting points of view, its conceptual divergences, as well as the criticisms, advances, setbacks and overcomings that were common within it with regard to many other extremely sensitive and complex issues. It was concluded that, far from presuming the addressed aspects as synonymous with weakness or fragility of the analyzed system, they should be accepted as an explicit manifestation of the driving forces that led to the genesis, growth and development of a psychological and didactic system with multiple possible variants.

**Keywords:** developmental learning; study activity; V. V. Davydov; V. V. Repkin; points of convergence; points of divergence.

## **V. V. DAVYDOV Y V. V. REPKIN: APROXIMACIONES Y DISTANCIAMIENTOS SOBRE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO (TAE)**

**Resumen:** El presente artículo tiene por objeto la Teoría de la Actividad de Estudio (TAE) concebida e implementada en el interior de la concepción de aprendizaje desarrollador del sistema psicológico y didáctico Elkonin-Davydov-Repkin. El ángulo por el cual se toma ese objeto tiene que ver con las aproximaciones y distanciamiento que existieron entre los principales representantes de esa teoría, a partir del análisis de la obra de V. V. Davydov y V. V. Repkin, a respecto del desarrollo psíquico, bien como del objetivo del aprendizaje desarrollador, de la noción de sujeto y de estructura de la actividad de estudio. Se procuró mostrar, por intermedio de un ejemplo específico, que uno de los aspectos más relevantes de la TAE es, además del posicionamiento consensual que asumieron con relación a algunos de los fenómenos básicos del Marxismo-Leninismo y del Enfoque Histórico-Cultural de la Actividad, su característica dispersión teórica y metodológica, sus interpretaciones y posicionamientos diferentes, sus puntos de vista contrastantes, sus divergencias conceptuales, bien como las críticas, avances, retrocesos y superaciones que eran comunes en su interior, con relación a muchas otras cuestiones extremadamente sensibles y

complejas. Se llegó a la conclusion que, lejos de asumir los aspectos abordados como sinónimo de fragilidad y flaqueza del sistema analizado, los mismos deben ser acogidos como manifestación explícita de las fuerzas motrices que llevaron a la génesis, crecimiento y desarrollo de un sistema con multiples variantes posibles.

**Palabras clave:** teoría de la actividade de estudio; V. V. Davydov; V. V. Repkin; aproximaciones; distanciamentos.

## **Introdução**

A Teoria da Atividade de Estudo (ELKONIN, 2021a; PUENTES, 2020a; PUENTES, 2020b; PUENTES, 2019d ; PUENTES, 2019e), o Sistema Psicológico e Didático D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin (PUENTES, 2017; PUENTES, 2019a; PUENTES 2019c; PUENTES; LONGAREZI, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2020) e uma concepção específica da Aprendizagem Desenvolvimental (DAVYDOV, 2021a; REPKIN, 2021a; PUENTES, 2019f) emergiram, desenvolveram-se e consolidaram-se simultaneamente no interior da Psicologia Histórico-cultural da Atividade, na ex-União Soviética, entre a segunda metade da década de 1950 e o final da década de 1990, como parte do movimento de reestruturação do sistema escolar, da sociedade e das instituições nacionais empreendido no país, após a morte de J. Stalin (1953), e que afetaram drástica e profundamente a Psicologia, a Pedagogia e a Didática.

Os principais fundamentos da teoria, do sistema e da concepção estão, no mínimo em quatro pressupostos teóricos marxistas adotados pela psicologia do período soviético: (1) a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança; (2) a tese de L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein sobre o papel da educação e da aprendizagem no desenvolvimento humano; (3) os princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, especialmente o princípio da unidade da psique e da atividade (S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev), desenvolvido no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev); (4) a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem proposta por P. Ya. Galperin e N. F. Talizina (DAVYDOV; MÁRKOVA, 2021).

O sistema didático desenvolveu suas teses a partir do trabalho intenso e sistemático realizado, fundamentalmente, por cientistas, pesquisadores-experimentadores e professores-coautores, dos Grupos de Moscou e Kharkov, em colaboração com grupos criados em Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin), bem como na Alemanha, Dinamarca, Estados Unidos, Japão, Vietnã, Israel e Itália, tendo como base pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de atividades ininterruptas no campo da filosofia, da psicologia do desenvolvimento, das artes e pedagógica, bem como da didática (tecnologia pedagógica) e das metodologias da aprendizagem dos conteúdos específicos.

O trabalho experimental foi realizado com afinco nos anos iniciais da educação geral básica (escola primária, 1º- 3º ano), ainda que em algumas disciplinas (Idioma local, Literatura, Matemática, Física, Biologia) também se efetuou entre os alunos do 4º a 8º ano, abarcando assim os anos correspondentes ao ensino médio ou secundário.<sup>3</sup>

A ideia era confirmar, por meio de pesquisas empíricas, a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial que desempenha a educação e a aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento psíquico e colocar em evidência as leis psicológicas da aprendizagem desenvolvimental. Partiu-se da hipótese de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos de menor idade durante a assimilação dos conhecimentos teóricos e atitudes no processo da atividade de estudo. Os resultados foram validando a importância que esse tipo de atividade tem na idade escolar inicial para o desenvolvimento psíquico do sujeito (DAVYDOV, 2021b; ELKONIN, 2021b; REPKIN, 2021b).

Duas das figuras que mais contribuíram para a gênese, desenvolvimento e consolidação do sistema, da atividade de estudo e da aprendizagem desenvolvimental

---

<sup>3</sup> Diferentemente do sistema de ensino brasileiro atual, na ex-União Soviética, a educação geral básica se dividia assim: ensino primário (1º-3º ano), ensino médio ou secundário (4º-8º ano) e ensino preparatório (9º-11º ano). Atualmente, no caso específico da Rússia, o sistema educacional completo estrutura-se da seguinte maneira: a Educação Infantil com o Jardim de Infância (2 anos e um preparatório), Educação Geral Básica com a escola primária (1º-4º ano) e a escola geral básica (5º-9º ano), a Educação Secundária Completa com a Escola Secundária (10º-11º ano) e a Educação Superior (1º - 6º ano).

no interior da ex-União Soviética, foram, além de D. B. Elkonin (1904-1984),<sup>4</sup> V. V. Davydov (1930-1998) e V. V. Repkin (1927-2022). O primeiro foi, sobretudo após a morte de Elkonin em 1984, a imagem do sistema em âmbito nacional e internacional e, além disso, o líder indiscutível do Grupo de Moscou. O segundo, por sua vez, foi a feição do sistema na Ucrânia, o fundador do Grupo de Kharkov e sua principal liderança durante décadas. Ambos tiveram uma formação teórica bastante similar no campo da Filosofia, Psicologia e Metodologia da aprendizagem da língua russa, estudaram na Universidade Estatal de Moscou e tiveram praticamente os mesmos professores e mentores intelectuais.

Davydov e Repkin admiravam-se e respeitavam-se mutuamente. Ambos coincidiram teórica e metodologicamente a respeito de muitos dos temas centrais relacionados com as teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo. Citaram-se reiteradamente, produziram em coautoria alguns trabalhos relevantes e presidiram simultaneamente a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, a partir de sua fundação em 1994. Mas, Davydov e Repkin também divergiram em outras tantas questões de natureza teórica e prática relacionadas com a Teoria da Atividade de Estudo (TAE).

Os distanciamentos teóricos e as divergências conceituais a respeito da TAE eram muito mais comuns no interior do sistema desenvolvimental Elkonin-Davydov-Repkin do que se imaginava, entretanto jamais foram objetos de análise e pesquisa até o presente momento; pelo contrário, quase sempre procurou-se evitar esse tipo de abordagem metodológica porque as diferenças eram consideradas fragilidades. Assim, prevaleceu o estudo do que é comum entre os teóricos e, com isso, foi-se acentuando e generalizando uma visão harmoniosa, coesa, consensual e coerente a respeito da TAE que ia cada vez mais se distanciando da realidade.

O presente artigo aborda, justamente, tanto as aproximações teóricas quanto os distanciamentos característicos do sistema a respeito da TAE, tomando como

---

<sup>4</sup> Algumas das contribuições teóricas mais relevantes de D. B. Elkonin, a respeito das temáticas objeto do presente artigo, podem ser sistematizadas através dos trabalhos de Lazaretti (2017), Puentes, Cardoso e Amorim (2021) e Lopes (2020).

objeto a produção gerada no interior dos dois grupos mais importantes (Moscou e Kharkov), a partir da análise da obra de seus principais líderes (V. V. Davydov e V. V. Repkin, respectivamente). O texto tem como objetivo, mostrar com esses exemplos, que um dos aspectos mais relevantes da TAE é, além do posicionamento consensual que assumiu com relação a alguns dos fundamentos básicos do Marxismo-Leninismo e do Enfoque Histórico-Cultural da Atividade, a sua característica dispersão temática, seu pluralismo teórico e metodológico, seus pontos de vista contrastantes, suas divergências conceituais, bem como as críticas, avanços, retrocessos e superações que eram comuns em seu interior, em relação às demais especificidades. Longe de assumir essas questões como prova de fragilidade do sistema analisado, o artigo defende que as mesmas devem ser acolhidas como manifestação explícita das forças motrizes que levaram à gênese, crescimento e desenvolvimento de uma das teorias da aprendizagem mais relevante, original, genuína e potente da psicologia marxista do século XX.

O trabalho, do ponto de vista organizativo, estrutura-se em três partes: a) vida, formação e obra de V. V. Davydov e V. V. Repkin no interior da teoria da aprendizagem desenvolvimental e da TAE, bem como dos grupos de Moscou e Kharkov, respectivamente; b) aproximações teóricas e metodológicas a respeito da TAE; c) distanciamentos teóricos e metodológicos a respeito da TAE. Do ponto de vista metodológico, baseia-se na abordagem construtivo-interpretativa de Fernando González Rey (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), que parte do pressuposto que o conhecimento científico é sempre um ato de produção hipotética e de comunicação dialógica com os sujeitos, mesmo que isso seja de maneira indireta (através de suas obras).

## **Desenvolvimento**

Dos representantes da TAE, V. V. Davydov é, de longe, o mais carismático, criativo, versátil, produtivo e mundialmente o mais conhecido de todos.<sup>5</sup> Sua obra

---

<sup>5</sup> Libâneo e Freitas (2007, p. 332-333) descrevem Davydov como “um pensador original com grande acuidade teórica, capacidade investigativa e, especialmente, possuidor de uma personalidade fascinante e acolhedora”.

ficou bem mais acessível no Ocidente e no Oriente, onde alguns de seus principais títulos foram publicados em inglês, alemão, vietnamita, espanhol e português. No Brasil, especificamente, seu pensamento é objeto de análise desde a década de 1990 (LIBÂNEO, 2004), com um crescimento expressivo de sua divulgação nos últimos dez anos (PUENTES; LONGAREZI, 2021).

V. V. Repkin, por sua vez, é provavelmente mais reservado e despretensioso na vida cotidiana. Além disso, caracteriza-se pela sua gentileza, amor às crianças, música, poesia, pintura e, sobretudo, a sua esposa e parceira Galina V. Repkina. Repkin, é muito conhecido na Rússia e Ucrânia, especialmente nas cidades de Samara, Tomsk, Ufá, Kharkov e Lugansk, respectivamente, onde sua atividade foi mais intensa e sistemática. A sua obra teórica é bem mais sucinta que a de V. V. Davydov, entretanto, supre essa desvantagem com uma vasta produção no campo da metodologia da aprendizagem da língua russa, por intermédio da elaboração da maior parte dos livros didáticos e orientações para professores empregados pelo sistema desenvolvimental Elkonin-Davydov-Repkin, da década de 1970 aos dias atuais. O acesso às suas principais ideias é ainda muito recente no Ocidente, pois apenas no começo do século XXI se tornou mais expressivo, com a publicação de dois artigos em inglês.<sup>6</sup> No Brasil, concretamente, seu pensamento começou a circular há menos tempo, a partir de 2014,<sup>7</sup> e receberam um enorme incentivo, depois de 2018, como resultado do trabalho de pesquisa, seleção, tradução, revisão técnica e divulgação realizado, sobretudo, pelo Gepedi.<sup>8</sup>

A abordagem das aproximações e distanciamentos entre V. V. Davydov e V. V. Repkin a respeito da TAE, levou em consideração a análise de três tipos de fontes. Em primeiro lugar, a produção precedente gerada como resultado das pesquisas teóricas e práticas efetuadas, tanto na ex-União Soviética quanto no Brasil, tendo por base os pressupostos desses dois autores. Em segundo, a própria produção de ambos, muito

---

<sup>6</sup>Trata-se de “Developmental Teaching and Learning Activity” (Original russo: Razvivaiushchee obuchenie i uchebnaia deiatel’nost’), (REPKIN, 2003a, p. 10-33; REPKIN, 2003b, p. 77-96).

<sup>7</sup> Repkin (2014, p. 85-99) publicou a versão em inglês do texto “Developmental Teaching and Learning Activity”, com o título *Ensino desenvolvente e atividade de estudo*.

<sup>8</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente.

mais acessível atualmente, como resultado do trabalho de seleção, tradução, revisão técnica e publicação realizado por diversos grupos de pesquisa nacionais. Em terceiro, dados biográficos sobre os autores, obtidos por intermédio de entrevistas e discursos, com o objetivo de expor o pensamento e obra, tendo como pano de fundo a análise da trajetória de vida, o ambiente social e familiar em que o desenvolvimento subjetivo teve lugar, bem como a sua visão científica.

*a) Vida, formação e obra de V. V. Davydov e V. V. Repkin*

Vasily Vasilyevich Davydov e Vladimir Vladimirovich Repkin representam a terceira geração de psicólogos do Enfoque Histórico-Cultural. Davydov nasceu, em 1930, na cidade russa de Moscou e Repkin três anos antes, em 1927, na cidade ucraniana de Nikolaev. Davydov viveu e morreu na mesma cidade, Repkin ainda viveu e residiu em diversas cidades russas (Moscou, Maikop e Sakhalin) e ucranianas (Kharkov, Lugansk e Lityn). Davydov foi direto do ensino médio para o Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, onde cursou Filosofia e Psicologia, entre 1949 e 1953. Já a miopia e a voz rouca levaram Repkin a abandonar o exército e o direito, respectivamente, e cursar Psicologia na própria Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou, entre 1952 e 1957. Entretanto, antes tinha cursado Filologia pela Universidade Estatal de Moscou (1946), Filosofia pelo Departamento de Filosofia do Instituto Pedagógico de Maikop (1949) e Magistério pela Escola Normal de Krasnodar (1949-1952).

Em 1953, ambos frequentavam a mesma faculdade, os mesmos corredores e bibliotecas, o mesmo curso e muito provavelmente as mesmas aulas ministradas por psicólogos soviéticos relevantes como, por exemplo, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, P. Ya. Galperin A. R. Luria e A. V. Zaporozhets. Contudo, não foi nessa época que ambos se conheceram.

Davydov teve uma ascensão profissional meteórica e o foco de seus interesses estiveram, primeiro, na pesquisa psicológica e, depois, na direção do Instituto de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou. Aos vinte e oito anos de idade já era Candidato a Doutor em Ciências Filosóficas (1958); aos vinte e nove membro do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da



União Soviética (1959); aos quarenta Doutor em Ciências Psicológicas (1970); aos quarenta e três diretor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou (1973); aos quarenta e oito diretor do Instituto de Filosofia; ao sessenta e um vice-presidente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1991-1992) e aos sessenta e quatro Presidente da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental (1994).

A ascensão de Repkin foi mais lenta e ziguezagueante, focando primeiramente no magistério e, depois, na filologia, na psicologia da aprendizagem, especialmente na didática da língua. De acordo com Dusavitskii (2002), V.V. Repkin gostava de enfatizar que era, sobretudo, um professor. Antes mesmo de estudar Psicologia, com apenas vinte e dois anos tinha exercido a docência como professor de escola de língua russa nos anos iniciais do nível fundamental (1949-1952). Com trinta assumiu o cargo de diretor de escola na cidade de Sakhalin (1957-1962); aos trinta e três iniciou a atividade de pesquisa no campo da aprendizagem da língua russa (1960); aos trinta e quatro fundou o Grupo de Kharkov (1963); entre os trinta e quatro e os cinquenta e seis chefou o Laboratório de Atividade de Estudo da Escola n. 17 de Kharkov; aos trinta e nove defendeu sua tese de Candidato a Doutor em Ciências Psicológicas (1966); aos quarenta passou a exercer a docência no Departamento de Psicologia do Instituto Pedagógico de Kharkov (1968-1972); aos quarenta e cinco fundou o Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkov e foi seu diretor (1972); aos cinquenta e três assumiu a direção do Departamento de Língua Russa do Instituto Pedagógico de Kharkov (1980); aos cinquenta e cinco foi nomeado Reitor e professor do Instituto Siberiano de Aprendizagem desenvolvimental (1982-1997); aos sessenta e dois passou a ser chefe do Centro Científico e Metodológico de Aprendizagem Desenvolvimental de Kharkov (1989) e aos sessenta e sete Vice-presidente da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental (1994) (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017).

A obra de Davydov contempla mais de 250 trabalhos científicos, entre discursos, palestras, artigos, capítulos, monografias e livros organizados. Seus livros mais importantes são: *Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares nos*

*anos iniciais* (organizado com D. B. Elkonin, 1962) ; *Possibilidades etárias no estudo dos conhecimentos - nível fundamental* (organizado com D. B. Elkonin, 1966); *Tipos de generalização na aprendizagem* (1972); *Atividades de estudo e modelagem* (em coautoria com A. U. Vardadian, 1981); *Problemas filosófico-psicológicos da aprendizagem desenvolvimental* (organizado, 1981); *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: a experiência teórica e experimental na pesquisa psicológica* (1986); *Desenvolvimento das bases do pensamento reflexivo dos alunos no curso da atividade de estudo* (1995); *O conceito de aprendizagem desenvolvimental* (1995); *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (1996) e *Últimas observações* (1998). Alguns de seus artigos e livros foram traduzidos para o inglês, espanhol, português, holandês, dinamarquês, alemão, italiano, japonês e vietnamita.

A obra impressa de V. V. Repkin é relativamente pequena quando comparada com a de Davydov. Não foi publicada ainda uma grande quantidade de materiais que refletem a ampla gama de problemas psicológicos e pedagógicos com os quais lidou, como por exemplo, manuscritos, relatórios sobre trabalhos de pesquisa, discursos em congressos e conferências, palestras para alunos(as), professores e público em geral. Até o momento, há acesso a duas dezenas de artigos e capítulos em revistas científicas e coleções psicológicas e pedagógicas, os livros *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática* (em coautoria com sua filha Natálya V. Repkina (REPKIN; REPKINA, 1997), e *O que é a aprendizagem desenvolvimental?* (em coautoria com sua filha, 2018), várias brochuras, um dicionário escolar de língua russa (2005), um dicionário de referências de sintaxe russa (2015) e mais de cento e setenta livros didáticos sobre a língua russa para as escolas de nível fundamental. Apenas alguns de seus artigos encontram-se traduzidos para o inglês e português (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017).

O trabalho intelectual e de pesquisa de Davydov centrou-se na análise dos problemas filosóficos e psicológicos da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo. Davydov não foi apenas um dos maiores psicólogos russos do século XX, mas também um notável filósofo. A compreensão de seu legado exige que se leve em consideração que a análise filosófica sempre precedeu e fundamentou

suas inovações psicológicas. Observa-se como na sua obra a dialética atuou não apenas como um pré-requisito metodológico para o pensamento psicológico, mas também como um método real, em última análise, como uma maneira de resolver problemas específicos. Ele combinou magistralmente a capacidade de um psicólogo com a de um filósofo lógico e, com isso, não apenas concretizou psicologicamente o conteúdo de certas ideias filosóficas e lógicas, mas, no curso dessa concretização, essas próprias ideias foram repensadas. Sua abordagem filosófica dos problemas psicológicos da aprendizagem foi mais explícita no estudo da teoria do pensamento teórico, da generalização substantiva, do movimento de ascensão do abstrato para o concreto e do método de quase-pesquisa, por só mencionar quatro campos do conhecimento específico.

A atividade de Repkin, por sua vez, centrou-se na análise dos problemas de organização dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico. Mesmo sendo um filósofo, linguista e psicólogo, Repkin foi, sobretudo, um notável didata e metodólogo da língua russa; um apaixonado pela escola, pelas crianças e pelo magistério no nível fundamental. As suas contribuições se deram, fundamentalmente, em três áreas: a TAE, o processo de transição de um nível para o outro, bem como a aprendizagem desenvolvimental da língua russa e a alfabetização ortográfica. Além disso, foi, junto com D. B. Elkonin e V. V. Davydov, um dos criadores do sistema psicológico e didático desenvolvimental, que formulou os problemas da motivação pessoal da criança e o estabelecimento de metas ou objetivos de estudo e, como parte dessa abordagem, criou um currículo de língua russa e livros correspondentes para escolas do nível fundamental, além de realizar a transferência do sistema de aprendizagem desenvolvimental de condições experimentais para a prática de uma escola de massa, bem como desenvolver formas originais de formação de professores e metodólogos capazes de usar o sistema de aprendizagem desenvolvimental (RUSAKOV, 1999).

Davydov e Repkin se conheceram pessoalmente, em 1963, exatamente dez anos depois de se cruzarem nos corredores e auditórios do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou. O encontro

de ambos aconteceu por indicação de P. Ya. Gaperin e daí nasceu o Laboratório Experimental de Aprendizagem Desenvolvimental de Kharkov, uma amizade entre ambos e uma parceria de mais de trinta anos de trabalho que renderia muitos e sólidos frutos.

*b) Aproximações teóricas e metodológicas a respeito da atividade de estudo.*

O termo “atividade de estudo” (em russo “учебной деятельности”) emergiu na Psicologia Histórico-Cultural, nas décadas de 1940 e 1950, fazendo parte dos trabalhos de autores, tais como, Rubinstein (1946), Leontiev (1947), Bozhovich, Morosova e Slavina (1951). Contudo, o estabelecimento das bases e pressupostos de uma TAE ficou a cargo dos membros do sistema psicológico e didático Elkonin-Davydov-Repkin. Os primeiros trabalhos sobre o tema foram redigidos por D. B. Elkonin, na década de 1960. Ele definiu a importância desse tipo de atividade no autodesenvolvimento psíquico e da personalidade das crianças em idade escolar, estabeleceu seu conteúdo (os modos de ação) e estrutura (a tarefa de estudo e as ações - de estudo, de controle e de avaliação) adotados durante anos no interior da teoria, fixou a tarefa como a sua unidade de análise ou célula, explicitou as diferenças substanciais entre a tarefa de estudo e as tarefas práticas e alertou sobre a importância da reorganização psicológica e didática do processo de aprendizagem para a formação bem-sucedida dessa atividade.

A produção de V. V. Davydov e V. V. Repkin sobre o tema se iniciou pela mesma época que D. B. Elkonin, no começo da década de 1960. Ambos redigiram numerosos artigos e capítulos contendo os principais resultados das pesquisas sobre TAE realizadas, sobretudo, nos Grupos de Moscou e Kharkov, respectivamente. Inclusive, ambos escreveram individualmente artigos muito similares não apenas no título, mas também nas ideias sobre o conceito, conteúdo e estrutura da atividade de estudo e a sua relação com a aprendizagem desenvolvimental.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Basta conferir nos artigos de Davydov intitulados “O conceito de atividade de estudo dos estudantes” (1981), Conteúdo e estrutura da atividade de estudo” (1986) e “Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental” (1996) e de Repkin “O conceito de atividade de estudo” (1976), “Estrutura da atividade de estudo” (1976) “Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo” (1997).

A TAE passou por diferentes etapas ao longo de seu desenvolvimento (PUENTES, 2019d; PUENTES, 2019e; PUENTES, 2020a; PUENTES, 2020b) e, apesar disso, as coincidências teóricas e metodológicas entre Davydov e Repkin, a respeito de muitos assuntos, mantiveram-se. Ambos coincidiram em um conjunto de grandes questões teóricas: (1) o estudo deve ser considerado a atividade principal na idade escolar (entre os 6/7 e 10/11 anos de vida) porque é responsável pelo desenvolvimento das neofomações características desse período; (2) a tarefa de estudo é a unidade de análise da atividade de estudo; (3) o método do experimento didático-formativo ou da “modelagem genética” é a via mais adequada para a pesquisa do processo de desenvolvimento da criança na atividade de estudo; (4) o conteúdo que se assimila durante o processo de aprendizagem da atividade de estudo é responsável pelo desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança, do qual derivam os métodos que ajudam a organizar esses conteúdos; (5) os currículos escolares devem estar o mais próximo possível do estado atual do campo correspondente dos conhecimentos científicos; (6) os currículos escolares devem estar saturados ao máximo de conteúdos que estimulem o desenvolvimento psíquico das crianças; (7) a atividade de estudo precisa ser, sobretudo na sua fase inicial, de natureza colaborativa; (8) a quase-pesquisa é o método de aprendizagem idôneo para a assimilação dos conteúdos que levam ao desenvolvimento das neofomações principais dessa fase.

Entretanto, gostaríamos de analisar especificamente as aproximações que existiram entre Davydov e Repkin a respeito de como, em primeiro lugar, a concepção de atividade de estudo sustentada por ambos estava determinada pelas leis do desenvolvimento e se orientava na direção do desenvolvimento psíquico como seu objetivo fundamental e, em segundo, como concebia esse desenvolvimento psíquico, com base na análise de três de suas características: 1) autotransformação; 2) processo que integra tanto o cognitivo quanto o subjetivo; 3) derivação da ação.

A revisão da obra desses autores permite comprovar que o objetivo fundamental atribuído por ambos à atividade de estudo sempre foi o desenvolvimento psíquico do aluno(a). Repkin e Repkina (2019, p. 369, grifo nosso) afirmava que “a

aprendizagem desenvolvimental é a aprendizagem, cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão diretamente focados nas **leis do desenvolvimento**” e que a mesma se orientava “para o **desenvolvimento da criança** como seu objetivo mais próximo” (REPKIN, 1992, p. 3) e que o estudo era a atividade principal na idade escolar que “modifica essencialmente os motivos de sua conduta, criando novas fontes para que se **desenvolvam suas potencialidades cognitivas e morais**” (DAVYDOV 2021d, p. 175, grifo nosso).

Essa transformação do sujeito atuante jamais foi entendida na forma de modificação ou alteração pelo outro, pela via da influência externa de alguém, especificamente da atividade de transmissão do professor, mas vista como autotransformação, como modificação de si próprio. A atividade de estudo “*deve ser entendida como uma atividade para a **autotransformação do sujeito***” (REPKIN, 2019, p. 376).

Durante a sua formação, é importante criar condições favoráveis para que a atividade adquira um sentido pessoal, isto é, **que propiciem o autodesenvolvimento do indivíduo**, a evolução multifacetária de sua personalidade e sua inclusão na prática social (DAVYDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 193-194, grifo nosso).

Davydov e Repkin também definiam de maneira muito parecida o conteúdo do “desenvolvimento psíquico”, isto é, como mudanças qualitativas no nível e na forma dos modos de ação e os tipos de atividade de que se apropria o indivíduo (DAVYDOV; MÁRKOVA, 2021) ou como processo de maturação no sujeito dos diferentes tipos e formas de atividade (REPKIN; REPKINA, 2019).

A mesma coisa acontecia a respeito da compreensão do desenvolvimento psíquico enquanto processo que integra, ao mesmo tempo, tanto a dimensão cognitiva quanto a subjetiva. Na maior parte da obra desses autores, o intelectual e o subjetivo são compreendidos, mesmo que de maneira implícita, como duas dimensões do mesmo sistema de desenvolvimento: as operações cognitivas ou intelectuais (por exemplo, percepção, atenção, ações mentais, conceitos científicos, memória,

raciocínio lógico, pensamento teórico, reflexão, generalização, abstração) e os processos subjetivos (motivos, sentimentos, afetos, emoções, moral, etc.).<sup>10</sup>

As teses fundamentais do desenvolvimento psíquico estabelecidas por Elkonin (2017) foram posteriormente adotadas pelos representantes da TAE. Elkonin compreendia os vínculos entre os processos do desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento da esfera subjetiva como resultado de uma unidade dinâmica que se explica pelo caráter único do desenvolvimento psíquico. Em outras palavras, o desenvolvimento psíquico obedecia a uma linha fundamental do desenvolvimento com duas dimensões que se interceptam mutuamente ao longo desse percurso. Mesmo respeitando o critério de existência de uma única linha de desenvolvimento, há na periodização de Elkonin (2017) uma alternância das dimensões que se formam no interior de cada período. Sendo assim, o desenvolvimento de ambas esferas não acontece de maneira simultânea, pelo contrário, uma das dimensões tem em cada período a responsabilidade de servir de base para o desenvolvimento da outra.

Davydov concordava com a maioria das teses de Elkonin, por isso chegou a afirmar que, ao final, o desenvolvimento psíquico não é mais que a formação, com relativa alternância, de “novas formações, mudanças qualitativas na psique da criança, seu desenvolvimento intelectual e moral” (DAVYDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 194). Repkin (2019) também admitia as mesmas teses. Segundo ele, existia o desenvolvimento das operações intelectuais e o desenvolvimento da esfera da subjetividade, que abarcava uma grande esfera da vida espiritual (as necessidades, qualidades morais, a orientação em valores, os interesses etc.).

Por fim, Davydov e Repkin também concordaram com o fato de que o desenvolvimento psíquico e da personalidade na idade escolar (entre os 6/7 e 10/11 anos de idade) resulta apenas e simplesmente da ação ou da atividade de estudo. A ideia de Elkonin (2019c, p. 139) de que “sem a análise do processo de formação da Atividade de Estudo e de seu nível, é impossível explicar as neoformações fundamentais que surgem na idade escolar”, foi adotada como um princípio básico

---

<sup>10</sup> Na verdade, o conceito de “subjetivo” jamais foi tratado de maneira conceitual por esses autores.

dentro do sistema. Anos depois Davydov (2019d, p. 175) escreveria que “cada período do desenvolvimento psíquico da criança se caracteriza por um tipo de atividade básica ou principal” e Repkin e Repkina (2019, p. 375), que “[...] a Atividade de Estudo é um momento crucial na formação do homem como personalidade”. Com isso, ficou compreendido que desenvolvimento psíquico e da personalidade eram fruto, única e exclusivamente, das ações que se assimilam durante a formação da atividade de estudo.

*c) Distanciamentos teóricos e metodológicos a respeito da atividade de estudo.*

Os distanciamentos teóricos e metodológicos entre V. V. Davydov e V. V. Repkin são raros e sutis, por essa razão é relevante conhecer com bastante precisão a produção de ambos para percebê-los. Provavelmente três dos afastamentos teóricos mais relevantes estejam relacionados com: (1) o objetivo da aprendizagem desenvolvimental; (2) a noção de sujeito da atividade de estudo; (3) o conceito da estrutura da atividade de estudo. A análise dessas discordâncias será realizada com o auxílio, entre outras fontes, das pesquisas de mestrado realizadas por Amorim (2020) e Cardoso (2020). É preciso frisar que esses distanciamentos guardam estreita relação entre si porque a emergência de um leva à ocorrência do outro e vice-versa, em uma relação que não é de causa e efeito, mas que é mesmo assim de caráter dialético.

Na fase inicial de desenvolvimento do sistema psicológico e didático, V. V. Davydov, junto com D. B. Elkonin, percebeu que era preciso superar os obstáculos que o ensino tradicional criava para a formação dos modos de ação dos alunos (CARDOSO, 2020). Posteriormente, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1960, V. V. Davydov (DAVYDOV, 1972; ELKONIN; DAVYDOV, 1966) focou-se, dentre esses modos de ação, no pensamento teórico, ao qual atribuiu particular importância e assumiu como o objetivo fundamental da aprendizagem desenvolvimental. Analisou os fundamentos filosóficos da TAE e priorizou a estruturação curricular das disciplinas com base na formação do pensamento teórico, especialmente, de um dos



processos e formas do pensamento: a generalização substantiva, bem como de outros dois processos diretamente relacionados com ela (a abstração e o conceito).

Essas pesquisas de Davydov, que se baseavam na ideia de A. N. Leontiev sobre a correspondência entre desenvolvimento e assimilação, partiram da elaboração de um curso de Gramática Russa, no qual o conceito de “estrutura morfossemântica” da palavra foi introduzido, além de um curso de Matemática, apoiado no conceito de “número” como uma razão de magnitude para medição (REPKIN; REPKINA, 2019). Além de reafirmar-se sobre o conteúdo do conhecimento adquirido como o aspecto fundamental da atividade de estudo para o desenvolvimento psíquico das crianças, definiu-se também de maneira definitiva o novo conhecimento do conteúdo: o pensamento teórico.

Partiu-se do pressuposto que a assimilação dos conceitos teóricos gramaticais e matemáticos levaria ao surgimento, nos alunos, de formas elementares do pensamento teórico, mas isso não aconteceu, o que se “explica pela inutilidade dos conceitos para os alunos do nível fundamental” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 35). Ficou assim demonstrado que a formação do pensamento teórico, sem o devido cuidado a respeito do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem, é impossível.

V. V. Repkin, por sua vez, sempre acreditou que o objetivo principal do sistema de aprendizagem destinado a preparar os alunos para a atividade criativa devia ser o desenvolvimento deles como sujeitos da aprendizagem que precisam pensar para resolver seus problemas e não o desenvolvimento do pensamento teórico em si (AMORIM, 2020). Esses pontos de vista foram explicitados por ele em suas primeiras pesquisas, publicadas na segunda metade da década de 1970, e hoje formam parte de seu livro, *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática* (em coautoria com sua filha Natálya V. Repkina, 1997). De acordo com Repkin e Repkina (2019, p. 56, grifo nosso):

[...] 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.

Nos últimos anos de sua vida, não se sabe se de alguma maneira sob o efeito da influência das teses de V. V. Repkin, V. V. Davydov mudou de opinião a respeito da ideia de que o pensamento teórico deveria ser considerado o objetivo fundamental da aprendizagem desenvolvimental. No seu livro *O conceito da aprendizagem desenvolvimental* (1995), ao escrever sobre a organização da aprendizagem desenvolvimental na forma de atividade de estudo, afirmou que “um de seus principais objetivos gerais era o desenvolvimento dos interesses e das necessidades dos alunos mais pequenos e sua autotransformação” (DAVYDOV, 1995, p. 40). Inclusive, citou o seguinte trecho de um texto de Repkin:

**A transformação da criança em sujeito** que está interessado na mudança de si próprio e é capaz disso, é o que caracteriza o conteúdo principal do desenvolvimento do aluno no processo de escolarização. Proporcionar condições para tal transformação é **o objetivo principal da aprendizagem desenvolvimental**, que é fundamentalmente diferente do objetivo de uma escola tradicional - preparar a criança para desempenhar certas funções na vida pública (DAVYDOV, 1995, p. 40, grifo nosso; REPKIN, 1992).

Três anos mais tarde, ao propor uma nova abordagem para a estrutura e conteúdo idealizados por A. N. Leontiev para a atividade psicológica geral, passou a considerar as emoções e desejos muito mais importantes que o próprio pensamento. Na oportunidade escreveu: “as emoções são mais importantes do que o pensamento; elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, inclusive as tarefas do pensar” (DAVYDOV, 2021c).

As diferenças de percepção entre V. V. Davydov e V. V. Repkin a respeito do objetivo da aprendizagem desenvolvimental estavam relacionadas com as concepções distintas de sujeito que ambos sustentavam. Ao longo do período principal de desenvolvimento do sistema, que se estende entre 1958 e 1998, elaborou-se um volume significativo de produções científicas na maior parte do qual se aborda o conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da atividade de estudo; mas, são

dramaticamente escassos os trabalhos que se destinam, exclusivamente, à análise do sujeito dessa atividade (PUENTES, 2019b).

Contudo, essas pesquisas sempre apresentaram, mesmo que de maneira implícita, uma determinada concepção de sujeito. Essa é a razão pela qual a análise detalhada da produção de V. V. Davydov e V. V. Repkin permite captar, não apenas a ideia de sujeito em cada um deles, mas, também, as divergências entre ambos.

V. V. Davydov, mesmo tendo passado ao longo do desenvolvimento de seu pensamento por várias concepções de sujeito - sujeito cognitivo, sujeito das necessidades e motivos, sujeito individual e coletivo, bem como sujeito das emoções – (PUENTES, 2019b; CARDOSO, 2020), pela convicção apresentada de que a formação subjetiva das crianças se dá apenas pelo domínio do pensamento teórico, o levou a uma concepção cognitivista de sujeito. Aliás, o sujeito de Davydov era um indivíduo consciente, intencional, atual, colaborativo, implicado cognitivamente na atividade, mas não emocional e nem gerador. Para V. V. Davydov, o sujeito se expressava a partir do estado cognitivo de quem pensa teoricamente combinando conceitos científicos e modos generalizados da ação: o sujeito “coletivo” como aquele ser humano que quer e sabe aprender no âmbito da ação conjunta com o professor e com outros alunos; o sujeito “individual”, por sua vez, como aquele que é capaz e disposto a aprender de maneira autônoma (DAVYDOV, 2019). Enfim, trata-se de uma compreensão de sujeito que se baseia, basicamente, em uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

Por outra parte, a abordagem do conceito de sujeito de V. V. Davydov 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, 2010, p. 1).

V. V. Repkin desenvolveu o conceito de “sujeito como fonte” (AMORIM, 2020). O autor 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, tal e qual compreendido por V. V. Davydov, 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 aluno que deseja e é capaz de estabelecer os propósitos de sua atividade (PUENTES, 2019b).

Desse modo, diferentemente da concepção de Davydov (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 (REPKIN; 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 nova concepção de sujeito estabelecida (REPKIN; REPKINA, 1997; REPKIN; REPKINA, 2019), tem três características fundamentais: 1) considera o desenvolvimento do sujeito como o estágio inicial de formação da personalidade; 2) esse processo de desenvolvimento é estritamente individual e não coletivo como era visto por Davydov (1991, 1996); 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 ideia de sujeito como fonte da atividade, elaborada por Repkin (REPKIN; 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 do autor; isto é, o ser humano se autotransforma em sujeito enquanto produz a atividade e vice-versa.

As discrepâncias existentes entre V. V. Davydov e V. V. Repkin em relação ao conceito de sujeito levaram a distanciamentos também a respeito do conceito da estrutura da atividade de estudo. Davydov (1972) especificou e esclareceu o conceito de estrutura da atividade de estudo durante o processo de análise dos tipos de generalização do pensamento teórico dos alunos. Com base na sua noção de sujeito ativo, mas não gerador, definiu a estrutura da atividade de estudo como aquela que

reflete as ações que garantem a solução da tarefa de estudo. Com isso, ao tratar o conteúdo da tarefa de estudo de maneira nova, V. V. Davydov assumiu as visões tradicionais sobre sua fonte estabelecidas por A. N. Leontiev que partia do pressuposto que a tarefa era definida pelo professor, enquanto o papel do aluno se reduzia a aceitar, de forma autônoma ou com a ajuda do professor, a tarefa a ele atribuída. Portanto, existia o problema de elaborar as tarefas de estudo, como uma das condições mais importantes para o sucesso do sistema de aprendizagem desenvolvimental (REPKIN; REPKINA, 2019).

V. V. Repkin pensava diferente. Por esse motivo, em coautoria com V. T. Dorokhina (REPKIN; DOROKHINA, 1973), abordou o processo de “aceitação” da tarefa na atividade de estudo e comprovou que, na maioria dos casos, os objetivos estabelecidos pelos professores eram “redefinidos” pelos alunos. Surgiu assim o problema do “estabelecimento de objetivos” pelos alunos, ou seja, a capacidade de “definir” tarefas de estudo de maneira independente (REPKIN, 2021b). A realização de tal pesquisa exigiu não apenas o esclarecimento das ideias existentes sobre a tarefa de estudo, mas também a reformulação da estrutura da atividade de estudo. Foram necessários anos de trabalho experimental de muitos professores para testar diferentes versões de tarefas para crianças, a fim de entender que elas não poderiam ser colocadas de fora, mas que emergiam como resultado da própria atividade do aluno.

Dessa maneira, apenas um ano depois de publicada a clássica obra de Davydov intitulada *Tipos de generalização da aprendizagem* (1972), Repkin (REPKIN; DOROKHINA, 1973) estabeleceu o novo conceito da estrutura da atividade de estudo. A partir de então, a mesma passou a ser definida como aquele tipo específico de atividade humana na qual se garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado (REPKIN; REPKINA, 2007). De acordo com Repkin e Repkina (2007, p. 8, tradução nossa):

[...] o surgimento da tarefa de estudo não é um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o

resultado da realização, pelo aluno, de uma sequência bastante complexa de ações. O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Como resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade converte-se em situação-problema. Uma avaliação dessa situação, do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva à conclusão da existência nela de algumas, antes não levadas em consideração, propriedades do objeto, de algum «segredo» que torna não aplicáveis os modos de ação antes aprendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente a esses modos de ação leva a uma identificação hipotética desse «segredo» que deve ser resolvido, a saber, à formulação da tarefa de estudo.

V. V. Davydov, mais uma vez influenciado pelas ideias de V. V. Repkin, mudou a sua concepção sobre a tarefa e sobre a estrutura da atividade de estudo, mesmo que não tenha adotado permanentemente o novo ponto de vista. Em um artigo escrito com A. K. Márkova aborda as pesquisas detalhadas sobre a estrutura da atividade de estudo que levaram ao estabelecimento de seus componentes: a tarefa de estudo, as ações de estudo, as ações de controle e as ações de avaliação. A respeito da tarefa de estudo escreveu algo muito próximo do que disse dez anos antes Repkin: “a aceitação da tarefa de estudo, pelo aluno, ‘para si mesmo’ e sua formulação autônoma está intimamente relacionada com a motivação para aprender, com a transformação da criança em sujeito da atividade” (DAVYDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 197).

No seu livro mais conhecido, *Problemas da aprendizagem desenvolvimental* (1986), ao falar dos dois lados da formação da atividade de estudo integral nas crianças em idade escolar, Davydov situa no primeiro lado, junto com os motivos e as necessidades de estudo, a formação do estabelecimento de metas (objetivos), no segundo lado o desenvolvimento das ações e operações de aprendizagem. A respeito especificamente do “estabelecimento de metas”, escreveu o seguinte: “uma análise interessante da formação inter-relacionada do estabelecimento de metas de estudo (tarefas de estudo) e ações de estudo foi realizada por V.V. Repkin [...]” (DAVYDOV, 1986, p. 174).

Observa-se que, em ambos, os termos “formulação” no sentido de “determinação” e “enunciado”, “estabelecimento”, bem como “transformação da criança em sujeito da atividade”, foram tomados emprestados de vários artigos escritos e publicados, por V. V. Repkin, entre 1976 e 1978.

Em síntese, os distanciamentos teóricos e metodológicos entre V. V. Davydov e V. V. Repkin a respeito do objetivo da aprendizagem desenvolvimental, a noção de sujeito da atividade de estudo e o conceito da estrutura da atividade de estudo, não abalam a essência da teoria da aprendizagem concebida pelo sistema, mas colocam de manifesto o modo como V. V. Repkin, em representação do Grupo de Kharkov, subverteu pressupostos importantes da mesma com sua concepção do “sujeito como fonte”.

### **Considerações**

A gênese, desenvolvimento e consolidação do sistema psicológico e didático que teve como tarefa a concepção de uma Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental com base na elaboração e implementação de uma TAE, contou com V. V. Davydov e V. V. Repkin entre seus principais representantes. Davydov foi uma das faces do sistema, Repkin provavelmente a outra. Davydov foi o filósofo que pensou as questões lógicas para os problemas psicológicos da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico. Repkin foi o didata que pensou as questões metodológicas para os problemas psicológicos da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico, sobretudo, da língua russa e da alfabetização.

Mesmo representando ambos teóricos uma visão leontieviana e elkoniana da aprendizagem desenvolvimental, a partir da ideia do estudo como atividade principal no desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças em idade escolar (6/7 e 10/11 anos de idade), eles também constituíram variantes distintas e possíveis da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo no interior do sistema psicológico e didático. Por esse motivo, como fica confirmado no presente artigo, além das inúmeras aproximações teóricas e metodológicas que existiram entre

Davydov e Repkin, existiram também divergências e distanciamentos, que definitivamente contribuíram para aprimorar a teoria através de complementações, correções, avanços e superações.

Davydov morreu em 1998, aos sessenta e oito anos; Repkin em 2022, ao noventa e quatro anos. Enquanto ambos estavam vivos preferiram deixar de lado as discrepâncias teóricas e metodológicas. Com a morte de Davydov, ficou um pouco mais fácil para Repkin expor esses distanciamentos, mesmo quando o fez nos marcos fixados pela ciência e pela academia. Davydov considerava Repkin a máxima autoridade do sistema em relação a didática da língua russa. O grupo de Moscou dispunha, desde a década de 1960, de uma equipe destinada a pesquisas no campo da aprendizagem da língua russa, sob a coordenação de L. I. Aidarova e A. K. Márkova. Contudo, foi o conteúdo do programa e dos manuais metodológicos desenvolvidos por uma equipe de psicólogos e professores do grupo de Kharkov, coordenado por V. V. Repkin e P. S. Zhedek, que Davydov descreveu no seu importante livro *Problemas da aprendizagem desenvolvimental* (1986). Aliás, o texto da seção correspondente à Língua Russa (p. 171-178) desse livro foi escrito junto com V. V. Repkin. basta conferir a nota 9, da página 170, dessa obra redigida por V. V. Davydov.

Repkin, por sua vez, considerava V. V. Davydov a máxima autoridade da concepção de aprendizagem desenvolvimental na perspectiva desse sistema. De acordo com ele, Davydov foi quem iniciou, com seu livro *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (1996), o estabelecimento das bases no processo de construção de um modelo teórico coerente e consistente de Aprendizagem Desenvolvimental. O resto, inclusive ele, apenas poderia dar continuidade ao legado iniciado por Davydov e terminar sua obra.

V. V. Repkin sempre se considerou um operário ou coadjuvante do sistema, mesmo que muito importante. Jamais procurou os holofotes da fama. Aliás, como afirma Dusavitskii (2002), sempre preferiu ficar à sombra de D. B. Elkonin e V. V. Davydov, a quem reconhecia como as lideranças legítimas da teoria. Jamais adotou seu nome no título do sistema, mesmo quando na Ucrânia tinha sido acatado de maneira oficial desde a década de 1990.



Os distanciamentos teóricos entre V. V. Davydov e V. V. Repkin a respeito, entre outras questões, do objetivo da aprendizagem desenvolvimental, da noção de sujeito da atividade de estudo e do conceito da estrutura da atividade de estudo são reais e manifestam o modo como de maneira pacífica variantes das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo coexistiram no interior do sistema psicológico e didático analisado. O equilíbrio permanente entre consenso e dissenso, aproximação e distanciamento, crítica e superação, permanência e avanço, tradição e modernidade, é o que transformou essa proposta em um dos sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais mais importantes desde a segunda metade do século XX até a atualidade.

## Referências

AMORIM, Paula Alves Prudente. *Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

BOZHOVICH, Lidia Ilyinichna; MOROSOVA, Natalia Grigorievna; SLAVINA, Leah Solomonovna. *Análise psicológica da importância da nota como motivo de atividade de estudo*. 36. ed. Moscou: [s. n.], 1951.

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. *Aprendizagem desenvolvimental: atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davydov*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29765/1/AprendizagemDesenvolvimentalAtividade.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2022.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Problema da aprendizagem desenvolvimental: Experiência em pesquisa psicológica teórica e experimental* Moscou: Pedagógica, 1986.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental*. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 249-266.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental*. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula

Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021a. p. 247-264.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *O conceito de aprendizagem desenvolvimental*. Tomsk: Peleng, 1995.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021b. p. 211-230.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Tipos de generalização na aprendizagem: problemas lógicos e psicológicos de construção de objetos*. Moscou: Pedagogia, 1972.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021c. p. 287-300.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Desenvolvimento psíquico da criança. *In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021d. p. 173-187.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In: Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 189-210.

DUSAVITSKII, Alexander Konstantinovich. V. V. Repkin: experiência de pesquisa biográfica. *Boletim, [s. l.]*, n. 10, p. 94, 2002. Disponível em: [http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_10/v10\\_oficrazd\\_dusavic.htm](http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_10/v10_oficrazd_dusavic.htm). Acesso em: 9 mar. 2022.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. *In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021a. p. 143-146.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Estrutura da atividade de estudo. *In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021b. p. 147-156.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia livro 1*. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.

ELKONIN, Daniil Borisovich; DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. (ed.). *Possibilidades da idade para dominar os conhecimentos (nível fundamental I)*. Moscou: Educação, 1966.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 219-248.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. A questão da consciência na aprendizagem. *In*: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Questões psicológicas da aprendizagem consciente*. Moscou: [s. n.] 1947.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vygotsky, Leontiev e Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. *In*: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007. p. 332-333.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davydov (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: 9 mar. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davydov-Repkin. *In*: PUENTES, Roberto Valdés.; MELLO, Suely

Amaral (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 27-54.

PUNTES, Roberto Valdés. A noção de sujeito na concepção da aprendizagem desenvolvimental: uma aproximação inicial à teoria da subjetividade. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 58-87, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PUNTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davídov-Repkin: gênese e desenvolvimento da teoria da atividade de estudo - TAE (1959-2018). In: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davydov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 111-147.

PUNTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davydov-Repkin: uma aproximação a teoria da atividade de estudo (1959-2018). In: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davydov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019d, p. 111-147.

PUNTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019e, p. 68-125.

PUNTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PUNTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris, 2020b. p. 35-58, v. 1.

PUNTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019f, p. 31-53.

PUNTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI,

Andrea Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Jundiaí: Paco; Uberlândia: Edufu, 2017. p. 313-360.

PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. *In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 187-224.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. *In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Guarujá: Acadêmica, 2021, p. 18-40.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-239, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 10 mar. 2022.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021a. p. 363-404.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Developmental teaching and learning activity. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014, Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 10 mar. 2022.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Developmental teaching and learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 41, n. 5, p. 10-33, set./out. 2003a.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvimental e atividade de estudo developmental teaching and learning activity. *Re-vista*, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 85-99, jan./jun., 2014.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. Estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2021b. p. 321-328.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. From the history of research into the problems of developmental teaching in Kharkov. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 41, n. 5, p. 77-96, set./out. 2003b.

REPkin, Vladimir Vladimirovich. O que é a aprendizagem desenvolvimental? A fase inicial da aprendizagem desenvolvimental da língua russa nos anos finais do nível fundamental. Kharkov: [s. n.], 1992.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; DOROKHINA, V. T. O processo de aceitação da tarefa na atividade de estudo. *In*: REPkin, V. V.; DOROKHINA, V. T. *Teoria dos problemas e métodos para sua solução*. Kiev: [s. n.], 1973. p. 9-16.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; REPkina, Natalya Vladimirovna. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; REPkina, Natalya Vladimirovna. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davydov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 27-76.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; REPkina, Natalya Vladimirovna. Sobre a questão da estrutura da atividade de estudo. *Série Psicologia*, Kharkov, n. 771, p. 217-222, 2007.

REPkina, Natalya Vladimirovna. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. *Boletim da Universidade de Kharkov*, v. 44, n. 913, p. 148-152, 2010.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. *Fundamentos da psicologia geral*. Moscou: [s. n.], 1946.

RUSAKOV, A. S. Vladimir Vladimirovich Repkin. *Enciclopédia pedagógica*. 2 vols. Davydov, Vasily Vasilovich (ed.). Moscou: Big Russian Encyclopedia, v. 2, 1999, p. 258-259. Disponível em <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/17/page45.html>

*Recebido em: 08 dezembro 2021*

*Aceite em: 02 maio 2022*