II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Eixo temático: Teoria da subjetividade: discussões conceituais e relações com outros referenciais teóricos

A noção de sujeito na obra de D. B. Elkonin: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade

Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia
robertovaldespuentes@gmail.com

Daniela Masckio Gramático Puentes
Colégio Nacional
danielamasckio@gmail.com

Larissa Cárpio Galvão
SENAC-Uberlândia
larissa_carpio@hotmail.com

Resumo

O psicólogo russo D. B. Elkonin é um dos principais fundadores da Aprendizagem Desenvolvimental. Essa concepção surgiu na ex-União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, com base nas teses fundamentais de L. S. Vigotski sobre a relação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento. A teoria central da Aprendizagem Desenvolvimental é a atividade de estudo, que tem como foco o processo de autotransformação do sujeito pela via da modificação da atividade externa em subjetiva. O texto aborda, em primeiro lugar, os conceitos de sujeito que D. B. Elkonin sustentou em seus trabalhos sobre atividade de estudo; em segundo, a evolução do pensamento do autor em relação ao tema; em terceiro, o conteúdo desses conceitos a partir de uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. O trabalho comprova que, mesmo quando a obra de D. B. Elkonin aponta no sentido do desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem centrada na constituição subjetiva das crianças, a noção que concebe não leva em consideração os princípios da Teoria da Subjetividade de González Rey.

Palavras-chave: D. B. Elkonin; Aprendizagem Desenvolvimental; Atividade de Estudo; Sujeito; Teoria da Subjetividade.

**BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB**

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Introdução

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

A Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental, concebida no final da década de 1950, contém pressupostos gerais sobre a organização das condições, dos modos e fundamentos mais adequados que potencializam ao máximo a capacidade de cada sujeito se desenvolver psíquica e subjetivamente em processos de aprendizagem dialógicos, regulados e colaborativos (PUENTES, 2019c).

Como resultado do esforço conjunto de grupos interdisciplinares de especialistas, o enfoque cultural-histórico da Aprendizagem Desenvolvidamental, com base em uma matriz comum que se inspira na obra de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev têm produzido diferentes sistemas didáticos, entre os quais, os mais representativos são: Zankoviano, Galperin-Talizina e Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; LONGAREZI; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a,b; PUENTES, CARDOSO; AMORIM, 2017).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mesmo extremadamente envolvido com a análise da atividade de estudo, preocupou-se com o sujeito, os modos como aprende e as condições de seu desenvolvimento psíquico e subjetivo.¹ Ao mesmo tempo, desenvolveu, ou pelo menos, sustentou uma concepção de sujeito que, ainda quando autoproclamada marxista e dialética, é fragmentada, cognitiva e determinista. Com isso, não incorporou o novo conceito

¹ É preciso levar em consideração que as noções de desenvolvimento psíquico e subjetivo, na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental, não correspondem às conceptualizações tal como concebidas e fundamentadas no marco da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), sobretudo, no caso específico dos conceitos de sujeito da cognição, sujeito das necessidades e dos motivos e sujeito “individual” e “coletivo”.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

de subjetividade que começara a emergir no interior da Psicologia e da Didática cultural-histórica soviéticas, sobretudo, a partir da década de 1980, e que culminara com a constituição e consolidação, no contexto da América Latina, da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O presente texto aborda três aspectos importantes: 1) As diferentes concepções de sujeito elaboradas por D. B. Elkonin como parte de sua produção no campo da atividade de estudo; 2) A evolução do pensamento do autor em relação ao tema; 3) A análise do conteúdo desse conceito à luz dos aportes da Teoria da Subjetividade.

Desenvolvimento

A noção de sujeito na obra de D. B. Elkonin sobre atividade de estudo

A ideia geral que prevalece até hoje, em relação ao objetivo da atividade de estudo, é ter privilegiado o processo de formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos generalizados da ação), em detrimento do sujeito. Mas, o certo é que o processo de autotransformação do sujeito² implicado na atividade, sempre foi o foco dessa teoria. De acordo com Repkina (2011, p. 3, destaque nosso), “*para D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o conceito de sujeito está inseparavelmente ligado ao conceito de atividade transformadora, um dos tipos de atividade de estudo. Seu objeto não é o mundo externo, mas o próprio sujeito*”.

Mesmo assim, as pesquisas experimentais em lugar de privilegiar a elaboração de uma teoria sobre o sujeito, focaram na atividade objetiva. Ao longo do período principal de desenvolvimento da atividade de estudo, entre 1958 e 1998, foi elaborado um volume significativo de produções como resultado das pesquisas realizadas em laboratórios, escolas

² Os conceitos de sujeito e subjetividade utilizados pelos autores analisados no presente artigo (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin) não correspondem à concepção de subjetividade e nem à mais recente concepção de sujeito elaborada no interior da Teoria da Subjetividade (Cf. GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

experimentais e de massa. A imensa maioria dessas publicações aborda o conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da atividade de estudo nas crianças das séries iniciais do nível fundamental. Contudo, são dramaticamente escassos os trabalhos que se destinam, especificamente, à análise do sujeito dessa atividade.

De qualquer maneira, todos esses trabalhos foram realizados tendo por base uma ou outra noção de sujeito. A ideia de conceber uma concepção psicológica e didática com foco, principalmente, na constituição subjetiva das crianças, junto com o desenvolvimento psíquico, já aparece explícita no primeiro artigo de Elkonin (1961/2019) sobre atividade de estudo. De acordo com a concepção do autor, o papel do processo de formação da atividade de estudo, nas crianças, na idade escolar, previa, além das neoformações fundamentais que surgem nesse período específico do desenvolvimento humano, a formação das principais qualidades da personalidade. A respeito escreveu que “...na escola é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da **personalidade da criança** de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos” (ELKONIN, 1961/2019, p. 139, destaque nosso).

Neste texto, em particular, o termo “personalidade” é empregado só essa vez. Posteriormente, o mesmo foi substituído pelo termo “sujeito” sem que se efetuasse uma explicação sobre as semelhanças, diferenças ou correlações entre ambos. Além disso, o conteúdo do conceito deles não foi definido. Ambos os termos foram empregados para expressar o mesmo sentido, isto é, o desenvolvimento subjetivo da criança pela via da formação da atividade de estudo, mas não se esclarece qual nível de desenvolvimento da subjetividade cada termo representa.

Elkonin (1961) confirma que o domínio de determinados modos de ação, visto como o conteúdo da tarefa de estudo, só tem sentido se ele ajuda a modificar o próprio sujeito atuante. A ideia que prevalece, pelo menos do ponto de vista teórico, é que os modos de ação são o meio e não o fim da atividade de estudo. O fim em si mesmo é as modificações que o domínio de esses modos de ação provoca no sujeito, sem a assimilação dos quais nenhuma transformação é possível. Da mesma maneira que sem as ações objetais não se formam os modos de ação, sem o domínio desses modos de ação não tem lugar a transformação do sujeito. Elkonin (1961/2019) escreveu que “a diferença fundamental entre a tarefa de estudo

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

e todas as demais tarefas, reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em transformar o próprio sujeito atuante” (ELKONIN, 1961/2019, p. 140, destaque nosso).

De acordo com Elkonin (1961), a formação psíquica, pela via do domínio dos modos de ação, só é adequada quando provoca uma transformação subjetiva no sujeito da ação. Então, a questão que passa a estar em jogo deixa de ser a preocupação em relação com o lugar da subjetividade e do sujeito em suas teses sobre a atividade de estudo – dado o fato de que isso parece estar bastante claro nas citações anteriores-, e passa ao tipo de subjetividade e de sujeito que sustenta. De acordo com a análise da obra do autor, é possível identificar duas concepções diferentes de sujeito: a) sujeito da cognição e; b) sujeito das necessidades e dos motivos. A seguir passamos a analisar cada uma dessas concepções por separado com base nos pressupostos da Teoria da Subjetividade.

1-Sujeito da cognição

O sujeito de Elkonin (1961/2019) é aquela criança capaz de se implicar ativamente na tarefa de estudo, isto é, “o próprio sujeito atuante”. A criança que age é o sujeito. Nenhum outro aspecto específico, além desse mencionado, caracteriza o sujeito de Elkonin nessa época.

Num texto posterior, Elkonin (1967/2019) aborda precisamente aquilo do qual a teoria tem sido criticada, isto é, a análise do papel principal do estudo na formação das capacidades psíquicas das crianças, em detrimento do desenvolvimento da personalidade. De acordo com Elkonin (1967/2019):

Atribui-se a atividade de estudo o papel principal no desenvolvimento da capacidade intelectual e na aquisição de novos conhecimentos durante o período escolar. **Contudo, a questão da influência da atividade de estudo na formação da personalidade e seus aspectos particulares não foi estudada suficientemente.** Dessa forma, não podemos avaliar em cada caso particular o grau de formação da atividade de estudo de maneira diferenciada, mas a partir do nível de capacidade do aluno de trabalhar com tarefas, aperfeiçoar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma (ELKONIN, 1967/2019, p. 143, destaque nosso).

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Observa-se nessa citação, por um lado, a insistência de Elkonin (1967/2019) no papel da atividade de estudo não desenvolvimento não apenas das capacidades intelectuais, mas também e, sobretudo, da personalidade das crianças. Pelo outro, a sua noção de personalidade que não tinha sido explícita no texto anterior. Para Elkonin, enquanto o sujeito é aquela criança capaz de trabalhar na atividade, isto é, de executar de maneira colaborativa as ações de estudo, de controle e de avaliação que levam a concretização da tarefa de estudo formulada pelo professor; a personalidade é o mais alto grau de desenvolvimento do sujeito capaz de “trabalhar com tarefas, aperfeiçoar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma” (ELKONIN, 1967/2019). Como outras palavras, o sujeito de Elkonin é a criança que resolve tarefas de maneira colaborativa; a personalidade é a criança que as resolve com autonomia. Contudo, nem mesmo a personalidade é capaz, na visão de Elkonin (1967/2019), de ser fonte da tarefa de estudo. Tanto o sujeito como a personalidade não conseguem ir além da condição de portadores da atividade ou de agentes capazes de se implicar ativamente na mesma. Como o próprio Elkonin (1967/2019) afirma, a personalidade é o aluno capaz de “trabalhar com tarefas”.

Sendo assim, observa-se que a concretização do objetivo da Atividade de Estudo, que é a formação do sujeito e da personalidade dos alunos, e seus aspectos particulares pela via de sua autotransformação (ELKONIN, 1967/2018), limitava-se à realização da tarefa, ao domínio de determinados modos de ação e à separação independente da base orientadora da ação subsequente. Sendo assim, o desenvolvimento psíquico e subjetivo era definido pela capacidade das crianças de se implicar em uma atividade e dominar determinados modos de ação. Ao final, nenhuma variação no sujeito seria possível, de acordo com Elkonin (1961/2018), sem as ações objetivas que ele mesmo realiza.

Chama atenção, por um lado, que o foco das pesquisas realizadas no interior do sistema sobre a temática nessa etapa, estava no aspecto operacional da formação do sujeito e da personalidade; por outro lado, a escassa importância que foi concedida a trabalhos prévios (LEONTIEV, 1944, 1947; RUBINSTEIN, 1946; BOZHOVICH; MOROSOVA; SLAVINA, 1951) sobre o papel das necessidades e dos motivos na Atividade de Estudo.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Os primeiros resultados de pesquisa experimental do sistema estão voltados para a análise do desenvolvimento de aspectos operacionais. Elkonin (ELKONIN; DAVIDOV, 1962) aborda a etapa inicial de formação da leitura. As pesquisas apresentadas nessa fase inicial de desenvolvimento da teoria destacam unilateralmente o papel dos fatores externos (conteúdos escolares) no desenvolvimento das crianças. De acordo com a posição da teoria da atividade de estudo, o processo de “interiorização” das ações externas era o mecanismo fundamental de desenvolvimento psíquico e da personalidade dos estudantes no período escolar inicial.

De acordo com Rubinstein (1973/2017), os representantes da teoria da interiorização, da qual D. B. Elkonin fazia parte, sublinham unilateralmente a determinação do interno pelo externo, sem levar em consideração o condicionamento interno dessa determinação externa. Além disso, reduzem a atividade psíquica ao funcionamento de certas operações (modos de ação) incluídas em qualidades previamente dadas e o conhecimento a uma simples atividade orientadora.

Anos depois, Davidov e Márkova (1981/2018), ao analisar os fundamentos teóricos e as etapas de desenvolvimento do conceito de atividade de estudo, admitem algumas das críticas realizadas à teoria na sua fase inicial. De acordo com os autores, os estudos prévios de D. B. Elkonin se concentraram na análise das ações de estudos (aquilo que A. N. Leontiev chamava de transição “objeto-processo da atividade”) e deixaram de fora a esfera motivacional do processo de aprendizagem.

O foco das pesquisas de D. B. Elkonin (1961/2019, 1967/2019) no aspecto operacional da formação subjetiva das crianças, levou a concepção da Atividade de Estudo à elaboração de uma noção de **sujeito da cognição**. A convicção de que a formação subjetiva das crianças se dava apenas pelo domínio dos modos da ação e dos conceitos científicos levaram a conceber o sujeito do ponto de vista puramente cognitivo. A ênfase unilateral em um dos polos da constituição subjetiva – o cognitivo –, deixando de fora outros aspectos da dimensão simbólica, tais como, a imaginação e a fantasia, bem como a dimensão emocional é o que caracterizou essa etapa do desenvolvimento dos conceitos de sujeito e personalidade. Aqui, o sujeito é apenas sujeito do pensamento, de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva (GONZÁLEZ REY, 2005). A ideia de um pensamento entendido

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

como processo de sentido, que atua somente por meio de situações e conteúdo que implicam a emoção do sujeito, tal e como é formulada por González Rey (2005), não faz parte do conceito de D. B. Elkonin nessa primeira etapa.

A noção do sujeito da cognição, elaborada por Elkonin, não leva em consideração dois aspectos centrais da teoria da subjetividade: o caráter gerador do sujeito e a unidade do simbólico e emocional. Ao fazer uso da categoria de sujeito e personalidade, nessa fase, Elkonin (1961/2019; 1967/2019) compreende o sujeito como um indivíduo consciente, intencional, atual, colaborativo, implicado cognitivamente na atividade, mas não como um sujeito da emoção. A emoção não é uma condição na definição de sujeito como é na Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005). Na obra de Elkonin (1961/2019; 1967/2019), o subjetivo se expressa a partir do estado cognitivo de quem pensa teoricamente combinando conceitos científicos e modos generalizados da ação.

Além disso, como muito bem reconhece Repkina (2010), a abordagem do conceito de sujeito, nessa primeira etapa, limita-se a características puramente descritivas (o desejo, a capacidade de aprender, a iniciativa, a independência, a responsabilidade no processo de aprendizagem etc.), sem esclarecer “*quais são as propriedades psicológicas subjacentes a essas manifestações externas do sujeito da aprendizagem e o que deve acontecer com o aluno no processo de aprendizagem para que tenha as qualidades correspondentes*” (REPKINA, 2010, p. 1).

2-Sujeito das necessidades e dos motivos

De acordo com Davidov e Márkova (1981/2018), a partir da década de 1970, a abordagem se voltou para a influência da elaboração e o aperfeiçoamento da Atividade de Estudo sobre desenvolvimento não apenas intelectual, mas também moral (caráter voluntário das ações, motivação etc.) das crianças. O texto de referência na evolução conceitual do termo sujeito foi o estudo de Elkonin (1971/2017) sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Aqui se adverte sobre a insuficiência essencial existente no exame do desenvolvimento psíquico da criança associado, especialmente, à carência de vínculos entre os processos de desenvolvimento cognitivo e da personalidade. Além de reconhecer que o

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

desenvolvimento da personalidade tinha sido reduzido ao desenvolvimento da esfera do afetivo e das necessidades - ou motivacional e das necessidades -, sem que existissem argumentos suficientes para isso; afirma que, mesmo quando Vigotski tinha assinalado a importância de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto em unidade dinâmica, as formas de desenvolvimento das forças cognitivas da criança e a esfera afetiva e das necessidades eram abordados, até o final da década de 1960, como processos com linhas independentes que não se interceptavam mutuamente. Sendo assim, sem conseguir resolver a questão sobre a unidade dinâmica do afetivo e do cognitivo em sua periodização, Elkonin (1971/2017) abriu uma janela de possibilidades para a pesquisa futura das forças propulsoras do desenvolvimento psíquico e subjetivo das crianças.

O próprio Elkonin (1974/2019), ao elaborar uma nova estrutura da Atividade de Estudo, propôs mais um componente: os motivos cognitivos de estudo. O teor desse trabalho marca um momento relevante na evolução das pesquisas sobre a teoria, porque expressa, pela primeira vez, o aspecto mais característico dessa segunda etapa: o foco nas necessidades e motivos como premissas do desenvolvimento psíquico e subjetivo da criança.

Ficou assim definido que o conceito de sujeito da cognição, que caracterizava a etapa anterior, sofria uma significativa modificação para o **sujeito das necessidades e motivos**. O desenvolvimento psíquico da criança passou a ser um processo motivado. O foco do sistema didático passou da formação dos modos generalizados de ação ou das operações psíquicas na esfera dos conceitos científicos para a formação dos motivos que levam a criança à formação desses modos ou operações e conceitos. Tal e como reconhecem Davidov e Márkova (1981/2018), a preocupação, em relação à formação da atividade de estudo nas crianças, foi transferida da análise do processo de transição “objeto-processo da atividade” para o processo de transição “atividade-produto subjetivo da atividade”. A partir de então, o que passou a caracterizar o sujeito não foi apenas a sua capacidade de se implicar conscientemente na atividade e realizar determinadas ações, mas a necessidade e motivos suficientes para se implicar e realizar essas ações.

Contudo, a nova concepção de sujeito parece manter certa relação com a anterior, pois a motivação que age como força propulsora da atividade do sujeito está diretamente relacionada com o conteúdo de estudo (modos generalizados de ação e conceitos científicos),

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

pelo que é de natureza cognitiva. Com outras palavras, para os representantes dessas teorias, o que realmente transforma a criança em sujeito da atividade de estudo é o motivo que surge do interesse que o conteúdo provoca nele. Em síntese, o sujeito das necessidades e motivos é também um sujeito da cognição.

Enfim, observam-se cinco aspectos a serem destacados em relação ao tratamento concedido às necessidades e aos motivos, como premissas do desenvolvimento da criança e sua emergência na condição de sujeito, nessa segunda etapa da teoria da atividade de estudo. Em primeiro lugar, os motivos do desenvolvimento psíquico e subjetivo foram reduzidos a interesses cognitivos, portanto, à relação direta, linear, imediata e determinista entre sujeito-objeto (conteúdo de estudo). O propósito era descobrir o que havia por trás da inclinação do sujeito com respeito a um objeto determinado. Em segundo lugar, ignorou-se todo o restante que de igual modo incita a atividade do sujeito, tais como, a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade etc. (BOZHOVICH, 1971). Em terceiro lugar, importou estudar a influência do motivo, como tal, sobre a atividade do sujeito ou sobre o curso de seus processos psíquicos e subjetivos, ignorando-se, como objeto de pesquisa, o próprio motivo, seu nascimento e seu desenvolvimento, suas modificações e sua ampliação por idades (BOZHOVICH, 1971). Em quarto lugar, permaneceram sem explicação as transições de necessidades e motivos da atividade a outros (ELKONIN, 1971/2017). Por fim, em quinto lugar, o motivo foi tratado como se fosse uma função específica a mais, e não como uma qualidade intrínseca a subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A esse respeito, os autores do período ignoraram a ideia da motivação como *“parte essencial e definitiva do subjetivo [...] característica principal do sistema subjetivo que é sempre um sistema motivado”* (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 11).

Aliás, os próprios representantes da teoria, em um momento específico de desenvolvimento da mesma, chegaram a ter noção de algumas dessas limitações. Davidov (1991/2019, 1996/2018), ao fazer referência ao processo de formação da atividade de estudo, advertiu sobre a urgência de examinar mais profundamente a singularidade do sujeito. Reconheceu que o sujeito da atividade de estudo tem necessidades e motivos para a execução de ações de estudo. Mas, *“infelizmente, as necessidades e a esfera motivacional do sujeito dessa atividade foram pouco estudadas [...] Para revelar leis internas dessa esfera, é*

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

necessário usar os meios próprios de pesquisa experimental e do experimento formativo.”
(DAVIDOV, 1996, p. 227).

Considerações finais

O aspecto central da teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental sempre foi o sujeito da atividade de estudo, mesmo quando o foco das pesquisas esteve na análise do conteúdo, estrutura e processo formativo da atividade e não do sujeito dela. Por esse motivo, sem que tenha avançado significativamente do ponto de vista teórico, a obra científica produzida por D. B. Elkonin, no campo da atividade de estudo, denotam, desde o início da década de 1960, preocupação pela análise do processo de autotransformação da criança em sujeito.

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

O tema do sujeito da atividade só foi levantado de maneira mais consistente, na década de 1990, como parte da identificação dos problemas fundamentais da teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental, associado ao estudo da esfera das necessidades e da motivação. De acordo com V. V. Davidov, os trabalhos ao respeito tinham se baseado até o momento na observação, que só permitia a descrição das características externas do sujeito. Ficou explicitado, desde então, que o conhecimento das leis internas do desenvolvimento do sujeito exigia o emprego de ferramentas experimentais.

A evolução do conceito de sujeito esteve associada de maneira dialética com a transformação teórica da Aprendizagem Desenvolvidamental e da atividade de estudo. É por isso que há uma correspondência quase exata entre os períodos de desenvolvimento de ambas as teorias e os períodos de desenvolvimento da concepção de sujeito. Com base nas pesquisas realizadas e na produção científica de D. B. Elkonin, foi possível estabelecer duas tipologias de sujeito no interior da teoria da atividade de estudo entre 1961 e 1975, a saber: 1-sujeito da cognição; 2-sujeito das necessidades e dos motivos. Cada uma dessas tipologias é amplamente analisada e caracterizada no presente trabalho.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

A concepção do ser humano como sujeito da cognição se foca na capacidade operacional da criança; enquanto que das necessidades e motivos na tese de que o desenvolvimento psíquico da criança é sempre um processo motivado. Contudo, nenhuma dessas concepções de sujeito considera o sistema no interior do qual esse fenômeno se forma: o sistema da subjetividade humana como definida por González Rey. Trabalhos futuros deverão aprofundar nas diferenças e semelhanças existentes entre as concepções de sujeito e subjetividade que sustentam a Teoria da Aprendizagem Desenvolvidora e a Teoria da Subjetividade.

Referências

BOZHOVICH, L. I.; MOROSOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности (Análise psicológica da importância da nota como motivo de atividade de estudo). Notícias da ACP da URSS, Moscou, ed. 36, 1951.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvidora. (1996). 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*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. (1991) 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*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019, p. 143-145.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019, p. 157-166.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nas séries iniciais do nível fundamental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM,

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de B. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019, p. 139-142.

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

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

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

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

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

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

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

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

PUENTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: uma aproximação a teoria da atividade de estudo (1959-2018). *Educação em Revista*, Belo Horizonte,

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Educação Pública*,

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

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

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

RUBINSTEIN, S. L. *Основы общей психологии* (Fundamentos da Psicologia geral). Moscou: 1946.

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

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