

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JULIANA DE ASSIS LIMA

**“*OBUTCHÉNIE*” NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL: SUA RECEPÇÃO E
APROPRIAÇÃO NA LITERATURA PSICOLÓGICA-DIDÁTICA LATINO-
AMERICANA**

UBERLÂNDIA

2023

JULIANA DE ASSIS LIMA

**“OBUTCHÉNIE” NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL: SUA RECEPÇÃO E
APROPRIAÇÃO NA LITERATURA PSICOLÓGICA-DIDÁTICA LATINO-
AMERICANA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L732o
2023 Lima, Juliana de Assis, 1996-
 “*Obutchénie*” na perspectiva desenvolvimental [recurso eletrônico] :
 sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-
 americana / Juliana de Assis Lima. - 2023.

 Orientador: Roberto Valdés Puentes.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8055>
 Inclui bibliografia.

 1. Educação. I. Valdés Puentes, Roberto, 1968-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 11/2023/833, PPGED				
Data:	Três de março de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[09:00]	Hora de encerramento:	[12:19]
Matrícula do Discente:	12112EDU019				
Nome do Discente:	JULIANA DE ASSIS LIMA				
Título do Trabalho:	"ОБУЧЕНИЕ" (OBUTCHÉNIE) NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL: SUA RECEPÇÃO NA LITERATURA PSICOLÓGICO-DIDÁTICA LATINO-AMERICANA"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O campo conceitual da Didática Desenvolvimental: um estudo teórico dos conceitos de obutchénie, vospitanie, uchethnie e prepodavanie no âmbito da psicologia histórico-cultural"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/nucleo-de-didatica-faced>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Flávia da Silva Ferreira Asbahr - UNESP; Andréa Maturano Longarezi - UFU e Roberto Valdés Puentes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Roberto Valdés Puentes, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2023, às 12:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2023, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Flavia da Silva Ferreira Asbahr, Usuário Externo**, em 03/03/2023, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4288687** e o código CRC **35070C07**.

AGRADECIMENTOS

À minha grande amiga e inspiradora, Dr.^a Maria Luciana Brandão, que me mostrou o mundo da pesquisa em 2016, ainda na iniciação científica, durante a graduação.

Aos meus pais, que mesmo não me apoiando inicialmente nesta trajetória, depois compreenderam o quanto era importante para mim viver a pós-graduação. Com vocês, aprendi a nunca desistir do que quero, aprendi valores e princípios que levarei para a vida.

Ao meu esposo, Wellington Lopes Ferreira, que nunca me deixou desistir do mestrado, pois foram dias difíceis, mas ele sempre me mostrou que eu conseguiria, sou muito grata por dividir meus dias com você.

Ao meu irmão, João Vitor de Assis, que me disse que tem orgulho da irmã que tem e que se inspira em mim. Te desejo o mundo, meu irmão!

Às professoras Andréa e Flávia, pelos apontamentos na banca de qualificação, os quais contribuíram para a escrita desta dissertação.

À professora Andréa, que sempre esteve disponível para me auxiliar em alguns questionamentos em relação à pesquisa.

À professora Camila Turati, que tive honra de conhecer e me aproximar, te admiro demais como pessoa e profissional.

Aos colegas do GEPEDI, pelas discussões, leituras e reflexões, que me ajudaram na construção desta dissertação.

À minha amiga Eliane Correia, pelo acolhimento na pós-graduação. Talvez devido à pouca idade no meu primeiro ano de mestrado, eu me sentia intimidada pelo vasto conhecimento dos colegas e ela me acolheu, sou eternamente grata.

Às minhas amigas Sônia, Jaqueline, Hélida, Hilma, Natália e Verônica, agradeço imensamente pelo apoio psicológico e teórico nesse percurso. Com vocês, o processo foi mais divertido e prazeroso.

E, principalmente, agradeço ao meu grande orientador, Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes. Obrigada por me ensinar tanto como professor, pesquisador e principalmente como pessoa! Tenho orgulho em dizer que fui sua orientanda, pelo seu comprometimento com a ciência e a docência neste país. Além disso, obrigada por ser tão humano, por segurar na minha mão nesse processo e por ter acreditado no meu potencial!

RESUMO

Esta dissertação aborda o movimento de recepção e apropriação do termo e/ou do conceito russo *obutchénie* (обучение) na literatura psicológica-didática latino-americana, sobretudo no interior da obra dos representantes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. A análise foi realizada a partir do conceito, do conteúdo, da estrutura, da função e do método assumido pela Teoria da Atividade de Estudo, bem como em relação à noção de sujeito que a sustenta ou que emerge na perspectiva desenvolvimental. A pesquisa dialogou com autores cujas obras assumem o termo e/ou o conceito *obutchénie*, inclusive de traduções efetuadas diretamente do russo. Assumiu-se, como objetivo geral, analisar a conceitualização adotada pelo termo *obutchénie* (обучение) no interior da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, no contexto soviético e sua recepção na literatura psicológica-didática latino-americana. Os objetivos específicos foram: descrever o processo de constituição e consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental no contexto latino-americano, tomando como referência o sistema Elkonin-Davidov-Repkin responsável pela elaboração da Teoria da Atividade de Estudo; identificar como essa teoria chegou ao Brasil, por intermédio de quem, como e quando se disseminou, como tem sido o processo de recepção e interpretação dela; por último, analisar a recepção do termo e/ou do conceito russo *obutchénie* (обучение) a partir de cinco variantes diferentes: (a) na perspectiva do ensino (instrução); (b) na perspectiva da aprendizagem (aprender); (c) na perspectiva do ensino-aprendizagem; (d) na perspectiva do termo russo transliterado *obutchénie*; (e) na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental colaborativa. Esta pesquisa é de natureza teórica e elabora interpretações a partir de indícios tomados do pensamento de pesquisadores latino-americanos analisados com relação ao termo e/ou conceito *obutchénie* (обучение), a partir da análise documental de uma amostra de suas obras. Em tal sentido, é um estudo que se distancia dos pressupostos metodológicos positivistas porque parte da ideia de que, embora se tenha utilizado um material factual objetivo, sua abordagem respeita princípios construtivos e hipotéticos. A pesquisa também teve a intenção de apresentar as interpretações particulares de pesquisadores que se dedicam a essa abordagem desenvolvimental, bem como os critérios utilizados por eles utilizados durante o processo de tradução e recepção do termo e/ou conceito russo *obutchénie* (обучение), no intuito de auxiliar ao pesquisador brasileiro no processo de conhecimento desse movimento, as divergências de interpretações que existem e durante a etapa de realização de suas próprias escolhas. Nós fizemos a nossa: somos a favor do uso do termo “aprendizagem desenvolvimental colaborativa” quando se refere ao termo e ao conceito russo *obutchénie* (обучение) sentido de uma forma específica de organização didática da aprendizagem voltada para o desenvolvimento psíquico do sujeito que estuda.

Palavras-chave: Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Atividade de Estudo. *Obutchénie*. Aprendizagem Desenvolvimental Colaborativa.

ABSTRACT

This dissertation addresses the reception and appropriation movement of the Russian term and/or concept *obutchénie* (обучение) in Latin American psychological-didactic literature, particularly within the works of representatives of Developmental Learning Theory. The analysis was carried out based on the concept, content, structure, function, and method assumed by the Theory of Study Activity, as well as in relation to the notion of the subject that supports it or emerges from the developmental perspective. The research engaged with authors whose works adopt the term and/or concept *obutchénie*, including translations directly from Russian. The general objective was to analyze the conceptualization adopted by the term *obutchénie* (обучение) within Historical-Cultural Psychology, specifically within Developmental Learning Theory, in the Soviet context and its reception in Latin American psychological-didactic literature. The specific objectives were: to describe the process of constitution and consolidation of Developmental Learning Theory in the Latin American context, taking as reference the Elkonin-Davidov-Repkin system responsible for the elaboration of the Theory of Study Activity; to identify how this theory reached Brazil, through whom, how and when it disseminated, and how the process of reception and interpretation has been; finally, to analyze the reception of the Russian term and/or concept *obutchénie* (обучение) from five different perspectives: (a) from the perspective of teaching (instruction); (b) from the perspective of learning (to learn); (c) from the perspective of teaching-learning; (d) from the perspective of the transliterated Russian term *obutchénie*; (e) from the perspective of collaborative developmental learning. This research is of a theoretical nature and develops interpretations based on evidence taken from the thought of Latin American researchers analyzed in relation to the term and/or concept *obutchénie* (обучение), through the documentary analysis of a sample of their works. In this sense, it is a study that distances itself from positivist methodological assumptions because it starts from the idea that, although objective factual material has been used, its approach respects constructive and hypothetical principles. The research also intended to present the particular interpretations of researchers dedicated to this developmental approach, as well as the criteria they used during the process of translation and reception of the Russian term and/or concept *obutchénie* (обучение), in order to assist Brazilian researchers in understanding this movement, the divergences of interpretations that exist, and during the stage of making their own choices. We have made ours: we are in favor of using the term "collaborative developmental learning" when referring to the Russian term and concept *obutchénie* (обучение) in the sense of a specific form of didactic organization of learning aimed at the psychological development of the subject studying.

Keywords: Developmental Learning Theory. Study Activity. *Obutchénie*. Collaborative Developmental Learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL	18
2.1	Sistema Psicológico-Didático Desenvolvidor Elkonin-Davidov-Repkin.....	23
2.2	Atividade de Estudo	29
3	A RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL NO BRASIL.....	35
3.1	Sistema Zankoviano	36
3.2	Sistema Galperin-Talízina.....	41
3.3	Sistema Elkonin-Davidov-Repkin	46
4	RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO DO TERMO E/OU DO CONCEITO <i>OBUTCHÉNIE</i> NO CONTEXTO LATINO AMERICANO.....	55
4.1	A <i>obutchénie</i> na perspectiva do ensino (instrução).....	56
4.2	A <i>obutchénie</i> na perspectiva da aprendizagem	71
4.3	A <i>obutchénie</i> na perspectiva do ensino-aprendizagem	73
4.4	A <i>обучение</i> na perspectiva do termo transliterado <i>obutchénie</i>	76
5	UM NOVO OLHAR PARA O TERMO E O CONCEITO “ <i>OBUTCHÉNIE</i> ”	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa se deu, em primeiro lugar, como desdobramento dos estudos desenvolvidos na disciplina eletiva “Organização do Trabalho Didático: princípios e teorias do ensino e da aprendizagem”, ministrada pelo professor doutor Roberto Valdés Puentes e cursada, no decorrer do primeiro semestre de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha Saberes e Práticas. A disciplina despertou a curiosidade em compreender quais são as fragilidades e potencialidades das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo no contexto brasileiro, de modo a considerar que ambas as concepções poderiam permitir possíveis caminhos para novos processos de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, em que a emergência do sujeito criativo seja uma condição indispensável; diferentemente do que se tem hoje nas escolas, que é uma realidade caracterizada pelo abismo entre o conteúdo e os métodos, além de que o foco do ensino e de sua estrutura recai sobre o professor.

Em segundo, pelas pesquisas realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalizante Docente (GEPEDI), sob liderança dos professores e pesquisadores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes. O grupo tem se dedicado, entre outras questões, à análise das contribuições didáticas das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo no contexto de um projeto nuclear intitulado: “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental: um estudo teórico dos conceitos de *obutchénie*,¹ *vospitanie*, *uchetnie* e *prepodavanie* no âmbito da psicologia histórico-cultural.

Diante do exposto, originou-se a questão norteadora que levou a esta pesquisa: como alguns termos relevantes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental têm sido recepcionados e apropriados na literatura psicológica-didática?

Em virtude disso, foi selecionado como objeto de análise da presente pesquisa o termo e/ou conceito russo *obutchénie*, ponto central na discussão de uma educação que possa promover o desenvolvimento. A escolha responde ao critério de que a *obutchénie* não é apenas um termo no interior do Enfoque Histórico-Cultural e das teorias da Aprendizagem

¹ No decorrer da presente dissertação o leitor encontrará o termo russo “обучение” escrito transliterado de várias formas. Oliveira (1993) utiliza *obuchenie*, sem a letra **t** na grafia; Prestes (2010), bem como Faquim e Puentes (2011) empregam *obutchénie*, sem o acento agudo; Bezerra (2000), por sua vez, usa *obutchêníe*, com acento circunflexo. Entretanto, a nossa escolha foi pelo termo transliterado na forma de *obutchénie*, com o acento

Desenvolvimental e da Atividade de Estudo, mas um conceito de máxima relevância, cuja conceitualização depende da essência de ambas as teorias e o significado dos outros conceitos com os quais ele guarda relação, tais como, por exemplo, *vospitanie* (educação), *utchenie* (aprendizagem funcional) e *prepodavanie* (ensino).

Por isso, a pesquisa assumiu como objetivo geral analisar a conceitualização atribuída ao termo *obutchénie* no interior da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental no contexto soviético, bem como sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana. A partir da ideia de que a teoria se desenvolveu no contexto soviético, há mais de 50 anos, torna-se necessário, como objetivo específico, descrever o processo de constituição e consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental nesse contexto, tomando como referência o sistema Elkonin-Davidov²-Repkin, responsável pela concepção e elaboração da Teoria da Atividade de Estudo.

No intuito de atingir tal objetivo, efetuou-se, sobretudo, a busca por textos que abordassem os fundamentos psicológicos, filosóficos e didáticos que constituíram essa teoria, discussão esta proposta por Puentes e Aquino (2018), Puentes e Longarezi (2017a, 2019), Longarezi (2020), Puentes (2020), Amorim (2020), Cardoso (2020), Lopes (2020), Carcanholo (2020). Além disso, a leitura de produções científicas dos idealizadores do sistema, no intuito, primeiramente, de apontar seus fundamentos epistemológicos, que levaram à edificação dessa ciência interdisciplinar, bem como apresentar o movimento teórico de continuidade e descontinuidade que D. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin realizaram a respeito do objetivo, conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo. Isso é evidente no trabalho de Puentes, Cardoso e Amorin (2019), que contém traduções, do russo para o português, de textos desses três autores produzidos em diferentes períodos históricos.

Em segundo lugar, buscou-se identificar como essa teoria chegou ao Brasil, por intermédio de quem, como e quando se disseminou, como tem sido o processo de recepção, apropriação e interpretação dela etc. Na intenção de atingir determinado objetivo específico, partiu-se de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES, em eventos (ENDIPE e ANPED) e

² Ao longo da dissertação, o leitor irá se deparar com diferentes grafias para se referir a V. V. Davidov, por exemplo, Davydov, Davídov. Todavia, a escolha da autora é grafar como V. V. Davidov, visto que essa tem sido a forma adotada no interior do Gepedi. Porém, cada vez que houver uma referência bibliográfica ou uma citação a grafia será mantida do modo como está no original, ora grafado como V. V. Davydov, ora como V. V. Davidov, ora como V. V. Davídov.

em periódicos (Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa e *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*), usando como palavras-chaves: Didática Desenvolvimental, Ensino Desenvolvimental, Sistema Elkonin-Davidov (Sistema Elkonin-Davidov-Repkin), Sistema Galperin-Talízina e Sistema Zankoviano e Atividade de Estudo.

Em terceiro lugar, a pesquisa se centrou nas obras produzidas pelos membros do Gepedi, escritas individualmente ou em parceria com representantes de outros grupos, com o objetivo de observar as referências feitas por esses autores em suas produções. Foi possível identificar os trabalhos que se ocupam de descrever o processo de chegada da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental ao Brasil. Dentre eles, damos destaque para: Zankov (1991), Zankov (1997[2017]), Aquino (2012, 2017), Guseva (2017), Puentes e Aquino (2018) e Ferola (2019,2020), Longarezi (2020), Ferola e Longarezi (2021), Pereira (2020), Garcia (2020) e Amorin (2022) que se dedicaram a discutir a chegada das obras referentes ao sistema Zankoviano ao Brasil. Enquanto Núñez e Pacheco (1998), Núñez (2009), Solovieva (2014), Núñez e Ramalho (2016), Puentes e Longarezi (2019), Puentes (2021), Longarezi (2021), Longarezi e Puentes (2021), Puentes e Longarezi (2022) se dedicaram ao sistema Galperin-Talízina. Já Libâneo (2004b), Faquim e Puentes (2011), Libâneo e Freitas (2013), Puentes (2015, 2017, 2019a, 2019b, 2019c, 2020, 2022a, b, 2023), Puentes e Longarezi (2019, 2020, 2021), Sformi (2003), Larazetti (2008, 2011 e 2013), Amorin (2020) e Cardoso (2020) apontam a chegada da obra dos idealizadores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin ao contexto acadêmico brasileiro.

Por último, analisar o termo e/ou conceito russo *obutchénie* a partir de cinco formas de recepção e apropriação diferentes e que foram estabelecidas como parte do trabalho de pesquisa do orientador: (a) na perspectiva do ensino (instrução), (b) na perspectiva da aprendizagem (aprender), (c) na perspectiva do ensino-aprendizagem, (d) na perspectiva do termo russo transliterado *obutchénie* e (e) na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental colaborativa. No propósito de tentar atingir esse objetivo, contou-se com a seleção de algumas obras dos autores brasileiros e estrangeiros que se dedicam à tradução e/ou recepção e apropriação de trabalhos produzidos nas perspectivas do Enfoque Histórico-Cultural e da Aprendizagem Desenvolvimental ou adotam o termo e/ou o conceito *obutchénie* a partir de uma dessas perspectivas, entre eles, Oliveira (1993), Duarte (1996), Eidt e Duarte (2007), Bezerra (2000), Libâneo (2004b, 2012), Libâneo e Freitas (2009), Shuare (1988), Prestes (2010), Faquim e Puentes (2011), Martins (2013, 2020), Palangana (2015), Puentes e

Longarezi (2013, 2019), Longarezi e Puentes, (2017c, 2019b,d), Puentes e Aquino (2018), Longarezi (2020), Solovieva e Quintanar (2021), González (2022).

Para atender esse objetivo, o critério utilizado na seleção dos autores e seus textos levou em consideração que estes abordam o termo e/ou conceito assumido como objeto de estudo por esta pesquisa, além de serem produções mencionadas nos estudos desenvolvidos nas disciplinas eletivas no decorrer do mestrado, a saber: “Organização do Trabalho Didático: princípios e teorias do ensino e da aprendizagem”, ministrada pelo Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, e a segunda, intitulada “Tópicos especiais em saberes e práticas educacionais III: Didática desenvolvimental e suas bases psicológicas e pedagógicas”, ministrada, conjuntamente, pelas professoras doutoras Andréa Maturano Longarezi (UFU), Camila Turati Pessoa (UFU) e Flávia da Silva Ferreira Asbhar (UNESP).

Nesse contexto, conforme apontam Lima e Puentes (2022) foi possível identificar as divergências em relação ao modo como se traduz, recepciona e apropria o termo *obutchénie* no contexto latino-americano. Bezerra (2000) traduz o termo como aprendizagem, mas não explicita seu conceito. Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 49) defendem que a tradução mais correta é instrução, pois, segundo os autores, “aprendizagem é um processo pessoal e individual”; no entanto, também não definem o conceito de instrução. Libâneo (2012), por sua vez, adota o termo ensino ou instrução, mas também não manifesta uma preocupação conceitual.

Esse debate também atinge o âmbito estrangeiro. Solovieva e Quintanar (2021), bem como González (2022), traduzem o termo “*obutchénie*” como ensino-aprendizagem, fazendo a opção de aderirem o hífen para unir ambas as palavras, mas, como o resto dos autores e tradutores, não o definem.

O termo também é utilizado na sua forma transliterada “*obutchénie*”, sendo que autores como Longarezi e Puentes (2017c), bem como Longarezi (2020), fazem essa opção por perceberem que os termos usualmente assumidos na academia brasileira para se referir a “*obutchénie*”, não são capazes de exprimir a essência desse conceito.

Posteriormente, analisou-se a tradução do termo “*obutchénie*” proposta por Puentes (2019b, d), com base na perspectiva desenvolvimental. Em virtude disso, foram selecionados e sistematizados alguns artigos de Elkonin (1974[2019]), Davidov (1996), Davidov e Márkova (1981/1987[2019]), Repkin (1997[2019]), Vigotski³ (2000) e Leontiev

³ As diferentes grafias também ocorrem ao se referir a L. S. Vigotski no contexto latino-americano. Alguns autores grafam como L. S. Vygotsky e outros como L. S. Vigotski. A escolha da autora será L. S. Vigotski,

(1947[2021]), para uma confrontação teórica com os autores brasileiros e estrangeiros, no que diz respeito aos movimentos de recepção e apropriação entre autores histórico-culturais e desenvolvimentais e autores no contexto brasileiro e estrangeiro, em relação à interpretação desse termo e/ou conceito.

Diante disso, o referencial teórico busca explicar, dentro de cada perspectiva, não apenas o modo como cada perspectiva se posiciona com respeito ao termo e/ou conceito “*obutchénie*” no contexto latino-americano, mas também explicita as razões pelas quais se adota a perspectiva da aprendizagem desenvolvimental colaborativa proposta por Puentes (2019b). Dessas obras selecionadas, exigiu-se uma leitura que permitisse uma análise epistemológica do termo e conceito selecionado, que evidenciasse, além das aparências, a essência das produções, confrontando diretamente com os textos que foram traduzidos direto do russo e a maneira como os pesquisadores no contexto brasileiro e estrangeiro têm os recepcionado e apropriado, buscando analisar até que ponto os pesquisadores selecionados têm se aproximado ou distanciado dos pressupostos teóricos dessas concepções em questão.

Sendo assim, a abordagem metodológica escolhida para esta dissertação foi o método construtivo-interpretativo proposto por Fernando González Rey (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) adequado ao objeto de pesquisa, que parte de uma análise de material que já recebeu um tratamento analítico. Ou seja, uma pesquisa de natureza teórica, que visa proporcionar novas interpretações a partir de indícios que se apresentam na forma de informação. O instrumento utilizado para análise foi o diálogo indireto com os autores por meio de suas obras, em que o pesquisador atua de forma reflexiva, analisando e elaborando interpretações hipotéticas por intermédio de posições assumidas por eles sobre o tema objeto de pesquisas (GONZÁLEZ REY, 2017).

Não se pretende propor uma análise descritiva em relação ao posicionamento isolado de cada autor, mas busca-se criar interpretações e hipóteses que permeiam interlocuções com e entre eles. A escolha se justifica, também, por essa abordagem metodológica considerar que “cada pesquisador constrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 345). O presente trabalho é compreendido sob a ótica de elementos provisórios do saber interpretativo, não assumindo o campo teórico de estudo como um

segundo o mesmo critério anterior, por ser o adotado no Gepedi. No entanto, quando mencionado em citações ou referências bibliográficas, a autora manterá a grafia original.

dogma, mas como um corpo volátil, marcado por divergências e convergências interpretativas.

Levou-se em consideração que o contexto interpretativo é o Gepedi, grupo que, há mais de uma década, tem se dedicado a estudos e traduções inéditos no Ocidente das obras de autores soviéticos representantes do Enfoque Histórico-Cultural, em especial da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental; além de criar uma importante rede de trabalho colaborativo com outros grupos de pesquisa⁴, tanto brasileiros, quanto estrangeiros, bem como com pesquisadores independentes de Argentina, Cuba, Canadá, Espanha, Itália, Porto Rico, México, Rússia, Polônia, Porto Rico, Ucrânia, Letônia, México, o que possibilita a produção de sentidos interpretativos construídos em conjunto.

Toda essa discussão em torno dessa pesquisa é em oposição à proposta pedagógica que marca a educação brasileira, concebida como teoria reflexo-associativa. Nessa perspectiva, o foco está em proporcionar novas aprendizagens por meio da manipulação de estímulos que antecedem o comportamento. A oposição recai em relação a como essa teoria adota a visão de homem, pois considera o ser humano como uma criatura passiva frente ao ambiente, que pode ser manipulada e controlada pela simples alteração das situações em que se encontra. Além disso, essa perspectiva não busca explicar os processos pelos quais as crianças raciocinam e que estariam presentes na forma como elas se apropriam do conhecimento (DAVIS; OLIVEIRA, 2013).

Desse modo, parte do pressuposto de que se pode ensinar algo a alguém e seus fundamentos teóricos se constituem do(s): (1) método explicativo ilustrativo; (2) conceitos de reflexo, estímulo-resposta, associação erro e acerto; (3) princípio de que o corpo humano é capaz de captar, reproduzir algo que foi previamente experimentado (DAVIDOV, 1996[2019]). Assim, demonstra não ser mais satisfatória. Isso se confirma pela posição que o Brasil se encontra no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA-2018), estando entre os dez piores no desempenho em matemática em escala mundial (MENEZES

⁴ Grupos parceiros: Gepeami; TedMat; GEPPEDH; GPEFCOM; GPEMAHC; GEPAPe; NEEVY; GEPiLE; GEPESPP; LEDEP; Kadjót; GEPEDI; GeForProf; GETHC; NEPEM; DECIM; GEPEII; GEPEATH; Gepech; GEPEMat; LLAC-LEVY; DIDAKTIKÉ; GEPIDE; GTPEC; GPEMAPe; TECER; PROLEAO; LECTURI; GENTEE; GEPAE; GEMAT; GEINTEPRA; NES; TRABEDUC; GETESA; GELLIC; UniProsa; GPTATG; REED; LAPSIHC; Grupem; GESEFe; GEPLI; GAEPPE; EDUCA; GEPEIN; NEPIE; Gepeiphc; GPEGIEA; Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”; Didática da Resolução de Problemas em Ciências e Matemática; Grupo de Pesquisa Teoria histórico-cultural e Práticas Pedagógicas; Subjetividade: teoria, epistemologia e metodologia; Grupo de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação; Psicologia, Educação e Teoria Histórico-cultural; Teoria Histórico-cultural e Processos Psicossociais; Grupo de Estudos e Pesquisas: Verchína - Fundamentos de Psicologia Vigotskiana; Academia Internacional de Estudios Históricos Culturales; Universidad Tangamanga (México) e representantes de universidades do Chile, Peru, Argentina, Porto Rico, Colômbia, Angola e República Dominicana.

FILHO, 2018), uma avaliação que evidencia a existência de forma inapropriada da organização didática e marcas de práticas docentes tradicionais.

Entretanto, essa oposição não é apenas demarcada nesta dissertação de mestrado, mas tem sido um trabalho intenso e coletivo com a intencionalidade de pensar uma proposta didática que vise o autodesenvolvimento do sujeito. Já em meados da década de 1990, havia estudiosos que questionavam a organização didática das escolas brasileiras, pautada na memorização, na ideia de que o professor é detentor do saber, de que o aluno é um receptor desse saber transmitido pelo professor, bem como foco no resultado e não no processo. A partir disso, os estudiosos viram na didática desenvolvimental um possível caminho para pensar sobre uma nova organização didática que foca não só no resultado, mas também no processo. Ou seja, uma proposta didática que busque criar condições para a transformação pessoal e social dos alunos, sua autonomia e independência intelectual (FREITAS; LIBÂNEO, 2018).

Na didática desenvolvimental, o aluno atua de maneira ativa na busca pela assimilação de ferramentas mentais para enfrentar a realidade, de modo a lidar com os outros e consigo mesmo, porém, é uma atividade social, historicamente mediada e inerente à ação do docente para organizar psicologicamente e pedagogicamente as relações e meios interacionais e colaborativos que promovam as condições para que se atinja o desenvolvimento.

Essa proposta didática é sustentada pela teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, que surgiu no contexto soviético, nos anos 1950, com o objetivo de romper com o ensino tradicional que predominava na época. As contribuições dessa nova proposta didática, juntamente com a teoria que a sustenta, têm sido objeto de análise de alguns estudiosos e pesquisadores brasileiros, dentre eles, Aquino (2017), Clarindo (2015), Damazio, Cunha e Rosa (2021), Eidt e Duarte (2007), Freitas e Rosa (2015), Freitas e Libâneo (2018), Libâneo (2004a, 2004b, 2008), Libâneo e Freitas (2006), Longarezi (2019a, 2019b, 2019c), Longarezi e Silva (2018), Longarezi e Puentes (2013, 2017a, 2017b), Longarezi e Franco (2015), Longarezi *et al.* (2019), Marino Filho (2011), Marzari (2016), Mendoza e Delgado (2020), Núñez (2017), Puentes (2017, 2019a), Puentes e Longarezi (2017a, 2017b, 2019), Puentes, Cardoso e Amorim (2019), Puentes *et al.* (2016), Puentes, Amorim e Cardoso (2017, 2018).

Diferentemente da perspectiva tradicional, a teoria nuclear proposta por esse sistema não visa desenvolver o objeto da realidade com o qual opera, mas o próprio sujeito da atividade, gerando, assim, não uma mudança externa, mas em si mesmo. Desse modo, a Atividade de Estudo se caracteriza por ser uma unidade indivisível entre a ação docente planejada com os alunos e a autotransformação do aluno enquanto sujeito que emerge dessa

ação (PUENTES, 2019b). Essa perspectiva teórica sustenta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, do Enfoque Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental.

A presente dissertação é desenvolvida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e possibilita pensar outro tipo de aprendizagem e desenvolvimento, em que não exista um abismo entre a apropriação do conceito científico e a habilidade para sua aplicabilidade, porque permite uma organização didática que tenha como objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico em lugar do empírico que é característico do conteúdo que compõe o currículo da escola brasileira. Talvez, seja um possível meio para mudar não apenas os resultados nas avaliações, mas, principalmente, romper com a memorização, em que os alunos, ao exercitarem o hábito de memorizar, podem até reter conhecimentos, mas não formam interesses cognitivos durante a realização da atividade didática.

A partir desse delineamento, a dissertação se estruturou em quatro seções. A primeira descreve o processo de constituição e consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental, entre a segunda metade da década de 1950 até hoje, apresentando o contexto em que se constituiu a teoria e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. A seção teve a intenção de pontuar os aspectos divergentes e convergentes entre as duas variantes fundamentais (moscovita e kharkiviana) no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, bem como apresentar os pressupostos que cada um dos idealizadores dessas variantes produziu com a finalidade de conceber e consolidar sua visão desse sistema. Além disso, apresenta os pressupostos da Atividade de Estudo, a partir da análise do movimento percorrido pelo seu conceito, conteúdo, objetivo, estrutura e processo formativo ao longo de quase seis décadas; sobretudo, com base na óptica peculiar dos grupos de Moscou e de Kharkiv.

A segunda seção tem por finalidade abordar como o Enfoque Histórico-Cultural, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental e, sobretudo, a Teoria da Atividade de Estudo foram recepcionados no Brasil e como eles se disseminaram no país entre os principais grupos de pesquisa que os adotaram e deles se apropriaram. Analisou-se como o conceito e termo nuclear dessas teorias tem sido interpretado no contexto brasileiro, apresentando limitações alcance desses estudos, a sua supremacia de uns grupos em relação a outros, a predominância no campo da matemática e os aspectos teóricos, metodológicos e técnicos que envolvem a questão de tradução, o que leva o pesquisador brasileiro a acessar um número restrito de obras. O grupo Gepedi, no entanto, em colaboração com outros grupos de pesquisa, tem se

dedicado à tradução de obras do russo, no intuito de promover a divulgação e facilitar o acesso. Todavia, é incomum, nas produções científicas, a referência de todo esse acervo e há predominância das primeiras obras que chegaram ao país centradas em aspectos muito específicos, na produção de alguns poucos autores e que eram representativas de uma fase muito incipiente da teoria (D. B. Elkonin, V. V. Davidov, A. K. Márkova etc.).

Desse modo, a terceira seção busca interpretar como essa recepção e apropriação tem se dado no interior dos grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros a partir da análise, por exemplo, do tipo de tradução que tem sido feita do termo russo “*obutchénie*”. Cada um dos modos específicos de adoção e apropriação do termo “*obutchénie*” (ensino, ensino-aprendizagem, aprendizagem, *obutchénie* e aprendizagem desenvolvimental colaborativa) expressa uma maneira particular de compreensão das concepções teóricas assumidas.

Por último, a quarta seção apresenta os modos diferentes como representantes do Gepedi assumem o termo “*obutchénie*”, inclusive a autora da presente dissertação, a depender do contexto no qual é empregado, bem como o conceito de cada um desses modos específicos. Essas elaborações teóricas iniciaram-se em 2012 e mudaram de rumo, sobretudo a partir de 2019, quando adotaram uma nova abordagem interpretativa.

2 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL

Esta seção tem por objetivo apresentar como se edificaram e consolidaram as bases e pressupostos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Desse modo, buscou-se discorrer sobre sua gênese, conceitos nucleares e objetivos no contexto soviético, bem como estabelecer, de maneira breve, a ambiência de tensões interpretativas em relação às teses vigotskianas marcadas por divergências e convergências no interior dos diferentes sistemas didáticos, sobretudo, no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, de acordo com as interpretações dos grupos de Moscou e de Kharkiv.

Não é a primeira vez que se tenta recriar esse movimento de edificação e consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental entre os pesquisadores brasileiros; pelo contrário, autores tais como Faquim e Puentes (2011), Puentes (2015, 2017, 2019a, 2019b, 2019c, 2020, 2022a,b, 2023), Longarezi (2020), Longarezi e Puentes (2017c), Puentes e Aquino (2018), Amorim (2020), Cardoso (2020), Lopes (2020), Carcanholo (2020), abordam a temática e, inclusive, em alguns casos, chegam a propor uma discussão sobre a origem do termo “*Развивающего Обучения*” e seu significado no contexto soviético; além de pontuar os problemas de tradução que existem no Brasil e suas consequências para o desenvolvimento da teoria no contexto nacional, na busca por apontar a função da didática nessa perspectiva.

Longarezi (2020) aborda a teoria enquanto uma expressão do universal-singular-particular. Apresenta as teses gerais da teoria no contexto soviético (universal) e suas singularidades no interior dessa grande teoria. Assim como Puentes (2019c), chama atenção para as diferentes traduções no Ocidente do termo russo “*Развивающего Обучения*” (*Obutchénie Desenvolvimental*), que aparece como: Didática Desenvolvimental, Ensino Desenvolvimental, Ensino Desenvolvente, Ensino para o Desenvolvimento, Enseñanza Desarrolladora, Enseñanza Desarrollante, Developmental Learning etc. Entre todas as traduções, seu posicionamento é que “qualquer uma das traduções para *obutchénie* pode levar a uma imprecisão conceitual, exceto assumida enquanto aprendizagem colaborativa (PUENTES, 2019)” (LONGAREZI, 2020, p. 5), abordando com muita ênfase que não há uma única *obutchénie*, pois se trata de um corpo que é heterogêneo e caótico.

Aliás, Puentes (2015) e Puentes e Longarezi (2017a) reafirmam que a psicologia desenvolvimental não é e nem foi um corpo teórico monolítico, de modo que buscaram apontar os antecedentes que colaboraram para a edificação dessa grande teoria

interdisciplinar, bem como sua gênese e seu processo de consolidação. Puentes e Aquino (2018), por sua vez, retomam todo o percurso histórico vigotskiano em relação à elaboração da tese teórica sobre o papel da *obutchénie* e da educação no desenvolvimento psíquico humano, décadas depois experimentada e validada como *obutchénie* desenvolvimental por um grande coletivo de psicólogos, didatas e metodólogos soviéticos.

Portanto, mesmo com diferenças temporais entre as publicações dos autores, é possível constatar que em todos eles há uma preocupação em compreender a teoria enquanto um corpo em movimento, não algo estático. Essa preocupação se deve ao fato de que, no Brasil, em alguns casos, a teoria tem sido assumida de maneira engessada, sem levar em consideração as realidades sociais, políticas, econômicas e tendências pedagógicas que condicionam a sua aparição e nem das diferentes fases ou etapas pelas que tem passado ao longo de seu desenvolvimento.

Em virtude disso, torna-se necessário resgatar o passado da teoria no contexto, a fim de compreender o presente desta no âmbito brasileiro diante da contribuição didática no ensino fundamental. No período de criação, implantação e consolidação teórica, a URSS vivenciava mudanças sociais que visavam à construção de uma sociedade socialista, cuja base estava na transformação do sujeito, partindo do paradigma de uma filosofia marxista. Portanto, essa é

uma teoria que contém pressupostos gerais sobre a organização das condições, dos modos e fundamentos mais adequados que potencializam ao máximo a capacidade de cada sujeito em particular de se desenvolver psíquica e subjetivamente em processos de aprendizagem dialógicos, regulados e colaborativos. (PUENTES; LONGAREZI, 2018, p. 278)

A Aprendizagem Desenvolvimental parte da ideia de que a assimilação permite uma relação dialética entre a aprendizagem, que se caracteriza por ser uma organização consciente e voluntária do processo de assimilação do conteúdo, e o desenvolvimento, que se configura pela mudança do ponto de vista psíquico e subjetivo, que se dá a partir da organização do processo de assimilação (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/1987[2019]).

Essa teoria interdisciplinar contou com a colaboração de numerosos especialistas que contribuíram desde os campos filosófico, psicológico, fisiológico e pedagógico, desenvolvendo-se no contexto da antiga União Soviética, sobretudo, entre a segunda metade da década de 1950 e finais dos anos 1990, tendo seus antecedentes, a partir da década de 1930, nos trabalhos a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, elaborados por L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev.

No campo filosófico, a teoria contou com os aportes do materialismo histórico-dialético, especialmente aqueles elaborados por C. Marx, F. Engels e V. I. Lenin, sobre a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (LONGAREZI; PUENTES, 2017), e por E. V. Iliénkov – amigo e parceiro intelectual de V. V. Davidov, a respeito da formação dos conceitos teóricos pela via do método dedutivo, do movimento da ascensão do abstrato ao concreto, do geral para o particular, de modo que opere de maneira voluntária e consciente com os conceitos (AMORIM, 2020). Esses paradigmas filosóficos assumidos tiveram o propósito de construir o conhecimento em sua forma integral, ou seja, em sua dimensão ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica.

Na esfera psicológica, contou com as contribuições de P. P. Blonski, L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, entre muitos outros, a respeito do desenvolvimento psíquico e do papel da educação e da aprendizagem nesse processo. A teoria surgiu a partir de quatro teses vigotskianas importantes: (1) “A fonte da evolução histórica da conduta não há que buscá-la no interior do homem, mas fora dele, no meio social ao qual pertence” (VIGOTSKI, 1956, p. 449), pois a realidade social também contribui para esse desenvolvimento, com a finalidade de promover uma interação social entre o aluno e a sociedade na qual ele se encontra inserido; (2) a inter-relação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano, partindo do princípio de que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem que se planeja, sendo que esse desenvolvimento psicológico das crianças ocorre por meio da assimilação; (3) “a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas em direção ao futuro do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114); (4) o estabelecimento de duas categorias do conceito: empírico e científico.

A Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental considerou a Psicologia da Atividade, proposta por A. N. Leontiev, na maioria dos sistemas psicológicos-didáticos, por ser considerada uma das vertentes mais potentes e influentes da psicologia histórico-cultural. O conceito psicológico geral de atividade de A. N. Leontiev, e sua teoria da atividade principal, foram assumidos como pressupostos para o desdobramento da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Segundo Longarezi e Franco (2015), A. N. Leontiev considerava que é por meio da atividade que o homem se desenvolve, ou seja, é ela que permite que o homem se relacione com o mundo objetivo, operando com os objetos e, principalmente, operando consigo mesmo numa dupla relação de constituição.

Também foram premissas fundamentais a teoria da assimilação desenvolvida pelo próprio A. N. Leontiev, “em que esta é capaz de caracterizar o processo pelo resultado final em comparação com estado inicial, mas não explica como o mesmo acontece do ponto de

vista interno e nem revela seu conteúdo” (PUENTES, 2021, p. 186-187), quem se dedica a isso é P. Ya. Galperin; na teoria de D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1966) sobre o problema do desenvolvimento psíquico; na teoria de P. Ya. Galperin e N. F. Talizina sobre a formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem etc.

No âmbito fisiológico, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental recebeu influência das ideias de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), sobre os reflexos condicionados (LONGAREZI; PUENTES, 2017), entretanto, a partir do olhar vigotskiano, pois, em oposição aos behavioristas, “Vigotski via nos mecanismos de encadeamento dos reflexos condicionais [...] as bases materiais dos fenômenos conscientes que tornariam possível afirmar a consciência como objeto da psicologia” (TUNES, 2014, p. 68). No contexto pedagógico, sofreu influências de N. K. Krúpskaia (1869-1939), uma das principais figuras responsáveis pela criação do sistema educacional soviético, bem como de A. S. Makarenko (1888-1939) e K. D. Ushinski (1823-1871).

Essa perspectiva desenvolvimental se ergueu a partir da hipótese de Vigotski, de que “a única boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114). Ou seja, que há uma inter-relação interna entre educação, desenvolvimento e aprendizagem. Na busca por comprovar tal hipótese, um grande coletivo de colaboradores se dedicou aos experimentos formativos nas escolas soviéticas.

Esse movimento didático-pedagógico se constituiu por meio do trabalho ininterrupto de diversos grupos de psicólogos, didatas e metodólogos soviéticos, dentre os quais se destacaram L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, N. F. Talizina, D. D. Davidov, D. B. Elkonin, M. Majmutov, V. V. Repkin, G. A. Zuckerman e A. K. Márkova. O primeiro experimento formativo ocorreu em 1958, na escola 172, na cidade de Moscou, sob liderança de L. V. Zankov. Já em 1959, D. B. Elkonin também desenvolveu experimentos formativos no âmbito da educação primária, o que permitiu uma ampliação de grupos envolvidos nessa causa comum, sob liderança de V. V. Davidov, P. I. Zinchenko, V. V. Repkin, P. Ya. Galperin e N. Talizina, havendo uma abrangência de cidades e grupos envolvidos de Moscou, Dushanbe, Kharkiv, Tula, Ufa, Volgogrado e Vila de Médnoe (LONGAREZI, 2020), ultrapassando suas fronteiras nacionais e chegando ao âmbito internacional, em países da Europa Ocidental e Oriental, como Inglaterra, Dinamarca, Canadá, Estados Unidos, Alemanha, Cuba, Israel, Japão etc.

Devido a essa abrangência de colaboradores envolvidos, foram se constituindo sistemas com interpretações particulares em relação à hipótese proposta. Os sistemas didáticos desenvolvimentais mais representativos foram o Zankoviano, Galperin-Talizina e

Elkonin-Davidov-Repkin. O sistema Zankoviano, por exemplo, focou no desenvolvimento de métodos específicos de aprendizagem para o desenvolvimento ótimo (integral) do sujeito, que coloca este em desenvolvimento por meio de atividades independentes. Ele se anunciou enquanto uma perspectiva cujo objetivo era o desenvolvimento integral (PUENTES; AQUINO, 2018). Ao analisar os princípios do sistema Zankoviano, encontra-se uma proposta voltada para o desenvolvimento intelectual dos alunos, mesmo quando tenha investido maiores esforços no desenvolvimento do pensamento teórico. Porém, é importante ressaltar que o estudo do pensamento teórico não ocupou o mesmo lugar nessas diferentes perspectivas, como é o caso do sistema Zankoviano, no qual recebeu pouco tratamento conceitual (GUSEVA, 2017). Dentre as principais características da investigação pedagógica experimental zankoviana sobre os problemas da aprendizagem e do desenvolvimento, destaca-se o fato de que a determinação da regularidade objetiva da aprendizagem estava diretamente ligada à sua organização, razão pela qual seu foco recaiu sobre os métodos de aprendizagem dos conteúdos específicos.

No caso do sistema Galperin-Talízina, o objetivo era estudar os processos cognoscitivos para o pensamento teórico. Galperin desenvolveu a teoria das etapas mentais, visto que seu objeto de pesquisa era compreender a gênese dos processos cognoscitivos (NÚÑEZ, 2017). Na lógica desse sistema, existem três dimensões de processo: o planejamento; a execução e a avaliação; o controle. Torna-se necessário compreender em que consiste a BOA (Base Orientadora da Aprendizagem) e como ela se insere nesse processo. Essa particularidade do sistema Galperin-Talízina se refere à própria natureza da BOA, na qual há uma orientação dirigida para uma ação (MENDOZA; DELGADO, 2020). Para isso, é necessário desenvolver o pensamento teórico, tendo em vista a indissociabilidade entre os conceitos e as ações. As ações mentais são modos de agir, constituem funções psíquicas na formação de novas ações.

Na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, emergiram diferentes variantes, dentre as que sobressaem a moscovita, liderada por D. B. Elkonin e D. D. Davidov, a kharkiviana, sob liderança de V. V. Repkin e a de Berlim, sob a supervisão de J. Lompscher (PUENTES; LONGAREZI; MARCO, 2022). Na ótica moscovita, o foco estava no desenvolvimento do pensamento teórico, compreendido como “[...] o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual prática, a reprodução nela das formas universais das coisas” (DAVÍDOV, 1988, p. 125). Entretanto, o grupo de Kharkiv interpretava o objetivo do sistema de maneira diferente, apontando que seu foco era o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, ou seja, “um indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e

encontrar maneiras de resolvê-las” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 36), voltadas para sua autotransformação. Isso possibilita perceber que os próprios idealizadores do sistema apresentaram interpretações distintas sobre seu objetivo principal, do ponto de vista de seus aspectos psicológicos. O Grupo de Berlim, por sua vez, preocupou-se, ao mesmo tempo, pelo estudo do desenvolvimento cognitivo e subjetivo da criança que estuda.

A presente dissertação focou no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, por vários motivos: primeiro, porque é a luz desse sistema, sobretudo a partir de sua teoria nuclear (a atividade de estudo), e serão analisadas a tradução e interpretação referentes ao termo “*obutchénie*”, na última seção desta dissertação; segundo, por ser o mais equilibrado de todos, pois avançou tanto do ponto de vista teórico como prático em suas pesquisas experimentais; terceiro, por ser o único que assumiu a atividade de estudo integral como base fundamental da aprendizagem que desenvolve e produziu toda uma teoria sobre esta, além de um conjunto significativo de teorias auxiliares; quarto, por ser o que maior impacto concreto exerceu na rede de escolas públicas; quinto, porque foi o mais conhecido tanto no âmbito do país onde surgiu como em âmbito internacional; por último, em sexto, porque tem sido o mais difundido no contexto brasileiro.

2.1 Sistema Psicológico-Didático Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin

Em âmbito brasileiro, dentre todos os sistemas apresentados anteriormente, este é o que ganhou maior visibilidade, talvez por algumas das razões que apontamos anteriormente e porque um dos seus representantes principais, V. V. Davidov, foi o primeiro a ser conhecido no Brasil. Esse sistema tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, dentre eles, Libâneo e Freitas (2013), Rosa e Hobold (2016); Damazio, Cunha e Rosa (2021), Puentes (2015, 2017, 2019a, 2019b, 2019c), Puentes e Longarezi (2020); Longarezi (2020), Cardoso (2020), Lopes (2020) e Amorim (2020).

Os autores mencionados integram diferentes grupos de pesquisa no Brasil e, mesmo adotando esse sistema como objeto, apresentam entre si interpretações diferentes a seu respeito, a começar pela nomenclatura utilizada para nomeá-lo (sistema Elkonin-Davidov) na maior parte da Rússia e nos países do Ocidente, inclusive no Brasil (PUENTES, 2019c). Nos membros do Grupo TEDMAT (UNISUL), observa-se a supremacia de estudos fundamentados na obra de V. V. Davidov e/ou dos representantes do grupo de Moscou. De acordo com eles, “o foco é para a obra de Davýdov. Esse autor pensou a objetivação dos fundamentos da mencionada teoria no ensino e formulou a Teoria do Ensino

Desenvolvimental” (ROSA; HOBOLD, 2016, p. 143). O mesmo ocorre no interior do GPPEGE (PUC), pois “fazemos referência à constituição e implantação do Sistema de Ensino Elkonin-Davydov na Rússia e, em seguida, apresentamos a teoria de Davydov” (FREITAS; LIBÂNEO, 2013, p. 367). Já o Gepedi, a partir de 2018, adota a nomenclatura “Sistema Elkonin-Davidov-Repkin”, levando em consideração que

A incorporação do nome do Repkin na nomenclatura do sistema não representa um confronto com o modo como o sistema foi nomeado até hoje, muito menos com aqueles que preferiram continuar nomeando-o assim e nem uma correção em relação ao passado; representa uma mudança que aponta na direção do futuro no Ocidente e, especialmente no Brasil, como um alerta para o fato de que uma visão mais integral, contemporânea e dialética sobre o sujeito, a atividade de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento passam, necessariamente, pelo regaste da obra, do pensamento e da projeção de autores, tais como, V. V. Repkin, L. K. Maksimov, F. G. Bodansky, A. K. Dusavitsky, B. A. Zeltserman, G. V. Repkina, N. V. Repkina, etc. (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 225-226)

A intenção é mostrar as particularidades de cada grupo e ressaltar que a construção do sistema, longe de ser fruto do trabalho individual de V. V. Davidov ou qualquer outro cientista, foi resultado da atividade coletiva de numerosos pesquisadores e professores. V. V. Davidov teve um papel importantíssimo, do mesmo modo que D. B. Elkonin e muitos outros. Por esse motivo, o Gepedi optou em incluir V. V. Repkin na nomenclatura do sistema, por considerar a sua enorme contribuição teórica e metodológica à teoria, sobretudo no campo da didática da aprendizagem da língua russa. Diferente de ser apenas uma homenagem, como apontam Damázio, Cunha e Rosa (2021),

Esclarecemos ao leitor que a denominação sistema Elkonin-Davidov-Repkin, é adotada recentemente, no Brasil, pela coordenação da Revista *Obutchénie*, como uma forma de homenagear o pesquisador e coordenador do grupo de Kharkov, V. V. Repkin, por suas contribuições na construção do sistema Elkonin-Davidov (LONGAREZI; SILVA, 2019). Por esse motivo, o leitor encontrará artigos, publicados no presente dossiê, com as duas denominações. (DAMAZIO; CUNHA; ROSA, 2021, p. 270)

A decisão foi pautada em diferentes argumentos históricos. Um deles é que o sistema teve como pioneiro D. B. Elkonin, responsável por uma das primeiras periodizações, pensando os aspectos educacionais a partir da periodização psicológica realizada anteriormente por A. N. Leontiev (1947), ainda que nele não haja preocupação com a periodização em si, mas parte do entendimento da atividade guia (principal ou dominante), buscando uma demonstração de como isso é fulcral no processo de desenvolvimento humano ou de constituição da consciência. A partir dessa ideia, D. B. Elkonin desenvolveu sua

periodização do desenvolvimento psíquico da criança em idade infantil. Além disso, sistematizou a primeira estrutura da atividade de estudo, pensando no contexto da escola a partir da estrutura da atividade de Leontiev, na qual está presente uma perspectiva teórica mais psicológica, que também é fulcral para o estudante em idade de estudo, mas não assumia uma discussão pedagógica.

Já V. V. Davidov tem, inicialmente, uma imersão filosófica, mas posteriormente aprofunda seus estudos na questão psicológica e didática. Em continuidade a essa proposição, trabalha em parceria com D. B. Elkonin e, com isso, a estrutura da Atividade de Estudo ganha outras configurações, a partir dos experimentos desenvolvidos no contexto das escolas experimentais, um projeto internacional dirigido pelos dois autores.

Enquanto V. V. Repkin insere-se no processo quando já está em desenvolvimento, é apresentado a V. V. Davidov por P. Ya. Galperin, que a partir dessa aproximação, cria o grupo de Kharkiv, com o apoio de D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Começam a fazer experimentos com foco na aprendizagem de Língua Russa e da Matemática. O mais importante é que V. V. Repkin dá continuidade a alguns aspectos apontados por V. V. Davidov ao final de sua vida, os quais se encontravam em aberto em relação à teoria, principalmente relacionados à questão do desenvolvimento do sujeito enquanto personalidade, entendendo os aspectos afetivos (LONGAREZI, 2021; PUENTES, 2019a).

Todavia, mesmo em um trabalho conjunto, havia uma ambiência de tensões teóricas entre os próprios idealizadores do sistema, visto que, para V. V. Davidov, o principal objetivo do sistema era o desenvolvimento intelectual, por intermédio da Atividade de Estudo, da qual emerge o pensamento teórico; ou seja, para ele, primeiro se forma o pensamento e depois emerge o sujeito. Entretanto, V. V. Repkin interpreta o objetivo do sistema de maneira diferente, apontando que seu foco é o desenvolvimento do próprio sujeito que pensa, de modo que o sujeito vem em primeiro lugar e o pensamento em segundo (REPKIN; REPKINA, 2019). Portanto, é possível perceber que não se trata de uma questão de homenagem, mas questão de interpretar as diferentes variantes que estão no interior de um mesmo sistema, que apresentam objetivos diferentes, interpretações de conceitos de modo particular, permitindo visualizar o corpo heterogêneo que constitui o sistema.

O processo de estruturação, consolidação, gênese, os grupos que o constituíram, as especificidades em cada período histórico de sua constituição, as frentes de trabalho mais relevantes, suas disposições filosóficas e psicológicas, entre outros pontos do sistema no contexto soviético, foram objeto de estudo de Puentes (2017, 2019a, 2019c), Repkin e Repkina (2019) e de Zuckerman (2014, 2017). Esse sistema didático alternativo

desenvolvimental é uma proposta curricular, psicológica e pedagógica elaborada a partir dos postulados de L. S. Vigotski, que surgiu como uma contraproposta ao sistema didático oficial e tradicional que havia no contexto da antiga União Soviética, nos anos de 1970. Constituiu-se por intermédio da fusão dos fundamentos teóricos da teoria psicológica da atividade, de A. N. Leontiev, com as teses vigotskianas, que passaram por um processo de reelaboração realizado, inicialmente, por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, assumindo um viés materialista que defende que o humano não é escravo dos acontecimentos, mas criador da própria vida (REPKIN, 1997[2019]).

Este se originou a partir de um complexo processo experimental, que tinha por objetivo estabelecer a estrutura do sistema. Essas experimentações contaram com trabalhos ininterruptos de D.B. Elkonin e V. V. Davidov, na coordenação do grupo de Moscou; de V. V. Repkin, no comando do grupo de Kharkiv; de L. K. Maksimov, no grupo de Volgadro; de J. Lompscher, no grupo de Berlim etc. Além de organizarem a estrutura, esses grupos elaboraram os fundamentos da teoria da Atividade de Estudo e suas teorias auxiliares, sendo elas: 1) teoria do diagnóstico; 2) da generalização; 3) do pensamento teórico; 4) do movimento de ascensão do abstrato ao concreto; 5) da cooperação; 6) da comunicação; 7) da transição de um nível para o outro; 8) da modelagem; 9) da formação de professores; 10) do experimento formativo; sendo estas “voltadas para a autotransformação do sujeito, por intermédio do pensamento teórico (conceitos científicos e modos generalizados de ações psíquicas)” (PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 11). Também caminhou no ponto da combinação do método teórico com princípios práticos, produzindo livros didáticos, “[...] guias para professores, um sistema de avaliação de desempenho dos alunos, um sistema de monitoramento da qualidade da educação, equipamentos de informática e assim por diante” (ZUCKERMAN, 2011, p. 48).

Dessa maneira, buscou estabelecer uma unidade entre a teoria da atividade e a teoria histórico-cultural, na pretensão de (re)criar a forma e o conteúdo em resposta à hipótese levantada por L.S.Vigotski em relação ao papel da aprendizagem no desenvolvimento psíquico (DAVÍDOV, 1996). Foi a partir dessa pretensão que o sistema concluiu que há diferentes tipos de aprendizagem,

[...] a aprendizagem funcional está relacionada com o esforço dos indivíduos que estão tentando assimilar um ou outro conteúdo, enquanto a aprendizagem desenvolvimental envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo. Na escola, essas “outras pessoas” são representadas por professores (pedagogos), cujo objetivo é organizar e coordenar a aprendizagem funcional dos indivíduos. Por sua vez, a aprendizagem desenvolvimental pode ser descrita como a

interação entre alunos e professores, entre a aprendizagem do aluno e o esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto “atividade”, então, a aprendizagem desenvolvimental pode ser caracterizada como aquela correlação entre o estudo e a atividade pedagógica). (DAVÍDOV, 1996[2019], p. 267)

Na aprendizagem desenvolvimental, não há conceitualizações prontas, mas ao contrário, busca-se levar o aluno a construir por si mesmo esses conceitos. O aluno não foca na assimilação da definição do conceito, como ocorre na teoria reflexo-associativa, mas em assimilar os modos generalizados de ação e os conceitos científicos, suas bases, saber como construir as ações e argumentá-las. A aprendizagem não pode ser reduzida à mera transmissão dos conhecimentos, à elaboração, ao aperfeiçoamento das ações e operações, mas é fundamentalmente o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos, metas etc.).

Esse modelo de sistema se sustenta em disposições filosóficas e psicológicas baseadas no marxismo-leninismo. Primeiramente, na ideia de garantir a necessidade do autodesenvolvimento contínuo, considerado como um processo que vai se erguendo por meio das relações que se constituem nas experiências sociais, por intermédio da atividade e da comunicação. Em segundo, considera a atividade um processo criativo-transformador, pois, ao mudar o mundo, uma pessoa muda a si mesma. Em terceiro, que ao interagir com o mundo, a ação criativa se torna mais complexa, pois suas relações com as experiências e vivências sociais vão se ampliando. Finalmente, que “a preparação em massa de indivíduos para a inclusão na criatividade só pode ser garantida se for baseada na ideia da natureza cultural e histórica da psique humana” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 28).

Esse sistema foca no conteúdo da aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico (pensamento teórico), do qual deriva todo o resto, inclusive os métodos. “O próprio Elkonin reconheceu que a aprendizagem desempenha papel principal no desenvolvimento mental, em primeiro lugar, por meio do conteúdo dos conhecimentos assimilados” (PUENTES, 2019a, p. 75). Ou seja, “a realização do objetivo da aprendizagem depende, em primeiro lugar, de seu conteúdo” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 40). Identifica-se aqui um ponto de convergência entre os idealizadores do sistema.

Diante disso, essa dissertação aborda a teoria central da Aprendizagem Desenvolvimental, isto é, a Atividade de Estudo mas já deixa em aberto uma de suas limitações que é a de não conseguir abarcar de maneira profunda as teorias auxiliares e nem a relação da Atividade de Estudo com elas. Entretanto, explicita-se aqui o princípio de que a

Atividade de Estudo só consegue ser realizada por intermédio de uma ação coletiva de todas essas teorias auxiliares.

2.2 Atividade de Estudo

Antes de iniciar a discussão propriamente dita do que é Atividade de Estudo, é necessário compreender de qual perspectiva teórica os didatas soviéticos partiram em relação ao termo e conceito de “atividade”. Tudo é atividade? Segundo Davidov (1996), a resposta é não. Para que uma ação seja considerada atividade, é necessário que exista uma transformação ativa do objeto da realidade social. O termo atividade foi proposto inicialmente no campo filosófico, por Kant, Fichte, Schelling e, principalmente, Hegel. Assim, a “ação só pode ser chamada de atividade quando está necessariamente associada a uma transformação substancial do objeto e da realidade social, circundante à pessoa” (DAVIDOV, 1996[2019], p. 250). Essa mesma interpretação filosófica tinha sido adotada por A. N. Leontiev na periodização da estrutura da atividade enquanto uma dimensão psicológica. Somente no final de 1950, D. B. Elkonin e seus colaboradores se dedicaram a propor, do ponto de vista psicológico e pedagógico, uma teoria da Atividade de Estudo, seu conceito, função, conteúdo, estrutura e processo formativo.

As pesquisas sobre a estrutura da Atividade de Estudo são marcadas por momentos de continuidade e ruptura ao longo do processo de criação e consolidação dessa teoria. O movimento histórico dessas pesquisas já foi objeto de análise de Puentes (2019c), que, em âmbito brasileiro, foi um dos primeiros a tentar estabelecer uma periodização da história do processo de desenvolvimento dessa teoria, pois as tentativas anteriores ocorreram no interior do próprio sistema e correspondem a Davidov (1986[2019], 1996, 1997), Repkin (1998) e Zuckerman (2017, 2018). Puentes (2015, 2019c, e, 2020, 2023) aborda quase todos os trabalhos que procuram estabelecer e analisar os objetivos, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo, com o propósito específico de mostrar as mudanças experimentadas ao longo do tempo. Sendo assim, uma de suas intenções tem sido a de tentar estabelecer as fragilidades consideradas pelo grupo de Kharkiv diante às estruturas, o conteúdo e sujeito estabelecidos pelo grupo de Moscou, visto que, atualmente, já se tem acesso às obras do grupo de Kharkiv em contexto brasileiro. E, por fim, discorrer sobre a diferença da Atividade de Estudo em relação aos demais tipos de atividades.

A primeira estrutura foi delimitada por Elkonin (1961[2019]), composta pelos seguintes componentes: (1) tarefa de estudo; (2) ação de estudo; (3) ação de controle e (4) ação de avaliação. Nesse período, a obra de P. Ya. Galparin exercia grande influência no pensamento de D. B. Elkonin, sendo levada em consideração em suas bases teóricas e na determinação do conteúdo da Atividade de Estudo, caracterizado pelo predomínio na

formação das operações psíquicas. Diante disso, “[...] o conteúdo tinha sido definido como a assimilação apenas dos modos de ação” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/1987[2019], p. 324). Entendia-se por “modo de ação uma ação particular com um dado material que se destina à discriminação deste, de tal forma que todas as habilidades consequentes são definidas durante a execução” (ELKONIN, 1960[2019], p. 154).

O próprio D. B. Elkonin, já em 1974, modifica essa estrutura, assumindo mais um componente, aderindo à concepção que V. V Davidov defende em 1972, sendo que a nova estrutura é organizada pelos seguintes componentes: (1) os motivos cognitivos de estudo; (2) tarefas de estudo e as operações de estudo que compõem essa tarefa; (3) ação de controle; (4) ações de avaliação. Essa nova estrutura tem relação direta com adesão de um novo conteúdo da Atividade de Estudo, que são os conceitos científicos, que se caracterizam como “atividade psíquica mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem na unidade a generalização e a essência do movimento do objeto material [...]”, de modo que “aparece ao mesmo tempo como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular operação psíquica” (DAVIDOV, 1972, p. 300).

Entretanto, o modo como a concepção de P. Ya. Galperin foi adotada nesse período difere do anterior, pois é assumida enquanto visão integral que o autor tinha sobre processo de formação do pensamento teórico, estabelecendo uma relação de interdependência entre a assimilação das formas generalizadas da ação e os conceitos científicos que lhe servem de base. Dessa maneira, de acordo com Puentes (2019c), o foco do sistema recaiu no estudo das regularidades formativas das estruturas básicas do pensamento teórico nos alunos, mais especificamente, do nível fundamental.

Todavia, mesmo V. V. Davidov tendo avançado em relação à implementação de um novo conceito na teoria, não chegou a compreender a tarefa de estudo de um modo diferente, apenas seu conteúdo. De acordo com Repkin e Repkina (2017), isso porque ele, juntamente com D. B. Elkonin, partiu da compreensão que A. N. Leontiev tinha a respeito de como propor a tarefa de estudo, que ela era definida pelo professor, cabendo ao aluno aceitar essa tarefa atribuída. Ou seja, V. V. Davidov, nesse período, não consegue resolver o problema da fonte da tarefa de estudo.

Essas modificações continuaram com Repkin (1976[2019]), que delimita uma nova estrutura da atividade de estudo com os seguintes componentes: (1) a atualização do interesse cognitivo-teórico presente; (2) a definição do motivo-meta de estudo final; (3) a definição

preliminar do sistema de metas intermediárias e as formas de seu alcance; (4) a execução do sistema de ações de estudo; (5) ações de controle; (6) as ações de avaliação.

A partir dessa nova estrutura, V. V. Davidov, em parceria com a Márkova (1981/1987[2019]), propõe uma nova estrutura com os seguintes componentes: (1) tarefa de estudo; (2) ações de estudo; (3) ações de controle; (4) ações de avaliação. Essa nova estrutura traz consigo uma nova interpretação em relação ao conteúdo da Atividade de Estudo, que passou a ser definido como “a assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorrem sobre essa base” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/1987[2019], p. 199). Observa-se que, nesse novo conteúdo, o objetivo principal da Atividade de Estudo, que é a transformação do aluno, aparece de modo mais explícito.

Pelo motivo da mudança de foco, começaram a identificar algumas limitações na teoria de P. Ya. Galperin. “Em primeiro lugar, a de não impulsionar a solução do problema da formação da Atividade de Estudo, porque tinha como objeto a gênese dos conceitos que se constituem na ação e não a formação das próprias ações”. Além de “[...] esclarecer as condições de assimilação, pelo sujeito, de um sistema de operações, adequado para a tarefa dada, mas não as condições e mecanismos de surgimento das próprias tarefas” (PUENTES, 2019a, p. 112). Assim, como houve uma mudança de olhar para o objeto de estudo, focando nos interesses cognitivos e motivos, a teoria de P. Ya. Galperin não atendia essa nova proposta, pois não apresentava estudos na esfera motivacional no processo de formação dos modos de ação e dos conceitos científicos.

A partir de todas essas novas configurações, Elkonin (1989[2019]) se dedica a edificar uma nova estrutura, composta por: (1) a formação dos motivos educativos-cognitivos; (2) tarefa de estudo; (3) ações de estudo; (4) ações de controle; (5) ações de avaliação. Por último, Davidov (1996[2019]) determina uma nova estrutura composta pelos seguintes componentes: (1) desejos e necessidades; (2) emoções; (3) tarefas; (4) ações; (5) motivos; (6) meios; (7) planos de cognição e (8) vontade.

Nessa última estrutura, é possível constatar o movimento que os idealizadores desse sistema realizaram no intuito de elencarem o desenvolvimento subjetivo, mas ela apresenta limitações, pois o desenvolvimento subjetivo é entendido como derivação da ação ou da atividade, isto é, como resultado de um processo similar ao que leva a formação das operações cognitivas. Com isso, o subjetivo é compreendido como reflexo da realidade objetiva ou como assimilação, a partir do pressuposto de que tudo o que é humano emana da atividade e

de que tudo o que emana da atividade é objetual, inclusive as necessidades, motivos, objetivos, metas, interesses cognitivos e emoções (DAVIDOV, 1996[2019]).

Com isso, dedicaram-se muito mais ao estudo da estrutura da Atividade de Estudo do que das características psicológicas do sujeito. As necessidades e motivos dos sujeitos da Atividade de Estudo foram abordados apenas na forma de características externas, por meio de observações, gerando, com isso, limitações de natureza teórica e metodológica. Quais as possíveis justificativas para essas limitações? De acordo Longarezi (2021), uma possível justificativa está atrelada à episteme dessa teoria, ao modo como se compreende a consciência, pois Leontiev considera a consciência como reflexo da realidade⁵. Sendo assim, qual outra episteme atenderia à unidade afeto-cognição?

É importante ressaltar que o foco da atividade de estudo, na perspectiva davidoviana, é a formação do pensamento teórico. Segundo Libâneo (2008, p. 60), para V. V. Davidov, “pensar teoricamente é, então, desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, estes convertidos em instrumentos mentais para se fazer generalizações conceituais e aplicá-los a problemas específicos”. Desse modo, o foco recaiu sobre o desenvolvimento cognitivo, a tal ponto que apenas muitos anos depois Repkin (1976[2019]) e Davidov (1981/1987[2019]) chamaram a atenção para as questões subjetivas, mas, mesmo assim, ambos se limitaram a considerar o processo de desenvolvimento subjetivo do mesmo modo que faziam com o desenvolvimento cognitivo.

O grupo de Kharkiv avançou na tentativa de finalizar o que foi iniciado por Davidov (1996), a busca de uma conclusão lógica, por intermédio da construção e consolidação de um modelo teórico coerente e consistente. Para isso, partiu de uma análise do que V. V. Davidov já havia proposto e conclui que “Quanto à formulação da tarefa de estudo pelos próprios alunos, Davidov (1996) limita-se a assinalar que é possível que eles tenham interesses cognitivos estáveis, sem considerar as características desse elo da atividade de estudo” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 55).

De acordo com a interpretação de Repkin e Repkina (2019), isso levou V. V. Davidov a ignorar alguns problemas principais da Teoria da Atividade de Estudo. Primeiro que, na Atividade de Estudo, enquanto sujeito da aprendizagem, torna-se mais importante que o aluno formule a tarefa para si, do que apenas resolva uma tarefa estabelecida pelo professor. Em segundo, compreender a função especial que assume a formulação autônoma da tarefa. Isso

⁵ “O reflexo psíquico da realidade passou a ser um reflexo consciente, o homem distingue a realidade objetiva de sua representação subjetiva. A essa diferenciação chamamos de consciência. A consciência é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, é a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva, pois abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido” (ASBAHR, 2005, p. 111).

porque, quando o aluno apenas se implica na tarefa proposta pelo professor, o objetivo também é imposto, atendendo à vontade de outra pessoa e uma necessidade previamente formada, o que caracteriza o aluno mais como um intérprete do que como um sujeito da aprendizagem. Ao propor a tarefa para si, com objetivos próprios, para alcançá-los, são necessárias as metas e o processo de definição delas é o elo necessário para uma atividade verdadeiramente criativa e não meramente reprodutiva.

Portanto, segundo o grupo de Kharkiv,

o ponto de partida para a atividade de estudo, na aprendizagem desenvolvimental, é a formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação apreendido anteriormente. Assim, o aluno foi considerado não apenas do ponto de vista da capacidade de resolver a tarefa de estudo definida, de forma independente ou com a ajuda de um professor, mas como fonte de atividade voltada para sua autotransformação. (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 36)

Ainda em conformidade com o grupo de Kharkiv, a criança, quando emerge como sujeito da atividade de estudo, passa por dois estágios de desenvolvimento: no primeiro, “sujeito da atividade de estudo, ela torna-se sujeito de ações práticas cujo método de implantações são as normas rígidas. Nessa fase, há um desenvolvimento intensivo da consciência cultural” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 37). Já no segundo estágio de desenvolvimento, “o domínio de novos modos de ação recua e o foco passa a estar na mudança na compreensão do indivíduo, de si mesmo como sujeito, que envolve a compreensão da essência de uma variedade de sistemas naturais e sociais, bem como possibilidades de atividade” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 37). Nesse último estágio de desenvolvimento, o aluno tem a possibilidade de se incluir em uma atividade criativa que possibilitará o desenvolvimento como pessoa criativa.

A diferença fundamental da Atividade de Estudo, com respeito a qualquer outro tipo de atividade, é que ela não visa desenvolver o objeto com o qual a criança opera, mas o próprio sujeito da atividade, gerando, assim, não uma mudança externa, mas em si mesmo. Como define Elkonin (1974[2019], p. 45), é uma atividade “[...] cujo produto são as transformações que o aluno provoca em si mesmo. Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação”. Portanto, ela se caracteriza por ser uma unidade indivisível entre a atividade pedagógica do professor, que consiste em uma orientação dialógica planejada com os alunos e na colaboração, e a atividade de estudo do aluno voltada para a autotransformação do aluno enquanto sujeito que emerge desse processo.

Nessa perspectiva de aprendizagem, ao contrário da perspectiva reflexo-associativa, o desenvolvimento é compreendido como o principal objetivo, é planejado e para ele se encaminhada a aprendizagem. A “aprendizagem, do ponto de vista da atividade, ocorre quando a assimilação de um determinado conteúdo se desenvolve por meio da descrição de sua transformação na situação de uma determinada tarefa” (DAVIDOV, 1996/1998[2019], p 272). É um tipo de aprendizagem específica que leva em consideração o desenvolvimento da criança. Não se preocupa em considerar o indivíduo apenas após o seu término escolar, mas ao contrário, considera o indivíduo desde sua inserção no espaço escolar, partindo dos pressupostos de criar ótimas condições para atingir o grande objetivo, que é o desenvolvimento, isto é, a “aquisição, por parte da criança, de novas habilidades, ou seja, novos modos de ação com os conceitos científicos” (ELKONIN, 1974[2019], p. 45).

Esse desenvolvimento parte da apropriação da experiência histórico-cultural. Assim,

Assimilação é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual, que tem por objetivo o domínio da capacidade e dos modos generalizados de ação da atividade psíquica. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/1987[2019], p. 196)

Logo, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento quando cria condições para formação desse tipo de atividade (Atividade de Estudo), que tem por objetivo contribuir para o novo indivíduo transformado em sujeito (REPkin, 1997[2019]). Aqui, o professor não ensina o aluno, mas, ao contrário, organiza situações problemas que levam o aluno a criar para si a tarefa de estudo. E isso só acontece quando o aluno, por si só, descobre que não possui determinados modos de ação e conceitos científicos para resolver o problema proposto, mas isso é uma descoberta particular do aluno e não o professor que coloca para o aluno. Assim, o papel do professor é o de instigar o aluno a transformar uma situação problema em uma tarefa de estudo para si. Desse modo, o foco da teoria não é o professor, mas o aluno.

Em virtude disso, torna-se necessário sair do contexto soviético e buscar compreender as interpretações atuais dessa teoria em âmbito brasileiro e estrangeiro. Entretanto, mesmo o foco da dissertação sendo a partir do viés da Atividade de Estudo, a recepção da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental será analisada de um modo geral, analisando a chegada de todos os sistemas ao Brasil para localizar o leitor no entendimento de como se deu essa recepção e apropriação no contexto brasileiro, de modo também a evidenciar como o sistema Elkonin-Davidov-Repkin tem sido até o momento difundido.

3 A RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL NO BRASIL

Esta seção tem por objetivo demarcar a chegada da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental ao Brasil. O período escolhido para análise foi a partir da década de 1990 até hoje, com a intenção de apresentar como a teoria foi recepcionada e apropriada, buscando, de modo breve, apontar as primeiras produções científicas que surgiram sustentadas por sua base epistemológica e delinear os grupos de pesquisas que têm assumido essa perspectiva como objeto de estudo e/ou como inspiração teórica e metodológica.

Em âmbito brasileiro, antes de que chegassem as obras propriamente dos representantes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental, arribaram as de A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, principalmente. De acordo Prestes (2010), a primeira obra de L. S. Vigotski chegou ao Brasil em meados da década de 1980, oriunda dos Estados Unidos, traduzida do inglês para o português com o título *Pensamento e Linguagem* e publicada pela editora Martins Fontes. Esse livro é marcado por cortes trágicos, pois só assim seria possível o pensamento e a obra de L. S. Vigotski se enquadrar em um país capitalista como os Estados Unidos da América. Tais cortes colaboram para uma tensão interpretativa de alguns conceitos nucleares de L. S. Vigotski, entre eles: desenvolvimento, *obutchénie* e mediação.

No Brasil, de acordo com um levantamento realizado por Asbahr e Oliveira (2021), existiam à época 115 grupos de pesquisa relacionados à Teoria Histórico-Cultural. Ou seja, como a Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental surgiu a partir de uma hipótese proposta por L.S.Vigotski, como já mencionado, pode-se considerar que suas obras foram a via para que o trabalho dos representantes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental chegasse ao Brasil. Por isso, a escolha de demarcar quais e como as obras de L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, N. F. Talizina, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin, entre outros tantos, chegaram ao Brasil. O critério principal para a escolha dos autores e das obras latino-americanas que subsidiaram nossa discussão está relacionado com o fato de estarem vinculados às ideias de L. S. Vigotski a respeito da questão da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como dos representantes da Teoria Histórico-Cultural e da Aprendizagem Desenvolvidamental, que, em suas produções, já referenciavam seus idealizadores mesmo em um momento ainda incipiente dessas teorias no Brasil.

3.1 Sistema Zankoviano

Pode-se considerar que o Zankoviano é um dos sistemas psicológicos e didáticos soviéticos, que menos foi abordado no contexto acadêmico latino-americano. Isso é expresso até mesmo pelo número reduzido de representantes e obras a que o pesquisador teve acesso até o momento. As primeiras aproximações com a obra de L. V. Zankov, criador e principal representante desse sistema, deram-se por intermédio da publicação no Brasil do capítulo intitulado “Combinação dos meios verbais e visuais no ensino”, como parte do livro *Psicologia e Pedagogia*, traduzido por Maria Flor Marques Simões divulgado em 1991.

Nessa texto, L. V. Zankov propõe uma discussão sobre como combinar as palavras do professor com os meios visuais. Segundo Zankov (1991, p. 102), “para melhorar a prática do ensino, era preciso descobrir a combinação mais eficaz entre comunicação visual e comunicação verbal”. Ele ainda discute que, nessa forma de combinação, as palavras do professor guiam o processo de observação até o estudo do aspecto externo do objeto, enquanto os meios visuais permitem aos alunos adquirirem conhecimento sobre os aspectos externos do objeto, observando-o de fato, e não por meio da exposição verbal do professor. “A base para distinguir esta forma de combinação é a função específica das palavras do professor e dos meios visuais utilizados no processo de aprendizagem” (ZANKOV, 1991, p. 105).

Entretanto, provavelmente, as especificidades e contribuições do sistema Zankoviano só começaram a ser discutidas, com maior abrangência no Brasil, em 2012, a partir da realização do I Colóquio Internacional, com a organização do Gepedi, que contou com uma mesa redonda intitulada “Ensino desenvolvimental e Psicologia Histórico-Cultural: Rubenstein, Zaporózhets e Zankov”. Nessa mesa, o professor e doutor Orlando Fernández Aquino focou na vida, pensamento e obra de L. V. Zankov. O conteúdo da intervenção do professor Fernández Aquino se transformou em capítulo de livro, em 2013, e foi publicado como parte da obra *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (Edufu, 2013, p. 233-262). Nessa produção em específico, “a única fonte consultada por Aquino de autoria do próprio L. V. Zankov é a obra mais conhecida do autor no Brasil ‘La enseñanza y el desarrollo’ (1984)” (FEROLA, 2019, p. 21). Além disso, Aquino (2013) discorre sobre os princípios didáticos do sistema zankovino, a fundamentação filosófica e psicológica do experimento formativo conduzido por L. V. Zankov apresenta a biografia do psicólogo e didata e a sua produção intelectual.

No discurso soviético, o mérito do sistema zankoviano está no fato de assumir o objetivo do **desenvolvimento integral do sujeito**. Entretanto, Aquino (2013) chama atenção que esse desenvolvimento integral “deve ser compreendido de maneira limitada, pois se refere ao **desenvolvimento geral da psique das crianças**, e não ao desenvolvimento físico e intelectual das mesmas” (AQUINO, 2013, p. 245). No entanto, suas considerações não se estendem à dimensão afetiva e emocional (fica limitada ao desenvolvimento físico e intelectual).

Além disso, é importante considerar que Zankov deixa evidente que o objeto e o **método** do seu estudo pertencem ao âmbito do ensino e da educação e não da psicologia, o que, conseqüentemente, exige conceitos do campo pedagógico. Todavia, já o processo do desenvolvimento foi estudado a partir da base da psicologia, uma vez que “o ensino não se correlaciona com o processo de desenvolvimento geral dos alunos. O ensino é o sistema que conduz a resultados concretos no desenvolvimento íntegro e geral dos escolares (Zankov, 1984, p. 24)” (AQUINO, 2013, p. 252). Ou seja, se a lógica do desenvolvimento se efetuasse pela mesma lógica pela qual se estrutura o ensino, o conhecimento dos processos internos seria impossível, pois esse resultado só mostraria que o ensino se deu por antecipado.

Em 2016, ocorreu o III Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimento: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos, promovido pelo Gepedi, que contou com a presença da professora russa Liudmila Guseva que trabalha com o sistema Zankov, cuja presença naquele momento foi uma importante aproximação da comunidade acadêmica ao pensamento e a didática zankoviana.

Liudmila Guseva escreveu um capítulo referente ao sistema, intitulado “Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental”, também publicado no livro *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental* (Edufu, 2017, p. 225-242). Essa produção apresenta o legado intelectual construído no interior do sistema zankoviano, “com foco específico no modelo de ensino por ele desenvolvido para as séries iniciais” (GUSEVA, 2017, p. 225). A autora ainda afirma que “seu modelo está baseado no pressuposto de que um **método** de ensino apropriado estimula o desenvolvimento cognitivo” (GUSEVA, 2017, p. 225).

A participação da Profa Liudmila Guseva em alguns projetos editoriais do grupo de pesquisa também ajudou no processo de recepção e apropriação da teoria, depois reafirmada com a presença dela na mesa redonda “Didática Desenvolvimento: um olhar para os principais sistemas didáticos soviéticos”, promovida em 2021, como parte das atividades acadêmicas da disciplina “Didática Desenvolvimento e suas bases psicológicas e

pedagógicas”, ofertada pela linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia e ministrada pelas professoras doutoras Andréa Maturano Longarezi, Camila Turati Pessoa e Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

Ainda em relação ao sistema, o professor Orlando Fernandez Aquino realizou a tradução de um texto de L. V. Zankov intitulada “Ensino e Desenvolvimento”, publicada como capítulo de livro em *Ensino Desenvolvimental: antologia* (organizado pelo GEPEDI, Editora Edufu, 2017, p. 173-180). Nesse capítulo, Zankov (1997[2017]) trata dos princípios do sistema didático experimental, **sobre o método e a organização** que o conduz, pois a “investigação experimental sobre os problemas do ensino e do desenvolvimento consiste no fato de que a determinação da regularidade objetiva do ensino não só está indissociavelmente ligada à sua **organização**, como também é condicionada por ela” (ZANKOV, 1997[2017], p. 173).

Após disso, Orlando Fernandez Aquino escreveu outro capítulo, intitulado “O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov”, como parte do livro *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental* (Edufu, 2017, p. 325-350). Aquino (2017, p. 325) retoma as ideias de L.S.Vigotski para afirmar “que a instrução e a educação impulsionam o desenvolvimento mental dos sujeitos que aprendem e, com isso, contribuem para o amadurecimento de novas formações intelectuais”, até porque foi a partir dessa tese que se ergueu o sistema Zankoviano, lembrando que sua interpretação diante dessa tese diverge em alguns aspectos de outros sistemas. Também propõe uma discussão referente à finalidade, os pressupostos filosóficos e psicológicos da didática desenvolvimental. Em seguida, centraliza a discussão em L. V. Zankov, discorrendo sobre o processo de origem e implementação do experimento formativo coordenado por ele.

Há também o artigo de Puentes e Aquino (2018), intitulado “*Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977)*”. Os autores apontam que esse trabalho é de caráter introdutório na intenção de apresentar algumas pistas referentes ao lugar que ocupa o sistema zankoviano, bem como tratar sobre os pontos de divergência em relação aos sistemas Galperin-Talizina e Elkonin-Davidov-Repkin. Assim, como os autores anteriores, deixam em evidência, logo no resumo, os pressupostos que ergueram esse sistema, pois este “tem como base os pressupostos formulados por Vigotski e Rubinstein sobre a influência recíproca entre os processos de **obutchénie** (ensino-

aprendizagem) e de **desenvolvimento do psiquismo humano**” (PUENTES; AQUINO, 2018, p. 342).

Contudo, a pesquisa que até o presente momento melhor se dedicou ao mapeamento da obra de L. V. Zankov e aos pressupostos teóricos e metodológicos do sistema Zankoviano foi a dissertação de mestrado desenvolvida, no interior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2019, por Bianca Carvalho Ferola, intitulada “*O desenvolvimento integral na obra de L.V. Zankov (1957-1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas*”. Nessa dissertação, especificamente na introdução, a autora realiza o mapeamento dos poucos trabalhos de L. V. Zankov que chegaram ao Brasil e ainda pontua que essa é uma das justificativas para explicar o fato de que o mesmo seja tão pouco conhecido no país. Ou seja, a justificativa dessa dissertação reforça a ideia de que esse sistema é o menos conhecido dentre os estudos desenvolvidos sobre a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental em âmbito latino-americano, quando comparado com os sistemas Galperin-Talizina e Elkonin-Davidov-Repkin. Além disso, traz dados de estágio de pesquisa realizada na Rússia em escolas zankovianas, com entrevistas feitas com professoras que trabalhavam dentro do sistema.

Há também duas entrevistas realizadas por Ferola (2020) a professoras zankovianas publicadas na revista *Obutchénie*, a primeira intitulada *Natalia Vasilevna Nechaeva - Uma introdução ao Sistema Zankov: aspectos teórico-práticos do sistema desenvolvimental*. Aspectos relevantes dessa entrevista são: (1) se seria possível à implementação prática do sistema no Brasil; (2) a filiação teórica que fundamenta o sistema; (3) a opinião da professora Natalia Vasilevna Nechaeva sobre o método experimental; (4) a distinção entre os experimentos de Zankov, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov; (5) no que consiste o “ótimo desenvolvimento” para L. V.Zankov; (6) por onde começar a ensinar alguém a partir dos princípios zankovianos; (7) como desenvolver uma aula zankoviana; (8) o papel dos materiais didáticos no sistema zankoviano; entre outros.

A segunda entrevista, intitulada *Emma Viktorovna Vitushkina - Primeiras aproximações ao Sistema Zankov: aspectos introdutórios do sistema desenvolvimental* trata, entre outras, das seguintes questões: (1) como é o processo formativo para se tornar uma professora zankoviana; (2) quais são as contribuições do sistema zankoviano para a aprendizagem e o desenvolvimento; (3) quais são as principais semelhanças e diferenças entre o sistema Elkonin-Davidov e o sistema Zankov.

Além do mais, os textos mais recentes no Brasil em que se aborda o sistema Zankov são de 2020. Trata-se, em primeiro lugar, de “*Gênese e constituição da Obutchénie*

Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória”, de Longarezi (2020). Aqui a autora propõe uma discussão voltada para as divergências entre os três sistemas: Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talizina e Zankov. A intenção do estudo foi retratar as especificidades produzidas no interior de cada sistema como subsídio para evidenciar seus objetivos, princípios e orientações metodológicas.

Em segundo lugar, o capítulo intitulado *“Princípios didáticos, orientações metodológicas e desenvolvimento integral do estudante: contribuições de L. V. Zankov”*, de Ferola e Longarezi (2021). O mesmo apresenta os resultados obtidos pela primeira autora na produção da dissertação de Mestrado em Educação, *“O desenvolvimento integral na obra de L.V. Zankov (1957-1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas”*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2019, sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi.

No capítulo são feitas algumas considerações sobre o desenvolvimento integral com base nos princípios e orientações metodológicas expressos na obra de L. V. Zankov. Além disso, são revelados avanços do sistema em relação ao desenvolvimento integral do sujeito, que manifestam preocupação constante com a relação entre a aprendizagem e os aspectos cognitivos, volitivos e emocionais.

Sem dúvida a discussão desse autor no interior do Gepedi, sobretudo no estudo sobre o pensamento do autor desenvolvido na dissertação de mestrado de Ferola (2019), foi precedente para haver mais pesquisas desenvolvidas a partir dos princípios zankovianos. Isso é evidenciado nas seguintes pesquisas: na tese de doutorado de Djalma Gonçalves Pereira, sob a orientação da Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende, intitulada *“A organização do ensino-aprendizagem dos logaritmos na perspectiva de Leonid V. Zankov”*, defendida em 2020, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba; no trabalho de conclusão de curso *“O sistema zankoviano de educação: razoando possibilidades didático-metodológicas para as aulas de educação física do ensino fundamental”* realizado por Silas Alberto Garcia, sob a orientação do Prof. Dr. Made Júnior Miranda, em 2020 na Universidade Estadual de Goiás, UEG, Brasil; e na tese de doutorado *“Equações do 2º grau e o sistema zankoviano: um olhar para o desenvolvimento do estudante”*, de Lóren Grace Kellen Maia Amorim, sob orientação da Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco, defendida em 2022 também no PPGED/UFU. Essas pesquisas compõem a história da recepção no Brasil, mesmo quando a única pesquisa voltada para o pensamento do autor e do sistema daí decorrente tenha sido a de 2019 da Bianca Ferola. As demais já entram no âmbito das didáticas específicas.

Todas as produções focaram nos métodos, até porque esse sistema considera que é por meio de métodos específicos de aprendizagem que se dá o desenvolvimento ótimo (integral) do sujeito. Entretanto, como aponta Zankov (1986[2017]), o sistema não consegue entregar de modo completo o que propõe inicialmente, uma vez que, mesmo anunciado que iria abarcar esse desenvolvimento integral, ele ainda se limita e foca em aspectos cognitivos, não sendo uma limitação apenas desse sistema, mas de todos de um modo geral.

Em suma, no Brasil, sistema zankoviano tem começado a aparecer como objeto de pesquisa de modo mais frequente, sobretudo daqueles que têm uma relação direta com o Gepedi. Esse grupo, por meio do trabalho colaborativo com diversos grupos parceiros, desde sua criação em 2008, tem feito possível ampliar a literatura desse sistema no contexto brasileiro. De modo a poder ampliar também o olhar dos pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo na perspectiva histórico-cultural, sobretudo a perspectiva desenvolvimental.

3.2 Sistema Galperin-Talízina

Segundo Puentes (2021), provavelmente os responsáveis por introduzir a teoria de P. Ya. Galperin e de sua colaboradora N. F. Talizina no contexto acadêmico brasileiro foram os professores universitários cubanos Isauro Beltran Núñez (radicado no Brasil desde a década de 1990) e Otmara González Pacheco, com a publicação do artigo intitulado *Formação de conceitos segunda a teoria de assimilação de Galperin*, publicado em 1998. Nesse texto, os autores realizam uma discussão referente a como se dá a formação dos **conceitos científicos** na perspectiva de L. S. Vigotski e como ocorre esse processo a partir da **Teoria da Assimilação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos** de P. Ya. Galperin. De acordo com eles, “como se tem discutido muitas vezes, na escola, para a formação dos **conceitos científicos**, não é correto introduzir na mente dos alunos a definição do conceito de forma já elaborada, pronta”. Até porque “Vigotsky se pronuncia contra tal posição intelectualista na compreensão do processo de formação dos conceitos” (NUNÉZ; PACHECO, 1998, p. 94).

Entretanto, o pensamento de P. Ya. Galperin passou a ser mais difundido entre os pesquisadores brasileiros quando Isauro Beltran Núñez, em 2009, publicou o livro intitulado *Vygostky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. A obra tem por finalidade discutir o estudo teórico sobre a formação dos conceitos científicos e princípios didáticos a partir da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e da **Teoria da**

Assimilação por Etapas das Ações Mentais e dos conceitos, com base nesses três pesquisadores.

Outra importante contribuição para a o sistema foi a participação das pesquisadoras russas Yulia Solovieva (radicada no México e professora da Universidade Autônoma de Tlaxcala, México) e Tatiana Arrutina (Universidade Estatal de Moscou) no *I Colóquio Internacional: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, realizado em outubro de 2012. Esse foi um marco importante também para que a vida, o pensamento e as obras de P. Ya Galperin e N. Talizina fossem difundidos no âmbito acadêmico brasileiro. Daí decorre também o trabalho de tradução desses autores que aparece no projeto editorial da trilogia intitulada *Ensino desenvolvimental. Antologia*, bem como a tradução de L. V. Zankov que é citada no item anterior desta dissertação.

Há mais publicações relevantes sobre o sistema. Em primeiro lugar, está o livro intitulado *Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos científicos: pesquisas e experiências para um ensino inovador*, organizado por Isauro Beltrán Núñez e Betania Leite Ramalho, (Mercado de Letras, 2016). Esse livro aborda de que forma P. Ya. Galperin busca uma melhor compreensão de como se produz o processo de formação das ações psíquicas internas. Em busca de respostas, formulou os momentos funcionais da atividade e demarcou as etapas pelas quais transita a ação no processo de sua internalização. Dessa forma, reconhece que o desenvolvimento psíquico da criança depende da mediação da escola e do ensino organizado e planejado para essa finalidade.

Em segundo, o dossiê *Sistema Galperin-Talizina: Contribuições para a Didática Desenvolvimental*, organizado pelos professores pesquisadores Isauro Beltrán Núñez, Gloria Fariñas León e Betania Leite Ramalho. Neste, os autores procuram apontar o lugar ocupado por esse sistema psicológico-didático no interior da Aprendizagem Desenvolvimental.

Em terceiro, o dossiê “*Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais*”, organizado pelos professores e pesquisadores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, que conta com três artigos destinados a discutir esse sistema: 1) *Galperin revisitado desde o pensamento complexo: auto-organização da aprendizagem e desenvolvimento humano*, de autoria da professora e pesquisadora cubana Gloria Fariñas León, em que “aborda em grandes traços os aportes da teoria de Galperin que, desde uma visão da teoria da complexidade, possam ser sistematizados atendendo às exigências atuais de construção do conhecimento”(PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 279); 2) *Orientação para a formação da consciência gramatical na educação primária*, dos autores mexicanos Daniel Rosas Alvarez e Yulia Solovieva, discute a questão

“do ensino da gramática que favorece o desenvolvimento da consciência linguística nos alunos e apresenta uma proposta de ensino desenvolvimental na qual se resgatam conceitos elaborados desde a aproximação histórico-cultural e a teoria da atividade” ”(PUENTES, LONGAREZI, 2019, p. 279); 3) *Controle e autorregulação da aprendizagem na teoria de P. Ya. Galperin*, do autor cubano Isauro Beltrán Núñez e dos autores brasileiros Magda Maria Pinheiro de Melo e Paulo Gonçalo Farias Gonçalves, realiza uma discussão sobre o processo de formação do controle interno como forma de atenção e mecanismo da autorregulação da aprendizagem por parte dos estudantes, com base na Teoria de Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin, no contexto da Didática Desenvolvimental.

Por último, o livro intitulado *Ensino Desenvolvimental: Sistema Galperin-Talízina*, organizado por Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes (Científica Digital, 2021). O livro conta com dez capítulos que versam sobre as influências do sistema, seus experimentos, a teoria produzida, os princípios e orientações para a formação dos professores etc. Este livro conta com autores russos, mexicanos, cubanos e brasileiros, o que evidencia a rede de colaboração que tem se formado em relação aos estudos na perspectiva desenvolvimental. Há capítulos fundamentais para entender o pensamento de P. Ya. Galperin, sua constituição histórica e seus desdobramentos para a educação.

Especificamente no quinto capítulo, intitulado “Sistema Galperin-Talízina: um estudo introdutório da **Teoria da Formação por Etapas Mentais e Conceitos**”, escrito pelo professor e pesquisador Roberto Valdés Puentes, o autor chama atenção para alguns equívocos que têm ocorrido no estudo e difusão das ideias relacionadas a esse sistema em âmbito latino-americano. Em primeiro lugar, que a teoria das formações por etapas das ações mentais “é um método psicológico para o diagnóstico do processo do desenvolvimento da atividade cognoscitiva nas crianças” (PUENTES, 2021, p. 165), entretanto, tem sido assumida enquanto uma proposta didática concebida para a formação de ações mentais e conceitos.

Em segundo, aponta que essa teoria tem sido interpretada do ponto de vista metodológico apenas, ignorando-se com isso os campos filosófico, psicológico, didático e pedagógico que a compõem. Em terceiro, devido à escassez de obras originais de P. Ya. Galperin, acaba que o pesquisador necessita acessar obras de seus seguidores, o que envolve a interpretação destes diante das ideias do próprio P. Ya. Galperin, ocasionando o risco de atribuir a P. Ya. Galperin ideias que não são suas.

Em quarto, “a pouca atenção concedida às críticas que a teoria de Galperin vem recebendo, desde a década de 1970, tanto dentro como fora da ex-União Soviética” (PUENTES, 2021, p. 166). Por último, chama atenção para o fato de que a teoria de P. Ya.

Galperin tem sido aplicada nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, quando na verdade se trata de uma proposta “concebida para entender como os processos cognitivos acontecem no contexto da educação primária, onde o estudo é a atividade principal e a formação do pensamento teórico é seu conteúdo” (PUENTES, 2021, p. 166).

Ou seja, isso é um problema, especialmente porque tem sido reproduzida na educação de forma tecnicista e acrítica. Contudo, é preciso observar que no campo experimental ficou claro, e isso aparece no segundo capítulo deste mesmo livro (“Experimento de formação gradual: o método de estudo da gênese dos processos cognoscitivos de P. Ya. Galperin”), quando os experimentos são discutidos, que “[...] o movimento do diagnóstico [...] vai do plano superior (lógico-verbal) para o inferior (concreto). [...], no entanto, [...], o movimento de formação gradual das ações mentais e dos conceitos, no processo educativo e/ou experimental formativo das ações e dos conceitos, segue a mesma metodologia, porém, no sentido contrário: do plano inferior (concreto) para o superior (lógico-formal).” (LONGAREZI, 2021, p. 60).

Então, para usar essa teoria no campo da educação é preciso compreender o sentido da metodologia atribuído por P. Ya. Galperin. E isso está discutido também no texto “La teoría de la actividad y el diagnóstico de la actividad intelectual”, de 2014, Yulia Solovieva, publicado no livro “La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural”, da mesma autora.

Em relação a esse sistema, há mais uma incompreensão que é o fato de não ser considerado enquanto tal no contexto latino-americano. Essa discussão foi gerada no interior do GEPEDI, inicialmente por Puentes (2017, p.24, nota4), em que neste período já chamava atenção para o fato de que “[...] devemos ter em mente que existem sistemas que se caracterizam pelo método de construção de uma teoria adequada, ainda quando não tenham combinado essa teoria com a prática”.

Em 2020, essa discussão é realizada de modo mais denso pelos líderes do grupo, no artigo intitulado *Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas*, em que aponta os critérios apontados por V.V. Davidov do que pode ou não caracterizar um sistema didático alternativo. A sua não inclusão como sistema didático é justificada por ser resultado de numerosas pesquisas experimentais efetuadas em escolas, mas apresentava pouco material fatural de intervenção prática se comparado ao trabalho acumulado pelos sistemas Zankoviano e Elkonin-Davidov-Repkin. No entanto, quando

analisado dentro os critérios propostos⁶, o sistema obedece a seis desses critérios⁷, o que leva aos pesquisadores a considerá-lo enquanto um sistema didático alternativo.

Nessas produções, é possível constatar que todos os pesquisadores têm se dedicado a escrever acerca da teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos científicos, a partir de seus pontos positivos, e que as obras, de um modo geral, não versam sobre as limitações desse sistema, mesmo ele tendo sofrido críticas no contexto soviético. Quem aponta essas limitações é Puentes (2019a), que demarca os pontos frágeis diferentes autores como, por exemplo, S. L. Rubinstein e V. V. Davidov identificaram na Teoria da Formação por Etapas Mentais.

O sistema Galperin-Talizina, diferentemente do sistema Zankoviano que ainda se encontra em uma etapa inicial de recepção e compreensão no Brasil, já demonstra ser muito mais conhecido no âmbito acadêmico nacional, o que fica comprovado pelo volume de dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos, projetos de pesquisa e livros defendidos e publicados no Brasil. Como as próprias produções evidenciam o grupo de pesquisa que mais tem se dedicado ao estudo desse sistema é o que está sob orientação do professor e pesquisador Isauro Beltrán Núñez.

⁶ “11(onze) critérios diferentes para a identificação de um sistema didático ou pedagógico, especialmente, de aprendizagem desenvolvimental: 1) Não existe uma única variante de sistema, mas duas: aquela que se caracteriza pela elaboração de um método de construção apenas teórico e aquela outra que se anuncia pela combinação de um método teórico com princípios práticos; 2) A segunda variante pode ser considerada mista quando combina tanto um sistema teórico quanto outro de natureza psicológica-pedagógica-prática (psicologia pedagógica); 3) A série de princípios do sistema teórico é formulada com base em várias suposições e hipóteses; 4) O sistema surge a partir do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano; 5) O sistema contempla os conceitos filosóficos e psicológicos que o sustentam; 6) O sistema pode dispor de várias teorias auxiliarem necessárias para elaborar o que é chamado de aprendizagem desenvolvimental; 7) O sistema pode estar encaminhado para fundamentar teoricamente um caso prático; 8) O sistema pode incluir a produção de livros didáticos e orientações metodológicas para professores; 9) O sistema pode dispor de instrumentos de diagnóstico e avaliação que permitam produzir evidências concretas sobre a eficácia de seu trabalho e de seus livros e manuais didáticos; 10) Os novos fatos provenientes da aplicação dos instrumentos de diagnóstico e avaliação podem permitir a elaboração de uma nova compreensão da aprendizagem, como resultado da qual o próprio sistema é continuamente aprimorado; 11) O sistema pode prever a existência de um conteúdo de aprendizagem específico, assim como formas e métodos de usá-lo na prática docente” (PUENTES, LONGAREZI;2020, p. 210-211).

⁷ “1) estabelece um conjunto de princípios teóricos; 2) surgiu com base no conceito histórico-cultural de L. S. Vigotski, sobretudo, na hipótese sobre a relação dialética existente entre aprendizagem, educação e desenvolvimento humano; 3) as pesquisas se sustentam em conceitos filosóficos e psicológicos importantes (atividade orientadora, ação mental, conceito, assimilação, aprendizagem, zona de desenvolvimento próximo, pensamento, etc.); 4) elaboraram uma teoria central –a teoria orientadora da atividade-e várias teorias auxiliares (teoria da formação por etapa das ações mentais e conceitos, bem como teoria da atividade aplicada à aprendizagem); 5) o sistema resultou na fundamentação teórica de casos práticos realizados em escolas-laboratório coordenados por N. F. Talízina e outros colaboradores; 6) a proposta inclui um conteúdo de aprendizagem específico (os conceitos científicos e os modos de ação) e formas ou métodos de usá-lo na prática (o método de orientação de tipo III)” (PUENTES, LONGAREZI;2020, p. 219).

3.3 Sistema Elkonin-Davidov-Repkin

O primeiro nome a chegar no Brasil foi o de V.V Davidov. De acordo Libâneo (2004b), se processo se deu por intermédio de um livro de Nereide Saviani intitulado “*Saber escolar, currículo e didática*” (Autores Associados,1994. A autora, especificamente em seu terceiro capítulo, intitulado “Desenvolvimento cognitivo do aluno para a estruturação do currículo”, estabelece uma discussão sobre o processo de formação do conceito e do pensamento teórico, subsidiada pela obra “Tipos de generalización en la enseñanza”, de Davidov (1978), em que ela destaca, “em especial, a discussão do problema da **generalização** e formação dos **conceitos científicos**” (SAVIANE, 1994, p. 109).

Outro marco a considerar é um artigo publicado, em 1996, de autoria de Newton Duarte, intitulado “*A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural*”. Nesse artigo, Duarte (1996) propõe alguns hipóteses em relação a problemáticas na recepção do pensamento de L.S. Vigotski entre os educadores brasileiros. Essas problemáticas estão associadas: (1) ao fato de L.S. Vigotski se tornar famoso no Brasil, mesmo antes de ter sido lido e compreendido; (2) o estudo do pensamento de L.S. Vigotski recai apenas sobre as obras “*A Formação Social da Mente (Vygotsky, 1984)*” e “*Pensamento e Linguagem (Vygotsky, 1979)*” (DUARTE, 1996, p. 19); (3) “para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola, é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica” (DUARTE, 1996, p. 21); (4) “a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural” (DUARTE, 1996, p. 21-22); (5) “a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista” (DUARTE, 1996, p. 25); (6) “Uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica” (DUARTE, 1996, p. 32). Observa-se que Duarte demonstrava, já em 1996, uma preocupação no modo como o pensamento de Vigotski vinha sendo recepcionado no Brasil.

Depois, Duarte (1996) faz referência a três trabalhos de V.V. Davidov: “Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de la enseñanza en el futuro próximo”, um capítulo do livro “*La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*”, publicado em 1987; e o capítulo intitulado “*A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia*”, escrito em coautoria com V. P. Zinchenko, que se encontra

no livro “Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos”, organizado por Harry Daniels, publicado, em 1994, pela Papyrus. Essas referências foram usadas para demarcar a oposição em relação a “leituras escolanovistas dos trabalhos de Vigotski e sua escola, isto é, chegamos à questão de que essa escola da Psicologia atribui à educação escolar um papel ativo na **formação do psiquismo dos indivíduos**” (DUARTE, 1996, p. 44).

De acordo com Puentes e Longarezi (2020), J. C. Libâneo também se aproxima dessa perspectiva teórica iniciando seus estudos em meados do ano de 1991 a respeito das teses psicológicas histórico-culturais. Contudo, somente a partir de 2002 caminha rumo a uma de suas vertentes, a perspectiva desenvolvimental, sobretudo, com estudos que lhe aproximam do grupo moscovita; mais especificamente, das obras de V. V. Davidov.

Seu primeiro texto a respeito da temática aparece em 2003, intitulado “*Questões de metodologia do ensino superior - A teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem*” (LIBÂNEO, 2003). Aqui o autor se refere às seguintes questões: (1) o ensino proporciona a apropriação da cultura e o **desenvolvimento do pensamento**; (2) desse modo, “na base do pensamento de Davidov, é uma ideia-mestra de Vigotsky que a aprendizagem e o ensino são universais do **desenvolvimento mental**.” (LIBÂNEO, 2003, p. 29); (3), ou seja, “enquanto o aluno forma **conceitos científicos**, incorpora processos de **pensamento** e vice-versa”; (4) portanto, “o pensamento que um aluno desenvolve na atividade de aprendizado tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando se utilizam **abstrações, generalizações e conceitos teóricos**” (LIBÂNEO, 2003, p. 30); (5) “ensinar é colocar o aluno numa atividade de aprendizagem” e isso significa que “a atividade de aprender é a própria aprendizagem, ou seja, aprender habilidades, desenvolver capacidades e habilidades para que os alunos aprendam por si mesmos. É isso que Davidov defende [...]” (LIBÂNEO, 2003, p. 30); (6) apresenta as etapas do processo de assimilação de P. Ya. Galperin.

Outra produção que marca esse período inicial do sistema no Brasil é a tese de doutorado de Marta Sueli de Faria Sforzi, defendida em 2003, intitulada *Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: Contribuição da Teoria da Atividade*, desenvolvida no contexto do grupo de pesquisa Gepape, sob orientação do Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura. Nessa tese, ela referencia três obras de V.V.Davidov em conjunto com seus parceiros de trabalho: “La concepción de la actividad de estudio de los escolares” (DAVIDOV/MÁRKOVA, 1987), capítulo do livro “La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS”; “Vygotsky theory and the activity - oriented approach in psychology” (DAVIDOV; RADZIKHOVSKII, 1988), capítulo do livro “Culture, communication and cognition :

Vygastkian perspectives”; por último, uma produção de V. V. Davidov e V. P. Zinchenko, de 2001, intitulada “Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos”, tradução de Monica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari.

A autora se apoia em V.V. Davidov para propor o ensino dos **conceitos científicos**, de modo que discorre sobre como o **pensamento teórico** difere do pensamento empírico, visto que a natureza de seu conteúdo também difere. Ela propõe uma análise para o ensino dos **conceitos**, procurando compreender como ocorre sua organização e quais processos mentais são necessários para sua aprendizagem, de modo que evidencia a base epistemológica que orienta esse tipo de ensino, além de estabelecer as relações entre esse tipo de ensino e o **desenvolvimento psíquico** que surge a partir dele. Ainda apoiada em V.V. Davidov, propõe uma discussão sobre a **generalização**, em que “a **generalização** ocorre na tomada de consciência da existência de características comuns entre os objetos, que podem ser designados por uma palavra que representa a ideia geral do objeto ou do fenômeno” (SFORNI, 2003, p. 52).

No caso de D. B. Elkonin, as suas ideias começaram a ser discutidas em 2008, em uma dissertação de autoria de Lucineia Lazaretti, intitulada “*DANIIL BORISOVICH ELKONIN: Um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil*”. Nesta pesquisa, ela investiga a multiplicidade dos estudos realizados por Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), em que busca delinear o processo de constituição de sua obra. Além de mapear a obra do autor com base em dados biográficos e sua inserção e produção junto da Escola de Vigotski, vista que aponta os fundamentos teóricos e metodológicos norteadores do pensamento de Elkonin e realiza uma análise das investigações científicas desse psicólogo soviético e como as mesmas apoiam-se no trabalho iniciado por L. S. Vigotski.

Em relação à discussão sobre as ideias e o contexto histórico envolvendo V.V. Davidov e D. B. Elkonin, o evento já mencionado anteriormente, o I Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos, organizado pelo Gepedi, contou com a participação dos professores e pesquisadores Dr. José Carlos Libâneo e Dr^a. Raquel A. Mara da Madeira Freitas com a abordagem da obra de V.V. Davidov, em que apresentam a sua carreira profissional, além de discutirem tópicos como: os fundamentos teóricos do ensino desenvolvimental e a pesquisa, os conceitos básicos de sua teorização, a atividade de estudo e suas contribuições pedagógicas. Essa discussão cominou na publicação de um capítulo intitulado “*Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico*” no livro *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (organizado pelo GEPEDI, Edufu, 2013, p. 315).

Já sobre D. B. Elkonin, a discussão ficou a cargo da professora e pesquisadora Dr.^a Lucinéia Maria Lazaretti que abordou sua biografia, após discutir o desenvolvimento humano a partir das investigações de D. B. Elkonin, em que afirma que este idealizador do sistema assume uma dialética entre os aspectos biológicos e culturais do desenvolvimento, indissociáveis na materialidade das relações sociais. Esta discussão também se tornou um capítulo do livro *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (organizado pelo GEPEDI, Edufu, 2013, p.203), intitulado “Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano.

Inclusive é essa dissertação que dá origem ao seu livro, de 2011, intitulado *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. De acordo com Larazetti (2011), o primeiro livro traduzido e publicado em português foi em 1998, intitulado *Psicologia do Jogo*. A autora ainda chama a atenção que, mesmo em 2011, com um intervalo de mais de 10 anos, ainda era a obra mais difundida e referenciada de D.B.Elkonin no contexto brasileiro, sendo sempre relacionada a pesquisas que discutem a brincadeira, o que deixa explícito que essa é a obra mais difundida ou, talvez, a única conhecida por muitos pesquisadores no campo da educação e da psicologia em âmbito brasileiro.

Um dos últimos nomes que chegou ao Brasil foi V. V. Repkin, por intermédio de um artigo de sua autoria publicado em *Ensino em Re-Vista*, da Universidade Federal de Uberlândia, em 2014, intitulado “Ensino desenvolvente e atividade de estudo”, divulgado originalmente em russo⁸ e depois em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, em 2003⁹. Nesse artigo, ele propõe uma discussão sobre o conceito de atividade de estudo, sua estrutura e seu conteúdo como uma forma especial de atuação efetiva de aprendizagem da **personalidade**. Ou seja, esse texto já apresenta pistas de que o grupo de Kharkiv tinha o olhar focado no **sujeito** que pensa em lugar do **pensamento** teórico em si (REPKIN, 2014).

Em 2018, o IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental Sistema Elkonin-Davidov, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, contou com presença da professora e pesquisadora Dr.^a Natalia Vladimirovna Repkina, filha de V. V. Repkin, que concedeu duas entrevistas, a primeira à Profa. Andréa Maturano Lonzarezi e a segunda à Prof.^a Fabiana Fiorezi de Marco. A segunda entrevista versou sobre como o sistema Elkonin-Davidov-Repkin atuava no interior das instituições escolares no contexto soviético (MARCO; LOPES; CEDRO, 2019).

⁸ (Original russo: *Razvivaiushchee obuchenie i uchebnaia deiatel'nost'*).

⁹ *Developmental teaching and learning activity*.

Em 2019, houve a publicação de um livro intitulado *Teoria da Atividade de Estudo: Contribuição de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V Repkin*, organizado por Roberto Valdés Puentes e suas duas orientadas de mestrado Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorin. O livro conta com 24 capítulos, 21 deles são traduções do russo (20) e do espanhol (1), quatro delas de D. B. Elkonin, inéditas no Brasil, intituladas: (1) **Questões psicológicas** relativas à formação da Atividade de Estudo (1961); (2) Atividade de estudo: importância na vida do estudante (1967); (3) Estrutura da Atividade de Estudo (1989); (4) Atividade de estudo: sua estrutura e formação (1989).

Apresenta oito artigos de autoria de V. V. Davidov, intitulados: (1) Os **problemas psicológicos** do processo de aprendizagem dos estudantes (1979); (2) **Desenvolvimento psíquico** da criança (1980); (3) O conceito da Atividade de Estudo dos estudantes (1981); (4) Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo dos estudantes (1986); (5) Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa (1991); (6) Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental (1996); (7) Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo; (8) Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade (1997).

Contempla nove artigos de autoria de V. V. Repkin, intitulados: (1) **Organização psicológica** do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo; (2) O conceito da Atividade de Estudo; (3) Estrutura da Atividade de Estudo; (4) Condições de domínio das **formas autônomas** da Atividade de Estudo na escola; (5) A formação da Atividade de Estudo como um **problema psicológico**; (6) Formação da Atividade de estudo nos estudantes; (7) Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo; (8) Enfoque estrutural dos **níveis de diagnóstico** e de formação da Atividade de Estudo; (9) A questão da estrutura da Atividade de Estudo.

A partir dessas traduções é possível estabelecer o percurso histórico do sistema, além de proporcionar uma visão das diferentes interpretações e variantes do sistema, assim como do processo dialético de constituição do pensamento dos diferentes autores que ergueram o sistema e a revelação dos materiais didáticos que sustentam as atividades de estudo etc. E, nesse sentido, o livro *“Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de Elkonin. Davidovs, Repkin”* se apresenta como um aprofundamento fundamental da compreensão teórica e seu processo evolutivo ao longo do período de gênese e consolidação do sistema, ampliando com isso horizontes das pesquisas sobre o sistema.

Além disso, o livro contém três capítulos introdutórios de autoria do professor e pesquisador Roberto Valdés Puentes. No primeiro, intitulado *“Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental”*, propõe uma discussão sobre uma nova

abordagem da teoria psicológica e didática concebida no período soviético com o termo “*Развивающее обучение*”, em que considera que os termos utilizados na comunidade científica brasileira para traduzir essa expressão provoca, no geral, imprecisões conceituais.

No segundo capítulo, intitulado “O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015)”, Puentes (2019c) discute a sistematização do processo de gênese e consolidação dos principais sistemas didáticos desenvolvimentais, sobretudo o sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Já no terceiro capítulo, intitulado “Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2015)”, volta-se à análise da evolução experimentada pela “Teoria da Atividade de Estudo a partir do estabelecimento de uma periodização de suas etapas fundamentais”, com base nos textos, principalmente, de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin.

Essa obra é fundamental, inédita e traz textos absolutamente relevantes para compreender dimensões da Teoria da Atividade de Estudo sob uma ótica revolucionária para o pensamento acadêmico brasileiro. O grande mérito dessa obra foi apresentar aspectos convergentes e divergentes entre os idealizadores de um mesmo sistema, pois, devido ao passar do tempo, esses autores foram experimentando mudanças em seus posicionamentos. Isso fica muito evidente em relação ao objetivo, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo. Outro ponto relevante foi apresentar nove artigos referente a V. V. Repkin, pois, como já mencionado, discussões a partir de suas obras ainda são recentes no interior dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Além disso, proporciona ao pesquisador, nessa perspectiva, a possibilidade de identificar uma vertente além da moscovita, que ainda hoje é a que prevalece no âmbito das discussões acadêmicas brasileiras.

Outro livro que aborda a discussão deste sistema, é *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin* (Mercado de Letras, 2019), organizado pelos professores-pesquisadores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi. É o único livro que trata do sistema em sua forma mais profunda e detalhada, com foco para as diferentes teorias que sustentam da teoria da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva desse sistema. A obra é composta por 13 capítulos, elaborados por 23 professores e pesquisadores.

O primeiro capítulo de autoria de V.V. Repkina e N.V.Repkina, intitulado “Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental”, foca na análise de uma variante da teoria surgida no interior do Grupo de Kharkiv, a partir das disposições estabelecidas na filosofia e na psicologia decorrentes de uma compreensão da atividade criativa e transformadora como a essência do homem como ser social.

O segundo capítulo, “Dessarrollo, ayudas y modelación. Contenidos esenciales de la educación desarrolladora. Aportes de Davidov y Elkonin”, do cubano Guillermo Arias Beatón, sintetiza o modo explicativo para o desenvolvimento humano, a partir da trajetória do Enfoque Histórico Cultural, a fim de não reduzir esse desenvolvimento a simples princípios explicativos.

Em seu terceiro capítulo, “Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959-2018)” de Roberto Valdés Puentes, busca-se avaliar as contribuições consolidadas na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assumindo como alicerce a análise a partir da teoria central do sistema.

No quarto capítulo, “Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin”, de Andréa Maturano Longarezi, é problematizada a questão do experimento como processo investigativo e da Obutchénie Desenvolvimental no sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, além de apontar que na atividade experimental as dimensões investigativas e da obutchénie se dão em unidades, materializada no experimento formativo como obutchénie experimental.

O quinto capítulo é de autoria de José Carlos Libâneo e Raquel M. M. Freitas, “Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem”. O capítulo tem o intuito de apresentar o ponto de vista de L. S. Vigotski sobre o processo de interiorização, a visão vigotskiana e davidoviana sobre o processo de formação de conceitos e o processo de abstração, generalização e formação de conceitos a partir da perspectiva davidoviana.

O sexto capítulo, de Sandra Valéria Limota, “Lógica dialética e formação do pensamento teórico no Sistema Elkonin-Davidov: apontamentos para uma reflexão sobre a organização da atividade de estudo”, aponta uma reflexão diante a centralidade da lógica dialética neste sistema, como teoria do conhecimento e forma de organização na atividade de estudo.

No sétimo capítulo, de autoria de Orlando Fernández de Aquino e Adriana Rodrigues, “A formação do pensamento na escola: uma discussão na interseção entre a filosofia, a psicologia e a didática”, elabora uma síntese sobre a formação do pensamento humano e o papel do professor e da escola nessa formação.

O oitavo capítulo, “O pensamento teórico segundo Davidov: abstrações e generalizações substantivas e a educação matemática” de Marilene Ribeiro Resende, aponta algumas possibilidades e desafios para a aplicação das teorias de Davidov no campo da educação matemática, além de suas reflexões diante essas possibilidades e desafios.

No Nono capítulo, “Teoria da Modelagem”, de Josélia Euzébio da Rosa, Manoel Orisvaldo de Moura e Ademir Damazio, focam na compreensão a respeito da modelagem a partir dos estudiosos no contexto da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva desenvolvimental.

No décimo capítulo, “A transição entre os níveis de ensino no Sistema Elkonin-Davidov” de Ewellyne S.L. Lopes, Flávia P. de S. Carcanholo e Ione Mendes Silva Ferreira, propõe-se uma análise dos parâmetros que levam a essa transição.

No décimo primeiro capítulo, “Da mente a mão: a ascensão do abstrato ao concreto em uma instrumentalização didática davidovina”, de Leandro. M. A. Souza, Bianca Carvalho Ferola e Grasiela Maria de Sousa Coelho, focam na constituição humana, a essência do método e a instrumentalização davidovina nas práticas didáticas.

O décimo segundo capítulo, “Diagnóstico do sujeito da atividade de estudo no sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov”, de Natalya V.Repkina, propõe uma discussão referente ao diagnóstico da formação do sujeito da atividade de estudo e o compara com os demais sistemas.

No último capítulo, “A formação de professores e o Sistema Elkonin-Davidov: o contexto russo”, de Fabiana F. de Marco, Anemari R.L.V. Lopes e Wellington L. Cedro, estruturaram o mesmo a partir de questionamentos diante a possibilidade de usos dos princípios deste sistema na formação de professores.

Em 2020, houve a primeira produção de mestrado desenvolvida no Brasil a partir dos estudos V.V Repkin, de Paula Alves Prudente Amorin, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, intitulada “Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin”. A mesma aponta as contribuições teórico-metodológicas de V.V. Repkin sobre Atividade de Estudo, abordando seu conceito, conteúdo, estrutura e a interpretação do sujeito.

Recentemente, em 2021, os professores e pesquisadores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi publicaram um capítulo intitulado “Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte” no livro *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*, em que evidencia a historicidade da chegada e disseminação da perspectiva desenvolvimental, sobretudo dos estudos direcionados a Atividade de Estudo, uma vez que, aponta os aspectos quantitativos e qualitativos envolvendo estudos a partir desta teoria desenvolvido em âmbito brasileiro. Além de, pontuar os grupos de pesquisas que se dedicam a essa vertente.

De acordo com Puentes (2019a, 2019c), no Brasil, tem-se uma visão da Teoria da Atividade de Estudo fundamentalmente descritiva, parcial, moscovita e davidoviana, vinculada, sobretudo, à sua fase inicial de experimentação. Por esses motivos, o Grupo Gepedi, com base no trabalho de seus líderes, membros e respectivos orientandos, tem buscado mostrar as interpretações e produções dos membros de outros grupos, por exemplo, de Kharkiv (ASBAHR; LONGAREZI, 2022; REPKIN *et al.*, 2022) e Berlim (LONGAREZI, 2022; PUENTES, 2022; PUENTES; LONGAREZI; MARCO, 2022). Isso tem ajudado a compreender melhor a ambiência de tensões, convergências e divergências, continuidade e descontinuidade que marcam a teoria nuclear do sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin.

No contexto latino-americano, o foco tem sido se apoiar nesses autores para compreender questões de natureza cognitiva, sobretudo sobre a apreensão dos conceitos científicos e como se dá a generalização destes, o que permanece até hoje. Dentre as obras selecionadas para evidenciar essa afirmação, uma minoria chama a atenção para discutir sobre o sujeito criativo que emerge desse processo; um sujeito que, ao se inserir nesse processo de apreensão do conceito científico, necessita ter desejo, uma vez que a criatividade é mais um produto das habilidades e necessidades do indivíduo, do que de certos conhecimentos elementares (AMORIM; PUENTES, 2021).

Por esse motivo, segundo Puentes e Longarezi (2020, p. 224-225), “uma visão mais integral, contemporânea e dialética sobre o sujeito, a atividade de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento passam, necessariamente, pelo regaste da obra, do pensamento e da projeção de autores, tais como V. V. Repkin [...]”. Entretanto, o que permanece como ideia central referente ao sistema é o posicionamento moscovita, em que o pensamento sobressai em relação ao sujeito. Quem tem se dedicado, sobretudo, a compreender o posicionamento a partir do grupo de Kharkiv tem sido do pesquisador e professor Roberto Valdés Puentes, que tem focado seus estudos, primeiro, no sujeito que pensa.

4 INTERPRETAÇÕES DO TERMO E/OU CONCEITO “OBUTCHÉNIE” NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Nesta seção, busca-se analisar as variadas traduções e interpretações para o termo russo “*obutchénie*”, traduzido e interpretado como “ensino”, “instrução”, “aprendizagem” e “ensino-aprendizagem”, e em sua forma transliterada, no entanto esses termos assumidos não contemplam a um tipo de processo de assimilação voltado para o desenvolvimento psíquico do aluno, por esse motivo não atendem as características da perspectiva desenvolvimental.

De antemão, os pesquisadores e/ou tradutores brasileiros que assumem essa perspectiva teórica como objeto de estudo merecem ser exaltados pelo trabalho intenso, desafiador, sistemático de pesquisa, tradução e difusão de publicações estrangeiras realizado no interior dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na área de educação. Todo esse movimento realizado exige dedicação, estudos, criação e consolidação de grupos de pesquisas, projetos de pesquisas, discussões, aprofundamento teórico; não só ir em busca de obras integrais e originais em russo, mas também estabelecer uma interlocução entre os diferentes grupos de pesquisas brasileiros e estrangeiros que assumem esse objeto de estudo. No caso específico do trabalho de tradução, trata-se de uma atividade laboriosa “com seus tropeços e acertos, [...] reconhecida por seu valor, sem ela muitos estudos, obras e textos deixariam de ser conhecidos e desenvolvidos” (PRESTES, 2010, p. 95).

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de analisar e estabelecer uma rede de interlocução entre os autores do enfoque histórico-cultural e da aprendizagem desenvolvimental, bem como entre professores brasileiros e estrangeiros que têm se dedicado aos estudos nessas vertentes e, principalmente, à atividade de tradução. Por isso, a necessidade de compreender o que é traduzir enquanto ato de reprodução ou de criação. “A tradução é uma criação combinatória, na qual o tradutor aplica sua experiência (ou vivência anterior); quanto mais rica a experiência, mais rico é o material do qual o tradutor dispõe para criar. Por isso, o ato de traduzir é essencialmente um ato de criação” (PRESTES, 2010, p. 72).

Assim,

Ao entendermos a tradução como um processo criativo, quando uma nova obra é criada, seja por meio da deformação ou da transformação, somos obrigados a traçar os limites dessa criação, pois a “criação”, fruto de uma transposição de um texto escrito em uma língua para outra, parte de algo que já existe. Nesse sentido, a tradução, assim como qualquer processo de criação, vive em permanente conflito, pois estão presentes tensões que a limitam. (PRESTES, 2010, p. 77)

Desse modo, “para realizar a tradução mais autêntica possível do pensamento científico de um idioma para outro, é necessário conhecer não só a língua, mas a linguagem científica nessa determinada língua, ou seja, o seu cientifiquês” (PRESTES, 2010, p. 105). Diante disso, busca-se compreender o “cientifiquês” contido na teoria histórico-cultural, sobretudo, na perspectiva desenvolvimental, na busca por descobrir qual tradução vai ao encontro, de maneira mais fiel, com a ideia do autor.

Entre os termos e conceitos traduzidos, um dos que têm gerado mais divergência entre os pesquisadores brasileiros é o de “*obutchénie*”. Por isso, a importância de uma pesquisa que se destina à análise de sua recepção no âmbito nacional e internacional, com base no estudo de quatro formas diferentes de acolhimento na literatura internacional científica, a saber: (1) na perspectiva do ensino (instrução), interpretação adotada por Marta Shuare (DAVIDOV, 1988), Libâneo e Freitas (tradução de Davidov do inglês de 1988), Duarte (1996), Eidt e Duarte (2007), Prestes (2010), Faquim e Puentes (2011), Libâneo (2012), Puentes e Longarezi (2013, 2019), Martins (2013, 2020); (2) na perspectiva da aprendizagem (aprender), interpretação adotada por Bezerra (2000), Palangana (2015); (3) na perspectiva do ensino-aprendizagem, adotada por Oliveira (1993), Puentes e Aquino (2018), Solovieva e Quintanar (2021) e González (2022); (4) na perspectiva da *obutchénie*, Longarezi (2020); Longarezi e Puentes (2017c).

No entanto, esse ato de tradução não é neutro, quem o realiza é um sujeito que possui um movimento interpretativo particular e isso determina a sua escolha de cada signo no ato de tradução. Diante disso, a segunda pretensão desta seção é analisar o modo interpretativo próprio de cada um dos autores selecionados, no intuito de identificar as convergências e divergências interpretativas em relação ao objeto de estudo e, principalmente, a escolha do signo no trabalho de tradução, bem como o significado e o sentido que atribuem ao mesmo. Essa escolha tem sido sustentada pelo uso do signo de maneira meramente terminológica ou conceitual?

4.1 A “*obutchénie*” na perspectiva do ensino (instrução)

A primeira forma de recepção do termo “*obutchénie*” no contexto brasileiro e latino-americano a analisarmos foi na perspectiva do ensino (instrução). O estudo se deu a partir da abordagem das seguintes obras e traduções: (1) livro de V. V. Davidov intitulado “*La enseñanza escola y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*” (tradução de Marta Shuare, 1988); (2) o livro de V. V. Davidov intitulado “*Problemas do Ensino*

Desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia” (tradução do inglês por José Carlos Libâneo e Raquel M. M. Freitas, 2009); (3) o artigo “*A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural*”, de Duarte (1996); (4) o artigo “*Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar*”, de Eidt e Duarte (2007); (5) a tese de doutorado intitulada “*Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*”, de Prestes (2010); (6) o artigo “*Diferentes concepções de Ensino: da didática do estímulo à didática do desenvolvimento*”, de Faquim e Puentes (2011); (7) o capítulo de livro “*Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática*”, de Libâneo (2012); (8) o livro “*Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*”, organizado por Longarezi e Puentes (2013); (9) a tese de doutorado “*O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*”, de Martins (2013); (10) o capítulo de livro “*Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano*”, de Martins (2020); (11) o livro *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*, organizado por Puentes e Longarezi (2019); (12) a intervenção de Freitas (2022) no Evento Endipe -simpósio 1 “*A didática e as práticas de ensino nos cursos de licenciatura : uma abordagem na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental*”.

A primeira análise foi realizada da versão espanhola do livro de V. V. Davidov intitulado “*La enseñanza escola y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*” (tradução do russo por Marta Shuare, 1988). Em sua tradução, Shuare faz a opção de adotar o termo “ensino” para se referir ao termo russo “*obutchénie*”. Nas passagens a seguir, sua escolha fica evidente. Davidov (1988) afirma que, na história da psicologia, pode-se considerar dois grandes grupos. Um deles nega “qualquer influência substancial do **ensino** e da educação no desenvolvimento psíquico do homem, isto é, nega a própria existência do **ensino** e educação desenvolvimentais”. O outro grupo é defensor de “teorias que reconhecem um papel determinante do **ensino** e da educação no desenvolvimento psíquico do homem e se empenha em estudar as leis do **ensino** e da educação desenvolvimentais” (DAVIDOV, 1996/1998[2019], p. 8, tradução da autora). Ele ainda afirma que essas teorias assumem métodos distintos, estes estão associados à escolha teórica que se assume no contexto da psicologia soviética.

No capítulo dois, Davidov (1996/1998[2019], p. 46, tradução da autora) adverte que o problema central da psicologia e da pedagogia, naquele contexto, era identificar as “conexões

entre o desenvolvimento da psique da criança e sua educação e **ensino**”, bem como chama atenção para um momento de revolução que exigia um homem que participasse ativamente da vida produtiva e social. Entretanto, aponta que “o sistema de **instrução, ensino** e educação existente já não resolve a tarefa social de forma eficiente” (DAVIDOV, 1996/1998[2019], p. 46). Ou seja, aquele sistema de ensino pautado na memorização mecânica, no método explicativo-ilustrativo, em que os aspectos quantitativos sobressaíam sobre os qualitativos, já não era suficiente, pois ali se deslumbrava a formação de um novo homem para uma nova sociedade, ou seja, uma educação que visasse o autodesenvolvimento do sujeito, o que demarca que a função da educação se modificou.

Em 2009, os professores José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas traduziram o mesmo livro que Marta Shuare, intitulado *Problemas do Ensino Desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Porém, diferentemente dela, fizeram-no “a partir da tradução do russo para o inglês da obra mencionada, para uso didático, na disciplina: Didática na perspectiva histórico-cultural, no PPGE da Universidade Católica de Goiás” e “os capítulos III e IV, traduzidos do espanhol do livro: DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*” (notas prévias dos tradutores).

Nesse livro de V. V. Davidov, que é traduzido a partir da interpretação de J. C. Libanêo e R. A. M. M. Freitas (2009), o termo “ensino” é mencionado 392 vezes, sempre associado aos termos “educação”, “desenvolvimento” e “desenvolvimental”. Nessa passagem, fica evidente a escolha dos tradutores em utilizar o termo “ensino” para remeter ao termo russo “*obutchénie*”,

o **ensino** e a educação de uma pessoa determinam os processos de seu desenvolvimento mental? Sendo a resposta afirmativa, seria, então, possível estabelecer a natureza da relação entre **ensino** e educação e o desenvolvimento mental? Em outras palavras, seria possível afirmar que existe um **ensino** e educação desenvolvimental que influi sobre o desenvolvimento? Se existe, quais são suas regularidades? Na vida diária, estes problemas são formulados, frequentemente, assim: é possível, por meio do **ensino** e da educação, formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente? (DAVIDOV, 1988, p. 5)

Levando em consideração a data em que essa obra foi traduzida, a escolha desse termo bem provável que esteja relacionada com sua tradução no dicionário russo-português e por influência da tradução de Martha Shuare no contexto espanhol, uma vez que o termo por ela assumido é “enseñanza” (ensino). Em uma outra passagem, V. V. Davidov ainda propõe que o processo de mudança no sistema educacional soviético exige “a melhora de todo o

processo de **ensino** e de educação direcionado para o desenvolvimento o mais eficaz, onilateral e harmonioso da personalidade das crianças.” (DAVYDOV, 2009, p. 6). Diante disso, pode se considerar que a função expressa pelo termo “ensino” se preocupa com o desenvolvimento da personalidade das crianças?

O autor propõe que “o uso de computadores pode facilitar significativamente a resolução de tarefas de intensificação do processo de **ensino e aprendizagem**¹⁰ e de aumento do nível deste processo” (DAVIDOV, 1988, p. 33). Nessa passagem, pode-se considerar que se têm dois processos, um de ensino (relacionado ao professor) e outro de aprendizagem (relacionado ao aluno)? A partir de um viés desenvolvimental, como se configura esse processo? V. V. Davidov ainda adverte que,

segundo Vigotski, o **ensino** e a educação não são idênticos aos processos do desenvolvimento mental. Todavia, ele escreve: “o **ensino** corretamente organizado da criança promove o desenvolvimento mental da criança, incorpora à vida do indivíduo uma série de processos de desenvolvimento que seriam completamente impossíveis de ocorrer fora do **ensino**. Portanto, o **ensino** é o aspecto internamente essencial e universal no processo do desenvolvimento, na criança, das características humanas diferenciadas que não são naturais, mas históricas” (DAVIDOV, 1988, p. 33 Apud, 1956, p. 450).

Desse modo, se pode existir um ensino organizado corretamente, também pode haver outro que não o seja. A análise nesse livro foi de sua introdução e de seus capítulos um e dois, traduzidos do inglês para o português de acordo com Libâneo e Freitas, o que evidencia que, no idioma inglês, “*obutchénie*” tem sido traduzido como “teaching” (ensino), do mesmo modo que no idioma espanhol “enseñanza” (ensino).

Newton Duarte também começou a se dedicar aos estudos na perspectiva histórico-cultural, a partir de 1996, e aprofundando na obra de A. N. Leontiev e se aproximando, a de maneira ainda bastante superficial, ao pensamento de V. V. Davidov. No artigo intitulado “*A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural*”, de 1996, Duarte já referenciava Davidov (1987, 1994), Elkonin (1987) e Leontiev (1978), além de algumas obras de L. S. Vigotski traduzidas para o português. Nesse artigo em específico, Duarte (1996) aponta algumas hipóteses em relação à leitura de obras relevantes de L. S. Vigotski no contexto brasileiro.

No trabalho em questão, Duarte (1996) assume a tradução do termo “*obutchénie*” como “ensino”. Segundo ele, “Vygotski (1993, p. 37) apresenta esse conceito no interior de

¹⁰ No original, não aparece como ensino e aprendizagem. Portanto, não há dois processos, um relacionado ao professor e outro ao aluno, mas uma *obutchénie*, que representa a unidade.

uma análise das relações entre o **ensino** e o **desenvolvimento** intelectual na idade escolar” (VIGOTSKI, 1993 *apud* DUARTE, 1996, p. 37). Desse modo, “cabe ao **ensino escolar**, portanto, a importante tarefa de **transmitir** à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários” (DUARTE, 1996, p. 40). Assim, a qual sentido e significado remete o termo “transmitir”? Pois, quando se analisa esse termo, ele está associado à ideia de enviar algo de um lugar ao outro; poderia considerar que seria enviar o conhecimento da cabeça do professor à cabeça do aluno, como algo pronto e acabado? Por que o autor não chama atenção em relação ao sujeito criar e recriar esse conteúdo para si, mas apenas ao receber de modo definido pelo outro?

Em outro artigo de sua autoria, intitulado “Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar”, publicado em 2007 em coautoria com Nadia Mara Eidt, Duarte também faz referência aos autores histórico-culturais e à teoria da aprendizagem desenvolvimental. Além de assumir outra grafia para o nome de L.S.Vigotski, assume o termo “**aprendizagem**” no lugar de “**ensino**”. Como se pode observar, “o processo de **desenvolvimento** e de **aprendizagem** de uma grande parcela de alunos na idade escolar” (EIDT; DUARTE, 2007, p. 52). Entretanto, quando ele assume o termo “aprendizagem”, aponta que a aprendizagem se refere a uma atividade discente. Nesse mesmo artigo, ele emprega o termo ensino, mas deixa explícita a sua compreensão conceitual de ensino.

Por exemplo: no nosso entender, o “bom ensino”, na perspectiva da teoria da atividade, pode ser considerado um processo no qual a **transmissão do conhecimento** científico transformado em conteúdo curricular pelo professor e sua apropriação ativa pelos alunos, formam uma unidade dialética, cujos polos do ensino e da aprendizagem relacionam-se pela mediação da atividade de pensamento “condensada” no conhecimento científico. (EIDT; DUARTE, 2007, p. 55, destaque nosso)

Entre os autores analisados, Eidt e Duarte (2007) merecem reconhecimento por procurarem conceituar o termo “ensino”. Entretanto, nem para D.B. Elkonin e nem para V. V. Davidov o ensino e a aprendizagem são atividades. Eles são processos, enquanto o estudo é a atividade específica em que esses processos se desenvolvem no contexto da sala de aula. Uma vez que, o enfoque de Eidt e Duarte (2007) fica a cargo do papel ativo do aluno, mas como pode ser ativo o papel de um aluno que recebe o conhecimento na forma de transmissão?

A próxima análise recaiu sobre a tese de doutorado intitulada “*Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil- repercussões no campo educacional*”, da professora e pesquisadora Prestes (2010). Nesse trabalho, realiza-se

uma importante advertência em relação ao ato de tradução das obras de L.S. Vigotski no contexto brasileiro e apontasse apontam alguns dos trágicos cortes e até mesmo a implementação de signos no título dos textos de L.S. Vigotski que não existem em nenhuma outra versão.

De acordo com Prestes (2010), na maioria das traduções brasileiras, o termo “*obutchénie*” aparece traduzido como “**aprendizagem**”. Mas discorda dessa tradução, pois, segundo ela, deforma “[...] o que realmente está contido na palavra *obutchenie* para Vigotski, abrindo brechas para classificar a teoria histórico-cultural na ‘caixinha’ das teorias de aprendizagem” (PRESTES, 2010, p. 184). Segundo a autora, para essas teorias, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Porém, quando discorda da tradução do termo como “aprendizagem”, será que considera os diferentes tipos de aprendizagens? Ou parte apenas de um olhar da aprendizagem funcional ou da aprendizagem tal e como é vista em outras perspectivas tais como, por exemplo, a teoria construtivista?

Essas variadas de formas de tradução já são explícitas no título de algumas obras de L.S. Vigotski. Por exemplo, o texto intitulado “*Problema obutchenia i umstvennogorazvítia v chkolnomvozraste*”, trabalho escrito ao longo dos anos de 1933/1934, na versão traduzida por Maria da Penha Villalobos, recebeu o título de “**Aprendizagem** e desenvolvimento intelectual na idade escolar”¹¹. No entanto, o mesmo texto traduzido pelo professor e tradutor Paulo Bezerra, foi intitulado “O problema do **ensino** e do desenvolvimento mental na idade”. Prestes (2010, p. 85) aponta que “é importante aplaudir a opção de Bezerra pela palavra **ensino**, mas merece crítica a falta de coerência, pois, ao longo do texto, a mesma palavra aparece traduzida por **aprendizagem** e, ela mesma, traduz esse texto como ‘O problema da **instrução** e do desenvolvimento mental na idade escolar’”.

Aparentemente, Prestes (2010) defende a tradução do termo “*obutchénie*” como “**ensino**”, até porque aplaude a primeira escolha de Bezerra; mas apresenta outra tradução baseada no dicionário russo: “**instrução**”. Contudo, em momento algum de seu trabalho apresenta um argumento conceitual próprio que a leva a justificar teoricamente a escolha de traduzir o termo em questão como “**instrução**”. Apenas adota o termo “instrução” baseada no significado da palavra “*obutchénie*” no dicionário popular russo-português e não no interior do próprio do enfoque histórico-cultural.

¹¹ VYGOTSKY, Lev Semionovich *et al.* Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSSKII, L. S.; A. R. LURIA; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-118.

Segundo a pesquisadora, “a palavra обучение [*obutchenie*] é um substantivo com o mesmo radical do verbo учить [*utshit*][...] e aparece no dicionário russo-português (1989) com os significados em português: **ensino, instrução e alfabetização**” (PRESTES, 2010, p. 83). Entre esses três termos que ela apresenta como possíveis traduções, considera que “[...] a tradução mais correta para a palavra *obutchenie* [...] é **instrução** [...]” (PRESTES, 2010, p. 83). Sendo assim, pode-se considerar que Prestes (2010) utiliza “**ensino**” e “**instrução**” como sinônimos? Em uma passagem de sua tese de doutorado, considera que há “sistema de **ensino e instrução**” (PRESTES, 2010, p. 30). Será que ela realmente os considera sinônimos? Entretanto, se aplaude Bezerra por sua escolha, por que ela não usa o termo “ensino” na sua tradução do título do mesmo texto?

Quando se analisa o significado atribuído à palavra “instrução” no contexto escolar brasileiro, o seu sentido interpretativo avança para uma perspectiva de educação reflexo-associativa, cujo foco recai sobre o professor, que tem a função de transmitir informações, assumindo o perigo de “[...] polissemia, que é a diversificação do sentido da palavra, mais precisamente, quando uma palavra pode corresponder a diversos equivalentes, dependendo do contexto” (RÓNOI, 1981 *apud* PRESTES, 2010, p. 80). Prestes (2010) aponta ter consciência do equívoco interpretativo que sua tradução pode causar ao leitor. Assim,

O significado das palavras, segundo o próprio Vigotski, se desenvolve, e o significado da palavra **instrução** no Brasil passou a conotar algo negativo, algo relacionado à transmissão e aquisição de conhecimento em que está implícito o papel passivo da pessoa. Mas quando Vigotski a utilizou em sua época, era essa a palavra empregada então. (PRESTES, 2010, p. 189)

Nessa passagem, Prestes (2010) demonstra estar mais preocupada em ser fiel à época do que ao pensamento de L.S. Vigotski. Isso porque, mesmo sabendo que o termo escolhido expressa outro sentido no Brasil, o mantém, com o que demonstra dar mais importância do ponto de vista literal das palavras, até porque assume isso no ato de tradução, do que propriamente as ideias vigotskianas.

Por isso, é necessário evidenciar o risco de realizar uma tradução baseada em argumentos terminológicos dos dicionários russo-português para justificar as escolhas feitas. Ao ler todo o conjunto da produção de Prestes (2010), fica evidente que ela não interpreta esses conceitos e termos numa perspectiva reflexo-associativa, até porque aponta algumas teses vigotskianas que não vão ao encontro de sua tradução do termo “*obutchénie*” como “**instrução**”. Por exemplo: “Vigotski não diz que a **instrução** é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria

possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168). Ou seja, ela considera o aluno enquanto sujeito ativo que se constitui nessa ação colaborativa e que o desenvolvimento é uma possibilidade e não um fato. Desse modo, deixa evidente que considera que há uma ação colaborativa entre professor e aluno.

Em outra passagem de sua tese, Prestes (2010, p. 184) aponta que “para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra”. Nessa passagem em específico, fica explícita uma inconsistência teórica, do ponto de vista conceitual. Realmente, V.V. Davidov afirmou que L. S. Vigotski passou a empregar o termo “atividade”, mas ele não se dedicou à sua definição conceitual e nem a seu estudo do ponto de vista da psicologia. Por tal motivo, o termo “atividade” foi empregado por L.S.Vigotski do ponto de vista meramente filosófico. A abordagem da atividade na perspectiva psicológica só deu início com de Rubinstein (1946, 1979), primeiro, e Leontiev (1947[2021]), depois.

Entre os seguidores de L.S.Vigotski que certamente consideraram “*obutchénie*” como atividade estão P. Ya. Galperin e N. F. Talizina, mas Prestes (2010) não os menciona. De acordo com Galperin (2011, p. 13), “chamaremos **aprendizagem** a toda **atividade** cujo resultado é a formação de novos conhecimentos e habilidades em quem a executa, à incorporação de novas qualidades aos conhecimentos e habilidades que já existem”. Todavia, o modo como P. Ya. Galperin assume o conceito de atividade difere de A. N. Leontiev. Leontiev adotava “[...] a atividade em geral como objeto da psicologia, Galperin estabeleceu apenas sua parte orientadora, isto é, a atividade de orientação investigativa. De acordo com ele, a orientação é função primordial da psique e o que a diferencia dos fenômenos não psíquicos” (PUENTES, 2021, p. 168).

Na mesma página, Prestes (2010, p. 184) aponta que L. S. Vigotski “não se refere ora ao processo de ‘**ensino**’ e ora ao de ‘**aprendizagem**’, como processos estanques”, pelo contrário, “na realidade, o autor está se referindo ao processo simultâneo de ‘instrução’, ‘estudo’ e ‘aprender’ por si mesmo”. Ou seja, um processo organizado e planejado psicológica e pedagogicamente, que ocorre por meio de uma unidade indivisível, não de modo isolado. Assim,

para Vigotski, a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão **ensino-aprendizagem** seria a mais adequada para a tradução da palavra *obutchenie*. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e

a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. (PRESTES, 2010, p. 184)

Nessa passagem, Prestes (2010) está correta quando considera que o termo russo “*obutchénie*” implica na unidade do processo de “ensino” e “aprendizagem”. Porém, aponta que a “*obutchénie*” faz referência à atividade da criança. Contudo, a “*obutchénie*” como “**ensino**” ou “**instrução**” remete a processos e não atividade (GALPERIN, 2011). Como então pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como atividade autônoma da criança? Sendo assim, se ela considera a atividade de “*obutchénie*” da criança, pode-se inferir que, na sua interpretação, há uma atividade do professor? Porque ela aponta que compreende o professor enquanto colaborador. Se ele é colaborador, cabe a ele a função de ensinar? Se a função dele for de colaborar, se entende que é algo construído no coletivo e não algo instruído.

Em 2011, os professores e pesquisadores Juliana Pereira da Silva Faquim e Roberto Valdés Puentes publicaram o artigo intitulado “Diferentes concepções de **Ensino**: da didática do estímulo à didática do desenvolvimento”. Nesse artigo, os autores buscam elencar as diferentes concepções de ensino e aprendizagem que marcam o contexto educacional brasileiro, bem como estabelecer as bases epistemológicas e metodológicas de uma concepção preocupada com o desenvolvimento e centrada na atividade de **ensino e aprendizagem**. Desse modo, pode-se considerar que os autores, nesse período histórico, defendiam que havia uma atividade de ensino (centrada na ação do professor) e outra de aprendizagem (centrada na ação do aluno)? Os autores destacam que

A Didática Desenvolvimental que defendemos resgata o sentido inicial do **ensino** e da **aprendizagem** na palavra russa “*obutchenie*” e atribui a ela o sentido de processo simultâneo de “**instrução**”, “**estudo**” e “aprender por si mesmo”. A instrução assim vista constitui um tipo específico e especial de atividade que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra. (FAQUIM; PUENTES, 2011, p. 8)

Os autores fazem o uso do termo transliterado, mas o compreendem no sentido de “instrução”. Interessante que uma das defensoras desse termo foi Prestes (2010), mas os autores não a referenciam. Todavia, em uma comunicação pessoal com o autor, ele disse que “não usamos **instrução** no sentido de Prestes (2010). Veja que o termo **instrução**, junto com o estudo e com o aprender por si mesmo, está relacionado a instruir-se a si mesmo e não a instruir alguém” (PUENTES, comunicação pessoal, 2022). Além disso, afirma que “tem a ver com a ideia de V. V. Repkin do aluno passar a ser professor de si mesmo, ainda quando na

época não tínhamos contato com a obra desse autor ucraniano” (PUENTES, comunicação pessoal, 2022).

Libâneo (2012), por sua vez, adota o posicionamento de Prestes (2010) a respeito do termo “*obutchénie*”. A obra analisada foi o primeiro capítulo do livro “*Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*”, intitulado “Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática” (2012). Nessa obra, Libâneo (2012, p. 42) cita a tese de Prestes, como se pode observar: “A unidade entre **ensino e aprendizagem** está expressa na palavra russa utilizada por Vigotski — *obutchenie* — cuja tradução literal é **instrução**” (PRESTES, 2010). Segundo a autora (LIBÂNEO, 2012, p. 42), “a palavra refere-se ao processo simultâneo de **instrução, estudo e aprendizagem**”.

Todavia, como é possível observar logo no início dessa passagem, Libâneo (2012) assume a tradução do termo *obutchénie* como “ensino”. Porém, logo adiante, compartilha da proposta de Prestes (2010), quando se refere a V. V. Davidov, apontando que “para esse autor, **a instrução ou ensino** (*obutchenie*) é um sistema de organização e métodos para assegurar o processo de apropriação da experiência socialmente formada” (LIBÂNEO, 2012, p. 46-47). Desse modo, pode-se concluir que Prestes (2010) e Libâneo (2012) assumem o conteúdo do termo *obutchénie* do mesmo modo?

No decorrer do capítulo, Libâneo (2012) aponta que há dois tipos de atividade no processo. Por um lado, a atividade de ensino, que é assumida “pela mediação do professor [...] para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 43). Pelo outro, a atividade de aprendizagem, que “é uma atividade do aluno visando à apropriação de conceitos, métodos e instrumentos cognitivos, mas necessita de uma ‘intervenção’ do outro, por meio da mediação, daí a ideia de instrução, no entendimento de Prestes” (LIBÂNEO, 2012, p. 43).

Em meados de 2013, os líderes do Gepedi organizaram um livro intitulado “**Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**” e essa obra foi um meio de materializar o conteúdo discutido no primeiro *Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental*, que ocorreu em 2012. O livro integra um projeto editorial de divulgação da vida, o pensamento e a obra de psicólogos, pedagogos e didatas marxistas do período soviético pouco ou praticamente desconhecidos no Brasil, a partir da “unidade temática: a problemática do ‘**ensino desenvolvimental**’ entendido como **ensino** voltado para a máxima potencialização do desenvolvimento dos alunos” (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 10-11).

Por sua vez, Martins (2020), seguidora de D. Saviani e ex-orientanda de Newton Duarte, no texto intitulado “Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano”, publicado no livro “*Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*”, dedica-se a fazer aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural, de L. S. Vigotski, e a Pedagogia Histórico-Crítica, de D. Saviani. De acordo com a autora, há uma atividade do ensino e outra da aprendizagem, que realizam percursos distintos.

Ela propõe que “[...] o percurso lógico do **ensino** carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular [...] o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina” (MARTINS, 2020, p. 29). Enquanto o percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto para o abstrato, ou seja, o percurso reverso, por ser “[...] um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende” (MARTINS, 2020, p. 29).

O percurso lógico assumido por L. S. Vigotski considera esses dois movimentos assim como Martins (2020) propõe? L. S. Vigotski parte do movimento proposto por K. Marx apresentado no “O Capital”, que vai do abstrato ao concreto no decorrer do processo de aprendizagem, visando o pensamento teórico, visto que ele considera que partir do movimento inverso visa o pensamento empírico, ou seja, “cabe demonstrar que os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o curso do seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos” (VIGOTSKY, 2000, p. 252, tradução de Paulo Bezerra).

Outro ponto que merece destaque é que, nessa obra, Martins (2020, p. 20) aponta que “Vigotski (1995) apresentou o **ensino** como condição primária e fundante do desenvolvimento, propondo a ideia de que entre o **ensino** e o **desenvolvimento** se instala uma relação de interdependência e reciprocidade”, mas 10 anos antes, em sua tese de livre docência, intitulada “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, aponta que “Vigotski dedicou-se rigorosamente ao estudo da relação entre **aprendizagem** e **desenvolvimento**, tomando-a como esteira das formulações constitutivas de praticamente toda a sua obra” (MARTINS, 2013, p. 218). Lá, usa ensino; aqui, aprendizagem. Isso para se referir ao mesmo processo. O que a leva a assumir termos diferentes para a tradução de “*obutchénie*”, nesse intervalo de uma década? Uma de suas justificativas pode ser que, além de não ser seu objeto de estudo o ato de tradução, ela parte de tradução não diretamente do russo para o português,

mas do espanhol para o português: “as traduções dos originais em espanhol para a língua portuguesa são de responsabilidade da autora” (MARTINS, 2020, p. 13). Na sua tese de 2010, é possível observar que ela referenciava Prestes (2010), mas assumiu o termo “aprendizagem” ao invés de “instrução”. Uma possível justificativa para essa mudança é que a autora pode ter mudado a compreensão sobre o termo. Historicamente os pesquisadores vão mudando o que pensa sobre determinado tema ou conceito.

Em 2019, os líderes do GEPEDI organizaram outra obra, intitulada *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*, que busca sistematizar os conteúdos das palestras e mesas redondas que ocorreram no IV Colóquio Internacional **Ensino Desenvolvimental**, realizado em 2018 na Universidade Federal de Uberlândia. A obra é composta de 13 capítulos elaborados por 23 professores-pesquisadores representantes de três países (Cuba, Brasil, Ucrânia). Na primeira parte da obra, ela sistematiza os “fundamentos teóricos da **aprendizagem desenvolvimental**” (PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 13).

Entre esses 13 capítulos, em seus próprios títulos, o termo “*obutchénie*” aparece traduzido de diversas formas, seguem alguns para exemplificar. O terceiro capítulo, de autoria de Roberto Valdés Puentes, intitulado “Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Gênese e desenvolvimento da Atividade de estudo TAE (1959-2018)”, assume como objetivo avaliar “as contribuições efetuadas no campo da relação entre **aprendizagem** e desenvolvimento humano no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, tendo como alicerce a sua teoria central: a Atividade de Estudo” (PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 15-16).

O quarto capítulo, de autoria de Andréa Maturano Longarezi, intitulado “Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin”, “problematiza o experimento como processo investigativo e de **Obutchénie Desenvolvimental** no sistema didático Sistema Elkonin-Davidov-Repkin” (PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 15-16). O quarto capítulo, de autoria de José Carlos Libâneo e Raquel M. M. Freitas, intitulado “Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de **ensino e aprendizagem**”, aborda “as considerações básicas sobre a organização do **ensino** na perspectiva da didática desenvolvimental” (PUENTES; LONGAREZI, 2019, p. 17).

Já o nono capítulo de autoria de Josélia Euzébio da Rosa, Manoel Orisvaldo de Moura e Ademir Damazio, intitulado “Teoria da modelagem”, representa uma “reflexão referente à teoria da modelagem no contexto da Teoria Histórico-Cultural e do **Ensino Desenvolvimental**”. Esses capítulos permitem sugerir algumas considerações. Primeiro, os líderes do GEPEDI, nesse período histórico, apresentavam interpretações diferentes quanto à tradução do termo “*obutchénie*”, pois um faz a opção de traduzir e outro de manter a

transliteração para o português. Desse modo, o termo “*obutchénie*” apresenta convergências teóricas entre os pesquisadores nessa área, mas ainda assim o termo “ensino” é o que prevalece, nota-se que ele é assumido tanto por alguns pesquisadores de Goiás quanto por outros do Rio Grande do Norte, instituições situadas em contextos geográficos bem diferentes e distantes.

Durante a realização do Endipe 2022, sediado pela UFU, no eixo 6 em seu simpósio 1 intitulado “*A didática e as práticas de ensino nos cursos de licenciatura : uma abordagem na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental*”, a autora da dissertação fez a seguinte pergunta para a Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra de Madeira Freitas: no interior do seu grupo de pesquisa na PUC-GO, a adoção do termo “ensino” está relacionada ao foco do grupo ser a perspectiva davidoviana ou há outras questões envolvidas? Após, a discussão no simpósio a autora da dissertação realizou uma comunicação pessoal com a Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Marra de Madeira Freitas para aprofundar em relação a essa questão.

O posicionamento da professora foi que,

No Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos tivemos conhecimento do conjunto de textos organizados em uma publicação no formato de livro (publicação original em russo em 1986, pela *Pedagogikal Publishers*, com capítulos publicados em inglês nos EUA, na Revista *Soviet Education*, volume XXX de 1988). J. C. Libâneo descobriu casualmente esse conjunto de textos. Quando se encontrava na FE/USP realizando um curso com Mário Golder, em julho de 2002, foi à copiadora em busca de textos que pudessem interessar e lá viu *Problems of Developmental Teaching - The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research*. Obteve a cópia e trouxe para o Grupo de Pesquisa. Posteriormente, obtivemos a versão em espanhol (tradução por Marta Shuare de *Problems of Developmental Teaching - The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research*, publicada em 1988 pela Editorial Progreso/Moscu).

Em 2003 resolvemos fazer uma tradução do tipo “tradução nossa”, para utilização interna em disciplinas e no Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da PUC Goiás. Naquele momento nós traduzimos com bastante cuidado, para não ficar diferente da ideia genuína que o autor quis expressar. Então, traduzimos um tanto ao “pé da letra”, numa primeira versão, e na segunda fomos corrigindo.

Depois, observamos que em muitas partes do texto ora aparecia à palavra *obutchénie* e o sentido era aprendizagem, ora ensino, ora estudo. Ou seja, o mesmo termo aparecia de diferentes formas ao longo dos capítulos. Então, nós começamos a nos preocupar com isso porque não fizemos uma tradução diretamente do russo, mas de uma tradução em inglês cotejada a uma tradução em espanhol. Chamou nossa atenção essa questão da diferença dos termos. A essa altura a “tradução nossa”, que havíamos disponibilizado em nossos sites docentes da PUC Goiás, das disciplinas que ministrávamos, foi acessada e circulou pelos grupos de pesquisa interessados. Também a compartilhamos com colegas pesquisadores que solicitaram.

A discussão sobre tradução do russo ao português de obras de L. S. Vigotski, feita por Zoia Prestes (que estudou no Instituto de Psicologia de Moscou) em um trabalho muito importante que foi sua tese de doutorado (2010), incluiu o exame da tradução de algumas palavras da obra de L.S.Vigotski do russo ao português, já havia sido um alerta a muitos pesquisadores. Zoia Prestes expressou a compreensão de ser a palavra instrução, em português, a mais próxima do significado de *obutchénie*.

Em 2014 nós tivemos contato com Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin (ambos da Dinamarca), durante o Seminário Internacional Ensino, desenvolvimento humano e diversidade sociocultural realizado no PPGE PUC Goiás. Hedegaard utiliza as teorias de L. S. Vigotski e V. V. Davidov. Em diálogos diretamente com estes pesquisadores fomos fortalecendo a compreensão de que *obutchénie* realmente é uma palavra que se refere à unidade de ensino e aprendizagem, uma visão formada desde L. S. Vigotski e daqueles pesquisadores que com ele trabalharam, e os que posteriormente se colocaram numa posição de “herdeiros do pensamento vigotskiano”.

Após algum tempo J. C. Libâneo teve contato com Ermelinda Prestes (irmã de Zoia Prestes), que residia em Goiânia, e pedimos a ela para traduzir diretamente do russo para o português um texto de V. V. Davidov (foi traduzido com o título O que é a atividade de estudo?). Ela nos assegurou a mesma compreensão: de que a palavra *obutchénie* significa unidade entre ensino e aprendizagem. Traduzido com o título O que é a atividade de estudo?, este texto foi revisado por J. C. Libâneo e disponibilizado a alunos em nossos sites docentes da PUC Goiás (a tradução não foi publicada mas o texto foi veiculado na internet). Passamos a adotar tal compreensão tendo o cuidado de distinguir nos textos em idioma estrangeiro as referências à aprendizagem, ensino ou ambos os processos. Também revisamos a tradução nossa dos capítulos de *Problems of Developmental Teaching* para uso por nossos alunos e pelo Grupo de Pesquisa.

Já estávamos usando nesse sentido a tradução de *obutchénie* e reafirmando nossa compreensão enquanto Grupo de Pesquisa: *obutchénie* corresponde em português à unidade dos processos ensino e aprendizagem (ou ensino-aprendizagem). Nós diretamente nunca traduzimos publicação do russo para o português porque não temos domínio desse idioma. E consideramos que isso é algo que não requer apenas o domínio da língua, mas o conhecimento da teoria e de sua historicidade. Em março de 2017, pesquisadores russos Galina Zuckerman, Elena Chudinova e Sergei Gorbov participaram Simpósio Internacional Ensino Desenvolvimento e didáticas específicas realizado pelo PPGE PUC Goiás e IF Goiano (Zuckerman e Gorbov atuaram com Davidov). Antes deste evento havíamos tido, por meio de Libâneo, contato por e-mail com Galina Zuckerman e Elena Chudinova, apresentando nossa dúvida em relação ao termo *obutchénie*. Elas ficaram surpresas com nossas perguntas, não entenderam por que estávamos perguntando sobre isso. A partir das respostas em diálogo por e-mail, (ainda não as conhecíamos pessoalmente), nós tivemos a compreensão de que se trata de uma palavra que reflete desde as obras de L. S. Vigotski, a ideia de que no âmbito da escola, em uma prática pedagógica escolar, *obutchénie* se refere à unidade entre ensino e aprendizagem. Ora pode estar ocorrendo um peso maior do “ensino”, ora da “aprendizagem”, mas é uma compreensão de que na atividade pedagógica escolar é uma unidade de ensino e aprendizagem.

Mas ainda tínhamos necessidade de esclarecer melhor o problema da tradução e durante aquele Seminário em 2017, em uma reunião entre os pesquisadores russos e os Grupos de Pesquisa presentes no evento, tivemos a oportunidade de apresentar nossa dúvida quanto ao significado da palavra *obutchénie*. Galina Zuckerman explicou que se trata da unidade dos processos ensino e aprendizagem, tendo como fim o desenvolvimento humano.

A partir daquele esclarecimento consideramos superada nossa dúvida, mas levamos em consideração também a compreensão da pesquisadora Yulia Solovieva, radicada no México, que sendo russa domina o idioma, é psicóloga e estudiosa da teoria histórico-cultural, mesmo tendo atuado diretamente com Talizina e não com V. V. Davidov conhece bem a obra deste autor, e está inserida tanto na psicologia pedagógica quanto na psicologia do desenvolvimento. Yulia Solovieva expressa em suas publicações a compreensão de que *obutchénie* remete ao vínculo essencial entre ensino e aprendizagem.

A partir dos diálogos, sobretudo com os estudiosos das teorias que dominam o idioma russo, ficamos mais seguros em compreender *obutchénie* como a unidade entre atividades de ensino e de aprendizagem. Nós não queríamos uma interpretação. Nós queríamos compreender o termo russo a partir de seu significado genuíno

dentro do contexto da pesquisa histórico-cultural e da educação desenvolvimental na teoria de V. V. Davidov.

Por esses relatos, minha compreensão pessoal é de que quando V. V. Davidov refere ensino desenvolvimental ele está abordando do seu ponto de vista como pedagogo e psicólogo educacional. Ele se preocupou em teorizar, formular teoricamente qual ensino é esse, mas ele tratou de ensino e aprendizagem. Compreendemos que na teoria de V. V. Davidov *obutchénie* significa unidade entre ensino e aprendizagem, como processos distintos de atividade humana. Enquanto Grupo de Pesquisa, quando falamos de ensino desenvolvimental nós estamos falando de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento humano, dentro da tradição teórica de L. S. Vigotski e da teoria de V. V. Davidov.

Há entre os pesquisadores formas distintas de expor as compreensões a respeito das traduções e até mesmo de lidar com o uso dos conceitos, pois dentro de uma teoria uma palavra passa a ser um conceito. No nosso caso, optamos em nossos estudos e pesquisas principalmente pela teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davidov, por necessidade de verticalizar e compreensão aprofundada desta sua teoria e adotá-la como uma referência de ensino, de pesquisa, orientação, formação de professores. Porém, não desconhecemos os outros teóricos e teorias de ensino desenvolvimental e os valorizamos em nossos estudos. (FREITAS, comunicação pessoal, 2023).

O posicionamento de Freitas (2023) aponta que, apesar de adotar “ensino” para remeter ao termo russo “*obutchénie*”, ela assume a interpretação de que ensino e aprendizagem são processos. Além disso, outra consideração importante que ela faz é relacionada à unidade que se constitui entre esses processos. Entretanto, quando a autora se posiciona em relação às atividades distintas assumidas por esses processos, hipoteticamente, compreende que a atividade de ensino está direcionada ao professor e que a atividade de estudo está direcionada ao aluno.

Nos autores analisados até aqui, há algo em comum, isto é, todos eles, seja na condição de tradutor ou até mesmo em textos autorais, adotam o termo “ensino” e “instrução” para se referir ao termo russo “*obutchénie*”. Entretanto, consideramos essa tradução inapropriada, primeiro, porque os autores se basearam no geral no dicionário russo-português e em poucos momentos se atentaram em analisar os conceitos de “ensino” e “instrução” a partir da própria perspectiva psicológica e pedagógica predominante nos autores analisados no interior do enfoque histórico-cultural; em segundo, que a partir da perspectiva desenvolvimental, a atuação do professor e do aluno ocorre de modo colaborativo.

4.2 A “*obutchénie*” na perspectiva da aprendizagem

O termo “*obutchénie*” também tem sido recepcionado como “**aprendizagem**”. Alguns pesquisadores assumiram esse tipo de interpretação em seus escritos e traduções. Entre eles, Bezerra (2000) e Palangana (2015).

A primeira análise versa sobre o tradutor e professor Paulo Bezerra, até mesmo porque ele sofre críticas e elogios por sua tradução. A abordagem recaiu sobre sua tradução, inclusive, já mencionada por Prestes (2010). No livro na íntegra e diretamente do russo, “*Michlenie e retch*”, Prestes (2010) observa que

[...] O tradutor, em comunicação pessoal, disse que intitulou a sua versão de *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2001) para diferenciar seu trabalho da edição brasileira feita a partir da tradução da edição inglesa. No entanto, só a diferença no número de páginas (são 300 páginas a mais!) evidencia que algo de muito grave ocorreu com as primeiras edições estrangeiras da obra de Vigotski. (PRESTES, 2010, p. 69)

Como se pode observar, o próprio título já recebe críticas pela inserção do termo “construção”, bem como em relação à tradução do termo “*obutchénie*”, que, em algumas passagens, é traduzido como “ensino” e em outras como “aprendizagem”. Mas também merece aplausos, visto que é uma tradução que foi realizada diretamente da língua russa. “Por esta razão, mantive o texto na íntegra na certeza de que o próprio leitor resolveria, a seu modo, as questões que serão ressaltadas adiante” (BEZERRA, 2000, p. 8). A análise se refere, especificamente, ao prólogo do livro, em que Bezerra (2000, p. 241-394) realiza alguns apontamentos em relação a algumas escolhas de termos, para o ato de tradução, bem como sobre o sexto capítulo da obra, intitulado “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”.

Em uma de suas considerações, Bezerra aborda a origem gramatical do termo *obutchénie*. Desse modo, ele aponta que

Em uma primeira instância, a palavra *obutchênje* deriva do verbo *obutchít* verbo transitivo direto que significa ensinar, ilustrar, adestrar, transmitir algum conhecimento ou habilidade a alguém, disciplinar. Em outra instância, *obutchênje* deriva do verbo *obutchítsya*, transitivo indireto que significa ser ensinado, aprender, assimilar conhecimentos, estudar alguma coisa. **Partindo da elasticidade semântica dessa palavra e do fato de que Vigotski (que emprega a mesma palavra *obutchênje* para ensino e aprendizagem) cria toda uma teoria da educação, mas o faz menos como pedagogo e mais como psicólogo, traduzimos *obutchênje* quase sempre por aprendizagem e só raramente por ensino**, porque o autor trata muito mais dos processos cognitivos, da aquisição de conteúdos e sistematização dos conhecimentos. (BEZERRA, 2000, p. 8)

Tendo em vista a proposição de Bezerra (2000), uma questão que ele discute, já mencionada por Prestes (2010) antes, é que, de fato, Vigotski algumas vezes assume o termo *obutchénie* como ensino e, em outras, como aprendizagem que ocorre de modo colaborativo e autônomo. Contudo, a limitação é que Bezerra foca apenas na tradução do termo como aprendizagem e ignora o movimento de colaboração que marca esse processo. Isso, talvez, porque uma das primeiras justificativas em que Bezerra (2000) se apoia para a tradução é referente à terminologia assumida pelo dicionário russo-português. Se o dicionário russo-português é a mesma justificativa para Prestes e Bezerra, por que um traduz como ensino e o outro como aprendizagem?

Vejam algumas passagens da obra traduzida por P. Bezerra em que a tradução do termo russo *obutchénie* aparece. Logo no início do sexto capítulo, na página 242, ele traduz um trecho da obra de L.S. Vigotski da seguinte maneira: “essa tentativa de estudar o curso real do desenvolvimento do pensamento infantil no **processo de aprendizagem escolar**”. Na página 245, assim: “como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em **processo de aprendizagem escolar?**”. Entretanto, na página 252, utiliza o termo ensino: “o trabalho direto com o conceito no **processo de ensino escolar**”, e em outra parte dessa mesma página: “como se desenvolvem os conceitos científicos na mente da criança em **processo de aprendizagem escolar**”. Esses poucos exemplos evidenciam algumas incoerências de P. Bezerra no processo de tradução. No prólogo, ele aponta outra afirmação que leva a questionamentos: pode-se considerar que L.S.Vigotski considera ensino e aprendizagem a mesma coisa? Porque, nesses recortes, P. Bezerra deixa evidente que, na sua interpretação particular, ele considera que sim.

Todavia, o maior dos seus equívocos foi não apontar, em momento algum, a sua compreensão dos conceitos de ensino e de aprendizagem, pois, como tradutor, além de conhecer a língua, é necessário conhecer a teoria para não gerar equívocos, “como diz Tolstói, o que quase sempre é incompreensível não é a própria palavra, mas o conceito que ela exprime” (VIGOTSKI, 2010, p. 13) para o caso de traduções científicas, pois não existe apenas uma concepção de aprendizagem. Pelo contrário, segundo Vigotsky (2000, p. 262, tradução de Paulo Bezerra), “a primeira teoria, mais difundida entre nós até hoje, considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes entre si”, essa é concepção defendida por Piaget. A segunda concepção é oposta à anterior, pois estabelece que a aprendizagem é desenvolvimento, esta concepção foi inicialmente exposta por William James.

A última análise recai em Palangana (2015), sobretudo a partir de seu livro intitulado “Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social”. Essa obra aborda como J. Piaget e L.S. Vigotski, do ponto de vista teórico, elaboraram suas propostas de aprendizagem e desenvolvimento, observando, especialmente, a relevância do social nesses processos e como esses dois autores elaboram leituras distintas em relação aos mesmos fenômenos.

Logo na introdução, Palangana (2015, p. 12) propõe que “o entendimento do tema passa pelos conceitos de **desenvolvimento e aprendizagem**, pois as posturas pedagógicas derivadas das teorias do **ensino** estão atreladas à forma como esses fatores são definidos e combinados”. Nessa passagem, a autora parece considerar que o desenvolvimento e a aprendizagem envolvem ações apenas do aluno e que as teorias do ensino envolvem as ações do professor. Essa hipótese se confirma, pois, a autora propõe que “o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que a **aprendizagem**: ao aprender, a criança avança em seu desenvolvimento muito além do conteúdo ou das habilidades apreendidas” (PALANGANA, 2015, p. 137), de modo que o novo conteúdo e as novas habilidades podem ser utilizados em outras funções mentais. Ou seja, “Vigotski ressaltou que, muito embora uma aprendizagem bem organizada gere desenvolvimento, esses dois processos não são sinônimos” (PALANGANA, 2015, p. 147).

4.3 A “*obutchénie*” na perspectiva do ensino-aprendizagem

Marta Koh de Oliveira, em seu livro de 1993, intitulado “*Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*”, apresenta uma síntese referente às ideias de Lev Vygotsky a partir do contexto histórico russo em que produziu alguns conceitos importantes, entre eles o de “*obutchénie*”. Especificamente, em seu quarto capítulo intitulado “Desenvolvimento e aprendizado”, Oliveira (1993) utiliza o termo “aprendizado” como sinônimo de “aprendizagem”. Assim, ela afirma que “aprendizado” ou “aprendizagem” é

o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de **ensino-aprendizagem**”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em

inglês, a palavra *obuchenie* tem sido traduzida ora como **ensino**, ora como **aprendizagem** e assim retraduzida para o português. Optamos aqui pelo uso da palavra **aprendizado**, menos comum que **aprendizagem**, para auxiliar o leitor a lembrar-se de que o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Nessa passagem de Oliveira (1993), é importante como demarca sua escolha desde o início do capítulo, pois, já naquele período, havia uma variação em relação à tradução do termo *obutchénie*, ou seja, ela aponta que não se tinha um consenso sobre a tradução. A autora não pontua sua escolha a partir do dicionário russo-português, como os autores anteriores, isso porque ela já evidencia que seu contato com as obras de L. S. Vigotski naquele período foi via obras traduzidas do inglês para o português, até porque eram as únicas da época. Será que aquilo que causou essa divergência no ato de tradução do termo “*obutchénie*” foi, e continua sendo, ter partido de uma leitura indireta do original em russo e não do próprio texto original? Se a academia brasileira tivesse acessado os originais ao invés de traduções do russo teria sido possível evitar essas divergências?

Em 2018, em um artigo intitulado “*Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977)*”, Puentes e Aquino (2018), demarcaram o uso do termo “**ensino-aprendizagem**” para se referir à “*obutchénie*”, como mencionado no capítulo anterior. Em uma comunicação pessoal com Roberto Valdés Puentes, ele disse que a escolha de manter o termo “ensino-aprendizagem” foi devido ao fato de evitar discordâncias de natureza teórica com seu colega Fernández Aquino, para quem essa discussão era nova no momento.

A discussão referente à tradução do termo *obutchénie* é tema também de estudo em âmbito mexicano pelos pesquisadores Yulia Solovieva e Luis Quintanar. A análise aqui realizada do artigo intitulado “*Metodología de Elkonin-Davidov y la teoría de la actividad en América Latina*”, publicado nas páginas do periódico *Obutchénie* (v. 5, n. 2, 2021).

Queremos mencionar, de passagem, que o tema da tradução da palavra russa “*obutchénie*”, para o espanhol e o português ainda é tema de discussão (PUENTES e LONGAREZI, 2020). De acordo com nossa opinião, a tradução mais adequada desse termo é “ensino”, já que a palavra “*utchenia*” significa “aprendizagem” em russo. O termo “*obutchénie*” (nome da revista, na qual estamos publicando nosso artigo com muito entusiasmo), em alguns contextos pode significar “ensino-aprendizagem”, mas nunca (em nenhum contexto) pode significar “aprendizagem”. (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2021, p. 282, tradução da autora)

Como se pode observar, a escolha de Solovieva e Quintanar (2021) é outro modo particular da tradução do termo *obutchénie*. Eles realizam a opção de utilizarem o hífen entre

a palavra “ensino” e “aprendizagem”. Trata-se, na visão de Prestes (2010), de uma opção que não seria o ideal. Como ela afirma, “todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela [...]” (PRESTES, 2010, p. 184).

Ao que tudo indica, Solovieva e Quintanar (2021) vão ao encontro, principalmente, da interpretação particular de Libâneo (2012), traduzindo como “ensino”, mas rejeitam a tradução como “aprendizagem”. Isso é evidente nessa passagem: “acerca da importância do processo **ensino-aprendizagem** para o desenvolvimento psicológico, Vygotski (1991) escreveu que o **ensino** pode interferir no curso do desenvolvimento de forma decisiva [...]” (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2021, p. 280, tradução da autora). Em um mesmo parágrafo, utilizam, ao mesmo tempo, “ensino-aprendizagem” e “ensino”. Os autores ainda dedicam uma nota, pontuando que Yulia Solovieva é de origem russa e colaboradora direta de N. F. Talízina, como justificativa para a escolha da tradução do termo *obutchénie*, além de se basear na terminologia do dicionário russo-espanhol. Ou seja, os argumentos dos autores, assim como Prestes (2010) e Bezerra (2000), baseiam-se, no fundamental, no significado do termo no dicionário da língua original e, mesmo assim, observam-se diferenças na tradução.

Em outra passagem do artigo, Solovieva e Quintanar (2021) continuam a explicar a escolha no ato de tradução. Desse modo,

Ao mesmo tempo, existe a palavra “*obutchénie*”. Queremos observar que no idioma russo apenas uma palavra “*obutchénie*” é usada, a propósito, é o título da revista em que este artigo é publicado. Esta palavra, em certos contextos, inclui simultaneamente os termos ensino e aprendizagem, para os quais podem surgir algumas complicações na tradução do termo para outros idiomas. O tradutor sempre tem que escolher entre traduzir este termo apenas como “**ensino**” ou como um processo de “**ensino-aprendizagem**”. “*Obutchénie*” pode implicar tanto processos de ensino como de aprendizagem, mas mais especificamente centra-se no aspecto do ensino, ou seja, na atividade do professor, que ensina os alunos. (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2021, p. 283, tradução da autora)

Aqui, é possível identificar outra convergência teórica entre Solovieva e Quintanar (2021), Libâneo (2012), Prestes (2010), Martins (2013), Eidt e Duarte (2007), uma vez que todos eles interpretam que *obutchénie* está relacionado, sobretudo, com a atividade docente e com Bezerra (2000) ao interpretar que *obutchénie* também implica processo de aprendizagem. Diante disso, pode-se considerar que Solovieva e Quintanar (2021) consideram a aprendizagem uma atividade do aluno na passagem “o objetivo desta aprendizagem é adquirir as bases do pensamento teórico-reflexivo de cada aluno participante”? (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2021, p. 283, tradução da autora).

Por fim, também foi objeto de estudo o texto do pesquisador latino-americano Juan Rubio González, intitulado “*Desafíos para la docencia universitaria: Una propuesta desde el enfoque histórico-cultural*”. Nessa obra, o termo “ensino-aprendizagem” aparece sempre associado ao nome de Vigotski. Assim, “a abordagem histórico-cultural propõe que, nos processos de **ensino-aprendizagem**, se dê atenção ao que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” (GONZÁLEZ, 2022, p. 29).

Desse modo, “a abordagem histórico-cultural dos processos **ensino-aprendizagem** deve ir além das salas de aula fechadas dos modelos tradicionais de ensino (GOMEZ, 2017c)” (GONZÁLEZ, 2022, p. 36). O autor questiona os postulados da teoria reflexo-associativa em seu texto, por não ter percebido as particularidades desse processo, em que as partes ocupam um lugar secundário e as relações educativas passam a ser protagonistas. Ele defende esse processo como uma atividade social, reconhecendo como tal “uma relação dialética objeto-sujeito, [que] assume um caráter emergente de todos os fenômenos que ocorrem no processo de **ensino-aprendizagem**, onde se destaca a qualidade interpretativa do mesmo” (GONZÁLEZ, 2022, p. 55).

Nas obras analisadas até o momento, é possível constatar que os autores, no geral, tendem a associar o termo “*obuchénie*” com a atividade do professor. Será que dentro da perspectiva desenvolvimental, de fato, pode-se considerar o termo “*obuchénie*” associado apenas à atividade do professor? Diante disso, torna-se necessário compreender a interpretação que os didatas e metodólogos soviéticos desenvolvimentais, sobretudo os que atuaram na linha de frente do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, interpretaram o termo “*obuchénie*”.

4.4 A *обучение* na perspectiva do termo transliterado *obuchénie*

O termo de modo transliterado também tem sido adotado por alguns pesquisadores, sobretudo em um período específico da produção dos membros do Gepedi. Em 2017, os líderes do grupo organizaram o livro intitulado “*Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*”. Nessa obra, Longarezi e Puentes (2017c), logo na apresentação, já apontam alguns problemas envolvendo a tradução do termo *obuchénie*. Isso fica evidente na primeira nota, em que eles pontuam que

No português não existe uma tradução adequada para *obuchénie*, razão pela qual decidimos utilizar o termo em russo (em sua forma transliterada). Poderíamos empregar as expressões “ensino-aprendizagem” ou “ensinagem”, mas ambas têm

construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende. No espanhol, diferentemente, a palavra “enseñanza” parece mais pertinente porque expressa em si a unidade dos termos ensino e aprendizagem. Na cultura russa, a palavra *obutchénie* expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos. Esta questão será melhor desenvolvida ao longo da apresentação. (LONGAREZI; PUENTES, 2017c, p. 7)

Longarezi e Puentes (2017c) ainda propõem que

O modo como tem sido traduzido o termo *obutchénie* para nossa cultura é um dos exemplos mais lamentáveis de desvio, cujo efeito nefasto tem sido o esvaziamento conceitual da concepção aqui em questão. Na literatura disponível, de acesso à língua portuguesa, é possível observar como a palavra *obutchénie* aparece traduzida, pelo menos, de quatro formas diferentes: como ensino, como aprendizagem, como instrução ou mesmo como educação; quando na realidade nenhuma delas é capaz de expressar seu verdadeiro sentido e significado. (LONGAREZI; PUENTES, 2017c, p. 11)

Diante disso, Longarezi e Puentes (2017c), mesmo propondo na apresentação que não havia um termo em português que expressasse o significado do termo russo *obutchénie*, decidiram manter sua tradução como “ensino” no título da obra. Em comunicação pessoal com a Prof.^a Dr.^a Andréa Maturano Longarezi, ela disse que

Os nossos trabalhos (os colóquios; as trilógicas da vida, pensamento e obra; das Antologias e dos sistemas didáticos) vinham sendo nomeados com o título Ensino Desenvolvidor, tal como a tradição brasileira o nomeia. Quando avançamos nos estudos da teoria, ficou evidente que essa designação não era a mais apropriada, uma vez que tivemos o entendimento de que *obutchénie* não é o mesmo que “ensino”. Isso ficou muito claro para nós: não era possível traduzir *obutchénie* como “ensino”. Assim, em um primeiro momento, o nosso movimento foi o de não traduzir o termo. Nesse sentido, assumimos a palavra transliterada e a utilizamos desse modo por um período. Tanto em trabalhos conjuntos (de minha autoria com o professor Roberto Valdés Puentes, quanto em trabalhos autônomos nossos). O fato é que tanto um quanto o outro tinham clareza de que tradicionalmente a teoria é conhecida no Brasil pela expressão Ensino Desenvolvidor e, naquele momento, como já vínhamos com essa linha editorial, optamos por mantê-lo nos títulos desses trabalhos. Inclusive, na organização do IV Colóquio Ensino Desenvolvidor. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, realizado em 2018, essa discussão foi ampliada para a comissão organizadora tendo em vista a possibilidade de alterarmos o título do evento. No entanto, concluímos coletivamente que o melhor era manter o título que guardava uma identidade com os eventos precedentes e que daria sequência aos mesmos. Essa foi uma decisão tomada em conjunto; ainda quando estávamos convictos de que o termo “ensino” não correspondia ao conceito de *obutchénie* (LONGAREZI, comunicação pessoal, 2022)”.

O posicionamento dessa pesquisadora se reafirma em um artigo de sua autoria, intitulado “Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvidor: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória”, publicado em 2020. Já

no título, ela deixa explícita a sua escolha, uma vez que “o artigo toma, então, como objetivo, revelar a natureza heterogênea e contraditória da *Obutchénie Desenvolvemental*, abordando-a enquanto expressão do singular-particular-universal” (LONGAREZI, 2020, p. 3).

Em seguida, Longarezi (2020) aponta a variabilidade de tradução que tem se dado ao termo russo *Развивающего Обучения* e afirma que

apesar da variabilidade de expressões que emergem das diferentes traduções, nota-se, seja no inglês, espanhol ou português, um predomínio no uso de termos que associam *obutchénie* à atividade docente; o que é limitante, restritivo e leva a um desvio do sentido conceitual que a palavra russa contém. (LONGAREZI, 2020, p. 4)

A autora considera que o conceito expresso pelo termo *obutchénie* se remete ao “processo pedagógico no qual estão implicados professores e alunos e, enquanto tal, expressa a unidade da ação de ambos, com foco na aprendizagem do estudante, que ocorre em processo de colaboração com o professor e com outros estudantes” (LONGAREZI, 2020, p. 4). Além disso, ela deixa explícito que essa construção conceitual expressa pelo termo *obutchénie* tem se dado entre um trabalho colaborativo no interior do Gepedi e ainda afirma “que qualquer uma das traduções para *obutchénie* pode levar a uma imprecisão conceitual, exceto quando assumida enquanto aprendizagem colaborativa (PUENTES, 2019)” (LONGAREZI, 2020, p. 5).

Entretanto, mesmo concordando com a tradução de Puentes (2019d), ela não adere à sua tradução em seus trabalhos. Em uma comunicação pessoal com a autora, ela diz o porquê de não aderir:

“[...] por reconhecer a dificuldade de se traduzir o termo porque, quando se traduz por aprendizagem sem conceituá-la no sentido colaborativo, o termo é interpretado no contexto brasileiro enquanto aprendizagem funcional. Por isso, a dificuldade de assumir o termo descolado do conceito. No entanto, *obutchénie* se trata de um processo que ocorre no sujeito na colaboração com o outro mais experiente. Assim, no texto de 2020, “Gênese e constituição da *Obutchénie Desenvolvemental*: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória”, já faço um reconhecimento público de que a única possibilidade de tradução seria no sentido da aprendizagem colaborativa desenvolvimental (DAVIDOV, 1996 [2019]; PUENTES, 2019). Esse é um texto que marca essa posição. É importante registrar que, enquanto grupo, já vínhamos discutindo o sentido disso em relação à atividade psíquica que ocorre no sujeito. Então, considero que este texto de 2020 marca uma transição no modo de se traduzir o termo, uma vez que o conceito já nos era bastante claro. Assim, tanto usando a palavra transliterada *obutchénie*, quanto o termo aprendizagem colaborativa, significa, em meu modo de ver, referir-se ao conceito de *obutchénie* conforme definido por Davidov (1996 [2019]) e sistematizado por Puentes (2019). Nos textos mais recentes, já tenho utilizado o termo aprendizagem. (LONGAREZI, comunicação pessoal, 2022)”.

A autora já deixa evidente mais uma vez que discorda do modo como o termo *obutchénie* tem sido traduzido no contexto brasileiro, mas reconhece a importância de tentar buscar um termo que de fato expresse o conceito manifesto por *obutchénie*. Além disso, aponta o risco de se fazer uma leitura funcional do termo, isso é o que aconteceu com a tradução realizada por Bezerra (2000), ele fez a tradução como “aprendizagem”, mas não explicou o conceito de aprendizagem que ele considerava.

5 UM NOVO OLHAR PARA O TERMO “*OBUTCHÉNIE*”

Nesta seção, busca-se conferir a validade da hipótese de que o uso dos termos “ensino”, “instrução”, “aprendizagem”, “ensino-aprendizagem” e inclusive “*obutchénie*” é inadequado quando é usado para fazer referência a um processo de assimilação voltado para o desenvolvimento psíquico do sujeito. Desse modo, a melhor maneira de expressar a função, o conteúdo, a estrutura, o método e o processo formativo contido no termo russo “*obutchénie*” utilizado para fazer referência à aprendizagem voltada para o desenvolvimento psíquico do aluno é “**aprendizagem desenvolvimental colaborativa**”.¹²

A “aprendizagem desenvolvimental colaborativa” é um termo recente no Brasil que emergiu, no interior do GEPEDI, em 2019, como resultado, em primeiro lugar, do nível de desenvolvimento teórico experimentado pelos membros do grupo a respeito desse tema específico e, sobretudo, do posicionamento conceitual assumido na época por Puentes (2019a). De lá para cá, o termo tem circulado cada vez mais nas produções dentro e fora grupo, sobretudo em dissertações e teses de doutorado (AMORIM, 2020; CARDOSO, 2020; CARCANHOLO, 2020; LOPES, 2020), bem como em artigos científicos (MACHADO; LIMA; SOISA, 2022).

No entanto, a ideia expressa por esse termo, de um modo indireto, já havia sido de alguma maneira demarcada no texto anteriormente mencionados Longarezi e Puentes (2017c). Lá, já afirmavam que o modo como o termo *obutchénie* é traduzido no contexto brasileiro reverbera em imprecisão conceitual. Ou seja, nesse período, ainda não havia um termo que elucidasse o que eles pensavam, entretanto, o conceito em si já existia, pois defendiam que, “na cultura russa, a palavra *obutchénie* expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7).

Essa aparição indireta do conceito expresso pelo termo ocorreu também na tese de doutorado intitulada “Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade”, de autoria de Chaves (2019), sob orientação do professor e pesquisador Roberto Valdés Puentes. O estudo propõe que “as atividades pedagógicas, entendidas como a unidade das atividades docente e discente, permitiram a sistematização de ações para a efetivação de uma *obutchénie*

¹² Na perspectiva de Puentes (2019a) há outra maneira de adotar o termo russo “*obutchénie*”, isto é, no sentido de “ensino”, quando faz alusão ou remete a um tipo específico de organização didática do processo de assimilação baseado na ideia da transmissão de conhecimentos por parte do professor.

para o desenvolvimento” (CHAVES, 2019, p. 196), isto é, o termo ainda não existia, mas a ideia já vinha sendo construída há algum tempo, como é possível constatar nas produções.

Puentes (2019a) no artigo intitulado “Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental”, defende que os termos “*Developmental Teaching*”, “*Enseñanza desarrollante*” ou “Ensino desenvolvimental”, usados para se referir à tradução do termo russo “*Развивающее обучение*”, são inapropriados. Isso porque, analisados sob o viés desenvolvimental, ignoram que “a atividade psíquica, que é o conteúdo dessa concepção, não pode ser ensinada, mas aprendida pelo próprio aluno quando emerge como sujeito em um tipo específico de atividade de estudo que fomenta a aprendizagem desenvolvimental colaborativa e autônoma” (PUENTES, 2019a, p. 1).

De acordo com Puentes (2019b), a melhor tradução para o termo e conceito “*obutchénie*” é “aprendizagem colaborativa”, quando se trata daquele tipo específico de assimilação voltada para o desenvolvimento psíquico do aluno. Em uma comunicação pessoal com o autor, ele pontuou que

ao cunhar essa expressão para se referir ao termo russo *obutchénie*, o foco esteve nas crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, pois há uma diferença entre o tipo de aprendizagem que ocorre nos anos iniciais desse nível para a que ocorre nos anos finais. (PUENTES, comunicação pessoal, 2022)

Ou seja, considera que há uma aprendizagem colaborativa e uma aprendizagem autônoma, ambas ocorrem na zona de desenvolvimento possível¹³ e podem ser consideradas um ato de produção da criança, que emerge na condição de sujeito. A aprendizagem ocorre por meio da assimilação das experiências externas, que estão presentes em livros, idiomas e cálculos matemáticos, entre outros.

A assimilação dessas experiências é a transferência da ação humana da forma externa para a interna, que acontece em duas dimensões, primeiro de modo colaborativo, em que é necessária uma maior ação do docente em conjunto com o discente, que tem por objetivo “criar as condições para que se inicie o processo de formação dos interesses cognitivos que permitem a proposição independente da tarefa de estudo” (PUENTES, 2019b, p. 44). Em segundo, de modo autônomo em que o aluno gradualmente deixa de resolver tarefas de estudo propostas pelo professor e passa a colocar para si próprio essas tarefas e seus respectivos objetivos. Por isso, essa dimensão só se constitui, particularmente, “na autorregulação ao final do nível fundamental, pois, nessa fase, o aluno é capaz de assimilar o sentido e o conteúdo da

¹³ Esse conceito de Vigotski tem aparecido no Brasil, traduzido como Zona de Desenvolvimento Imediato, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento possível.

avaliação e compreender um modo generalizado de ação para resolver tarefas de estudo” (CARDOSO, 2020, p. 38).

Na aprendizagem colaborativa, diferentemente do que ocorre na aprendizagem tradicional, os conteúdos (modos de ação na esfera dos conceitos científicos) não são introduzidos aos alunos de maneira definida, mas apresentados em forma de tarefa. Não cabe ao professor a função de ensinar, mas de organizar psicologicamente e pedagogicamente os conteúdos escolares em forma de tarefa. Dessa maneira, um dos maiores objetivos da Atividade de Estudo é proporcionar ao aluno a capacidade de reproduzir a estrutura social na qual se encontra inserido. Nessa fase inicial, o aluno se encontra diante de uma atividade que ele conseguiu solucionar com a ajuda do professor, mas o diferencial aqui é que a atividade foi planejada justamente com essa intencionalidade.

A aprendizagem autônoma, por sua vez, é uma atividade bem similar à proposta inicialmente, entretanto, o aluno irá solucioná-la sozinho, mas isso também é planejado. Ambas as vertentes são planejadas de maneira que atinja o desenvolvimento, ressaltando que este, na Atividade de Estudo, não é um fato, é apenas uma possibilidade (REPKIN, 1997[2019]).

Por essas questões, Puentes (2019b, p. 36) considera que, quando se traduz o termo “*obutchénie*” como “ensino”, a interpretação se encaminha para “uma teoria do ensino, com o foco no professor, no conteúdo pronto, na transmissão, na instrução e na memorização dos estudantes” (PUENTES, 2019b, p. 36). Assim, aproxima-se daquilo que é proposto pela teoria reflexo-associativa, “em que o aluno assimila o conteúdo por meio da exposição, ilustrações e explicações passadas pelo professor, durante esse processo de assimilação, ele adquire conhecimento empírico” (DAVIDOV, 1991[2019], p. 237), na forma pronta e completa, em que só depois passam para a generalização e aplicação do conhecimento adquirido às situações particulares.

Portanto,

[...] do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida quanto à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer. Mas a prática também mostra a cada passo o equívoco dessa concepção. Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais da memória do que pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente

do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VIGOTSKI, 2000, p. 246-247)

Diante da proposição acima, pode-se concluir que, realmente, se tratando de uma concepção psicológica, “o emprego do termo ‘ensino’ para traduzir o conteúdo do termo *obutchénie*, na perspectiva da teoria desenvolvimental, é simplesmente incorreto” (PUENTES, 2019b, p. 36). Isso porque, nessa perspectiva, o foco da escola está na formação das necessidades e dos motivos que levam à formação das operações psíquicas e dos conceitos científicos, em que a assimilação, realizada pelo aluno de um determinado conteúdo sempre começa pela transformação criativa do próprio conteúdo a ser assimilado, isto é, é impossível ensinar atividade psíquica.

Ainda de acordo com Puentes (2019b), que pautava sua tese de defesa baseada em estudos de V. V. Davidov e A. N. Leontiev, “a aprendizagem consciente não se constitui pelo conteúdo do conhecimento adquirido pelos alunos e nem pela profundidade de sua compreensão, mas pelo significado que a própria aprendizagem adquire para os alunos” (PUENTES, 2019b, p. 37). Essa tese, proposta por Puentes está subsidiada na obra de Davidov (1996), que aponta que A. N. Leontiev acreditava que a atividade humana, em lugar de ser ensinada, só podia ser criada, porque o conteúdo da atividade de estudo, longe de ser introduzido como produto pronto e acabado, é apresentado em forma de tarefa, que pressupõe a transformação de um objeto pelo sujeito dela. A partir dessas considerações, a “função do professor não se encaminha para a ação de ensinar, mas para a organização psicológica escolar na forma de tarefa” (PUENTES, 2019b, p. 43). Sendo assim,

Na perspectiva da teoria desenvolvimental, é errado todo tipo de esforço por empregar a palavra “ensino” para tentar expressar o conceito e conteúdo do termo em russo *obutchénie*. A teoria desenvolvimental, longe de se tratar de uma concepção que foca na instrução e na transmissão de conteúdos prontos, é uma concepção da aprendizagem porque parte do pressuposto de que o conteúdo da escola de nível fundamental, isto é, a atividade psíquica (o pensamento teórico) não pode ser ensinada, apenas pode ser aprendido pelo aluno que emerge na condição de sujeito da Atividade de Estudo. (PUENTES, 2019b, p. 46)

Observa-se que Puentes (2019b) busca conceituar como ele compreende essa “aprendizagem colaborativa”, apoiado em fundamentos teóricos que o levam a essa interpretação. Na perspectiva do autor, não é possível ensinar a atividade psíquica, pois parte do conceito da aprendizagem por uma perspectiva desenvolvimental e não tradicional. O que

tem gerado essa tensão interpretativa tem sido se basear na tradução literal do termo, de acordo com sua terminologia no dicionário russo-português, e não no conceito.

Diante disso, torna-se necessário analisar se há diferenças em relação ao conceito de “*obutchénie*” entre a perspectiva desenvolvimental e tradicional. O termo “*obutchénie*”, analisado a partir de um viés desenvolvimental, apresenta a mesma função, conteúdo, estrutura, método e processo formativo do que quando analisado a partir de um viés tradicional? Diante disso, as obras de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V.Repkin se mostra como a introdução dos conceitos de *obutchénie* tradicional e *obutchénie* desenvolvimental foi a melhor saída para o que L.S. Vigotski considerava nos termos de *obutchénie* adequada e não adequada, pois “[...] a única boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento [...]”. (VIGOTSKI, 2010, p. 114). Assim,

nas áreas de Pedagogia e Psicologia, é comum diferenciar a aprendizagem funcional (*utchenie*) e a aprendizagem desenvolvimental (*obutchénie*). A aprendizagem funcional está relacionada com o esforço dos indivíduos que estão tentando assimilar um ou outro conteúdo, enquanto a aprendizagem desenvolvimental envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo. [...] Por sua vez, a aprendizagem desenvolvimental pode ser descrita como a interação entre alunos e professores, entre a aprendizagem do aluno e esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto “atividade”, então, a aprendizagem desenvolvimental pode ser caracterizada como aquela correlação entre o estudo e a atividade pedagógica. (DAVIDOV, 1996[2019], p. 267)

Sendo assim, com duas propostas de *obutchénie*, “[...] nos remete à compreensão de que existem modos distintos de *obutchénie*, inclusive o reflexo-associativo” (LONGAREZI, 2020, p. 5). Assim, já não é mais possível considerar a tradução do dicionário russo-português como proposta por Prestes (2010) e Bezerra (2000), pois se trata de uma concepção psicológica e didática, o que exige explicações de natureza psicológica e didática que estão para além da capacidade explicativa e argumentativa de um dicionário comum da língua que não tem essa função e pretensão.

Portanto, foi diante do posicionamento de L. S. Vigotski que D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin, fundamentaram, por intermédio da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, sobretudo a Teoria da Atividade de Estudo, que é possível e pertinente compreender a *obutchénie* desenvolvimental enquanto processo simultâneo que implica a realização das mesmas ações por parte dos alunos e do professor no decorrer de todo processo. Ou seja, “em outras palavras, a troca de atividades entre eles adquire um caráter de autêntica cooperação, em vez de se degenerar em ações separadas associativamente ligadas” (REPKIN, 1997[2019], p. 350).

Esse tipo de *obutchénie* ocorre na zona de desenvolvimento possível, em que se “for compreendida com a noção de ‘atividade’” (DAVIDOV, 1996, p. 252), isto é, se for considerada na perspectiva da Teoria da Atividade, “pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica” (DAVIDOV, 1996, p. 252). Nesse caso, o professor assume o papel de organizador, orientador e guia do processo psicológico e didático de desenvolvimento; ao mesmo tempo, implica-se nesse processo de maneira colaborativa.

Segundo Vigotski (*apud* BEZERRA, 2000, p. 10), esse “‘fazer em colaboração’ não anula, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual”, ou seja, “sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada”. Desse modo, o professor garante certas estruturas cognitivas do aluno, uma vez que realiza a organização psicológica do material didático, pois “essas propriedades psicológicas do material são as características do objetivo estabelecido na tarefa do aluno e as condições nas quais esses objetivos devem ser alcançados” (REPKIN, 1968[2019], p. 304).

Nessa perspectiva, “os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados em forma acabada, é ilegítimo transferir conclusões baseadas em conceitos espontâneos para conceitos científicos” (VIGOTSKY, 2000, p. 242). Logo, o conteúdo não pode ser reduzido a propriedades puramente substantivas, pois o material didático é apresentado na forma de tarefa, a proposição da tarefa de estudo é, antes de tudo, “[...] a definição da meta da atividade que virá a seguir, isto é, uma percepção exata daquele conteúdo que deve ser assimilado. Não é correto pensar que a meta pode ser definida de fora (por exemplo, pelo professor)” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 1975[2019], p. 332), pois ocorre uma reflexão para atingir uma atividade futura. Ela, como toda reflexão, é um produto que depende da motivação do próprio sujeito. Para sua realização, é necessário que o aluno queira propor para si a tarefa de estudo. Além disso, “é de crucial importância fundamental, experimentalmente, a tese de que não é atividade ‘pronta’, ‘acabada’, fonte do desenvolvimento psíquico da criança, mas só aquela atividade que se desenvolve e ‘renova’ permanentemente” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/1987[2019], p. 196).

Longarezi (2020), em seu artigo “Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória” assume o posicionamento teórico e conceitual de Puentes (2019d). Apesar de não adotar a tradução de Puentes no decorrer do artigo, a autora faz a opção de manter a transliteração do termo russo *Развивающего Обучения*. Segundo ela,

Dessa forma, *obutchénie* se constitui no processo pedagógico no qual estão implicados professores e alunos e, enquanto tal, expressa a unidade da ação de ambos, com foco na aprendizagem do estudante que ocorre em processo de colaboração com o professor e com outros estudantes. No entendimento conceitual que temos construído (LONGAREZI; PUENTES, 2017c; LONGAREZI; SILVA, 2018), qualquer uma das traduções para *obutchénie* pode levar a uma imprecisão conceitual, exceto quando assumida enquanto aprendizagem colaborativa (PUENTES, 2019). Por essa razão, este texto tomará sua designação enquanto *Obuchénie* Desenvolvimental, para que coloquemos o olhar não na singularidade que caracteriza o processo educativo, quando concebido em partes, mas na unidade que emerge da “[...] inter-relação entre a utchenia(aprendizagem) e os esforços profissionais do professor” (ДАВИДОВ <DAVIDOV>, 1996, p. 252, tradução nossa); tomando o processo em sua totalidade. (LONGAREZI, 2020, p. 4-5)

É possível afirmar que, mesmo a autora fazendo uso do termo transliterado, no seu entendimento, é necessária uma ação colaborativa entre o docente e discente, e que ambos se implicam nesse processo não de modo alternado, ora a ação do aluno, ora a ação do professor, mas de modo colaborativo, ambos juntos realizando as mesmas ações.

Em meados de 2021, o Gepedi publicou o livro intitulado “*Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*”, que conta com dezenove capítulos, a maior parte deles referentes às dissertações e teses desenvolvidas, entre 2014 e 2021, no interior do grupo, por alunos do mestrado e doutorado em educação. Trata-se, em essência, de uma obra que sintetiza os principais objetos de estudo assumidos pelo grupo.

O primeiro ponto relevante nessa obra está em seu título, pois como afirmado anteriormente por Longarezi (2022), a linha editorial do grupo foi pensada a partir do termo “ensino desenvolvimental” para se referir ao termo russo *Развивающего Обучения*, modo este assumido pela maioria dos pesquisadores brasileiros. No entanto, assumir o termo “aprendizagem desenvolvimental colaborativa” no título dessa obra é um marco público do grupo em relação à interpretação que o Gepedi tem feito em relação ao termo russo “*obutchénie*”. Isso já evidencia a força que o termo tem ganhado no interior das discussões e produções do grupo, até porque essa obra sintetiza o trabalho de seus membros ao longo desses 14 anos de existência.

Um segundo ponto é que, entre esses 19 capítulos, o termo “*obutchénie*” foi assumido com sentidos e termos diferentes ao longo desses 14 anos, como é possível observar: (1) “**aprendizagem colaborativa**”, no capítulo 1, “Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte”, de Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi; no capítulo 9, “V. V. Davidov: contribuições à teoria

da atividade de estudo”¹⁴, de Cecília Garcia Coelho Cardoso e Roberto Valdés Puentes e no capítulo 10, “Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963 – 2019)”¹⁵, de Paula Alves Prudente Amorim Roberto Valdés Puentes.

Enquanto outros já assumem o termo (2) “**ensino**”, o capítulo 2, “O termo mediação em textos de Lev S. Vigotski: caracterização, enfoques e implicações na educação”¹⁶, de Ruben de Oliveira Nascimento; capítulo 6, “Docência com adolescentes: contribuições para um ensino desenvolvimental”¹⁷, de Cláudia Silva de Souza; capítulo 14, “Por uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola”¹⁸, de Lucielle Farias Arantes.

Outro termo que aparece é (3) **ensino-aprendizagem**, no capítulo 7, “Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: uma análise à luz da teoria da subjetividade”¹⁹, de autoria de Naíma de Paula Salgado Chaves e Roberto Valdés Puentes.

Já outros mantêm a forma transliterada (4) *Obuchénie*, capítulo 11, “Princípios didáticos, orientações metodológicas e desenvolvimento integral do estudante: contribuições de L. V. Zankov”²⁰, de Bianca Carvalho Ferola e Andréa Maturano Longarezi; capítulo 12, “*Obutchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental”, de Andréa Maturano Longarezi; capítulo 15, “Formação didática de professores ‘em’ e ‘para’ uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro”, de Andréa Maturano Longarezi. O intuito de categorizar os capítulos dessa obra foi para

¹⁴ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2020, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

¹⁵ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2020, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

¹⁶ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da tese de Doutorado em Educação, “Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação”, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2014, 416f. desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi.

¹⁷ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da tese de Doutorado em Educação, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2018, desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes e coorientação da Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva.

¹⁸ Orientação pelo Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, entre os anos de 2014 e 2018.

¹⁹ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2019, 284f desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

²⁰ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da dissertação de Mestrado em Educação, “O desenvolvimento integral na obra de L.V. Zankov (1957- 1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas”, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2019, 78f. desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi.

apresentar ao leitor o percurso que o termo “*obutchénie*” percorreu no interior do GEPEDI e demarcar mudanças de interpretações conceituais assumidas pelo grupo.

O posicionamento do grupo também ficou evidente no Endipe de 2022, durante a realização de um simpósio composto pelo pesquisador e professor Roberto Valdés Puentes da UFU e pela professora e pesquisadora Raquel Aparecida de Madeira Marra Freitas da PUC-GO, como já mencionado anteriormente. O título do simpósio, diferentemente do usual na academia brasileira, foi “*A didática e as práticas de ensino nos cursos de licenciatura: uma abordagem na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental*”. No decorrer da explanação dos convidados, o professor e pesquisador José Carlos Libâneo, da PUC- GO, fez a seguinte pergunta ao professor e pesquisador Roberto Valdés Puentes: Quais critérios ou parâmetros utilizou para traduzir *obutchénie* por “aprendizagem”, dada a abrangência do conceito de “*obutchénie*”?

A resposta foi a seguinte:

Acho muito interessante a pergunta da Juliana de Assis e do professor Libâneo a respeito dos termos “ensino” e “aprendizagem”. Concordo com a Raquel, que esse não é um problema dos representantes da teoria, pois está muito claro para eles a integridade desses processos. A questão está na tradução que se faz para o português, espanhol e inglês. Esse interesse por abordar o conceito e sua tradução para o português é muito recente. Inclusive dentro do Gepedi sempre usamos “Ensino Desenvolvimental”, do mesmo modo que era feito tradicionalmente no Brasil.

A pergunta do professor Libâneo é muito importante, pois nos permite assumir explícita e publicamente uma posição. O primeiro aspecto relevante é que não traduzimos “*obutchénie*” como “aprendizagem”. Nós precisamos ver o termo completo, de que posicionamento estamos partindo e qual interpretação estamos fazendo hoje. Na obra de Vigotski ele usa o termo “*obutchénie*” para referir a várias coisas diferentes, em alguns momentos é usado para fazer menção aquilo que estamos chamando de “ensino” ou de “ensino-aprendizagem”, quando se refere a um tipo específico de processo que ele critica, baseado na memorização mecânica e na transmissão. Entretanto, ele também utiliza o mesmo termo “*obutchénie*” quando se refere a algo novo que ele está defendendo, que é um processo voltado para o desenvolvimento, só que lamentavelmente na época o Vigotski não encontrou o termo adequado para isso.

O termo *Развивающего Обучения* só surge na década de 1970. É essa a razão pela qual Vigotski só estuda a relação de *Обучения e Развивающего* usando o termo de ligação “e”. A expressão *Развивающего Обучения* só nasce por volta de 1979, e esse é o motivo pelo qual Vigotski precisou usar o termo russo “*obutchénie*”, uma vez para se referir ao “ensino” ou “ensino-aprendizagem” e outras vezes para se referir aquilo que posteriormente passaria a ser *Развивающего Обучения*.

Então, Libâneo e demais colegas que nos acompanham, nos nunca traduzimos “*obutchénie*” só como “ensino” ou só como “aprendizagem”. Na década de 1970 e 1980, levando em consideração essa questão presente na obra de Vigotski, Davidov e Repkin decidem introduzir os termos “*obutchénie*” tradicional e “*obutchénie*” desenvolvimental. A “*obutchénie*” tradicional se refere aquilo que Vigotski considerava na forma de ensino, transmissão, pela via do método explicativo-ilustrativo, no papel do professor transmissor de conteúdos prontos e na memorização mecânica e passiva dos alunos. Enquanto “*obutchénie*” desenvolvimental, para se referir a outro tipo de processo voltado para o

desenvolvimento, cujo foco não está no professor, nem na memorização e nem na transmissão de conteúdos prontos.

O que tenho feito, e acho que isso aos poucos está se adotando dentro do Gepedi, inclusive temos feito isso junto com a professora Andréa Maturano Longarezi, é adotar o termo “*obutchénie*” como “ensino”, quando se refere dentro da literatura ao modo tradicional de organizar os processos pedagógicos e traduzimos “*obutchénie*” como aprendizagem desenvolvimental de dois tipos, aprendizagem desenvolvimental colaborativa e aprendizagem desenvolvimental autônoma, quando se refere ao novo modo de organizar os processos didáticos, que assume como propósito o desenvolvimento psíquico da criança.

Essa tem sido nossa escolha. Sendo assim, “*obutchénie*” não é “aprendizagem”. Na perspectiva de Vigotski, pode ser “ensino” ou “ensino-aprendizagem” quando se refere a uma perspectiva tradicional ou pode ser “*obutchénie*” como aprendizagem desenvolvimental colaborativa, quando expressa essa ideia, que Vigotski começa a introduzir na década de 30, que a partir da década de 1950 passa a ser *Развивающего Обучения*.

Nunca traduzimos apenas como “aprendizagem”, como disse o professor Libâneo. O termo “aprendizagem” não expressa aquilo que a palavra “*obutchénie*” contém na perspectiva desenvolvimental. Para encerrar essa pergunta eu faço referência ao capítulo 14 do livro organizado por nós e por duas orientandas, intitulado *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*, nesse capítulo há um texto de Davidov de 1996 intitulado “Problemas de pesquisa da atividade de estudo”, no primeiro parágrafo, Davidov afirma o seguinte: Por sua vez a aprendizagem desenvolvimental pode ser descrita como a interação entre alunos e professores, entre a aprendizagem do aluno e esforço profissional do professor (se essa interação for compreendida enquanto “atividade” então, a aprendizagem desenvolvimental pode ser caracterizada como aquela correlação entre o estudo e a atividade pedagógica).

Professor Libâneo, estou assumindo “*obutchénie*” umas vezes como “ensino” ou “ensino-aprendizagem”, no sentido tradicional, e, outras vezes, na perspectiva de Vigotski como “aprendizagem desenvolvimental colaborativa” o termo colaborativo expressa a participação do professor, não estamos falando de aprendizagem que se dá apenas como resultado do esforço individual do aluno. Estamos falando que desde uma perspectiva desenvolvimental, o professor não desaparece, pelo contrário, ele assume um novo papel, que é organizar, planejar, conduzir e guiar o processo e, ao mesmo tempo, colaborar, pois a interação do professor nesse processo é fundamental.

Essa colaboração se dá pela via da comunicação e pela realização conjunta de ações de estudo com os alunos. Como síntese, essa noção nossa de “aprendizagem” não descarta, pelo contrário, no termo colaboração ressalta o enorme papel do professor nesse processo, não como um transmissor, não como alguém que explica e descreve, mas como aquele que orienta, que conduz, e que, sobretudo se implica na própria atividade do aluno, colaborando com ele na sua zona de desenvolvimento possível. (PUNTES, 2022, YouTube 1:44:24)

Diante desse posicionamento pode-se afirmar que até o momento, esse termo tem sido o mais completo para se referir ao termo russo “*obutchénie*” a partir da perspectiva desenvolvimental. Entretanto, veja como mesmo com problemas conceituais, Bezerra (2000) e Solieva e Quintanar (2021) são quem mais e melhor se aproximam daquilo que é considerado por Puentes (2022). Pois, Bezerra (2000) já havia apontado que ora Vigotski usava o termo “ensino”, ora “aprendizagem”, no entanto, ele não deixou explícito de qual ponto partia para construir seu posicionamento. Enquanto Solieva e Quintanar (2021) se aproximam de Bezerra (2000) e Puentes (2022), por considerarem que o termo *obutchénie*

pode ser “ensino” ou pode ser “aprendizagem”. Entretanto, difere do posicionamento de Puentes (2022), por associar o termo mais ao aspecto da aprendizagem do aluno do que do ensino do professor, isso diverge do que é proposto por Puentes (2019d, 2022), uma vez que ele considera esse processo de maneira colaborativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa representou um desafio teórico e pessoal muito grande. Teórico, pois a intenção foi apresentar nesta dissertação o movimento de convergências e divergências que marca a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, sobretudo, no que tange a assumir como objeto uma questão que envolve a tradução do termo “*obutchénie*” a partir do que expressa seu conceito. Do ponto de vista pessoal, o desafio foi referente à tentativa de elaborar hipóteses, uma vez que, para isso, é necessário enxergar além do que é escrito na obra dos autores analisados, ademais de ter que fazer isso em curto período devido às exigências burocráticas do programa de pós-graduação.

Em relação à tradução do termo “*obutchénie*”, as opiniões são divergentes, uma vez que representam leituras de mundo diferentes. Ao se dedicar ao ato de tradução, não está ali apenas um tradutor, mas um sujeito histórico marcado por experiências que refletem, mesmo que inconscientemente, na produção transcrita de outra língua. No decorrer da seção, afirmamos que não concordávamos com o uso do termo “ensino”, “ensino-aprendizagem” e “aprendizagem” para remeter ao que é proposto pelo termo russo “*obutchénie*”. Agora, mantemos essa opinião.

De acordo com o dicionário pedagógico, ensino significa “ação na qual um indivíduo mais experiente transmite os conhecimentos gerais ou específicos, para que outro indivíduo possa compreender e assimilar” (QUEIROZ, 2003, p. 100). Enquanto instrução significa “ação ou efeito de instruir, de ensinar, de transmitir os conhecimentos” (QUEIROZ, 2003, p. 100).

Esses termos não atendem à função, ao método, à estrutura, ao conteúdo e ao processo formativo proposto pela perspectiva desenvolvimental. De acordo com Elkonin (1960[2019], p. 164), “essa metodologia que se baseia na transmissão direta de conhecimento, da cabeça do professor à cabeça da criança, sem que essa última interaja com a matéria em processo de assimilação, é a forma mais ineficaz de ensinar”, pois predominam as condições externas em que o material didático ocupa lugar especial, ou seja, ausência de atividade e foco na memorização mecânica.

Isto é, o conteúdo dos termos “ensino” e “instrução”, quando analisado a partir de uma abordagem Desenvolvimental, remete à ideia de informações prontas, ou seja, possíveis de serem transmitidas, por ser “[...] um sistema de organização e meios pelos quais se transfere ao indivíduo a experiência socialmente elaborada (na educação escolar se costuma distinguir

entre o ensino – o que o professor faz – e aprendizagem funcional – aquilo que o aluno faz” (DAVIDOV; MÁKOVA, 1981/1987[2019], p. 197).

Observa-se que o termo “ensino” diz respeito a algo proposto pelo professor, por isso o foco recai no professor, na aula expositiva como forma fundamental de organização da docência, no método explicativo-ilustrativo e na participação passiva do aluno. Essa abordagem se coloca “[...] em oposição à abordagem da Atividade de Estudo, que se baseia na ação transformadora do objeto, durante a qual é possível fazer generalizações e resolver tarefas” (DAVIDOV, 1991[2019], p. 238).

Todavia, segundo Repkin (1976[2019]), às vezes, os termos “ensino” e “Atividade de Estudo” são usados como sinônimos, sendo que a preferência sempre recai sobre o primeiro. Porém, o próprio Repkin faz o questionamento: “serão os conceitos de ensino e Atividade de Estudo coincidentes em seus conteúdos ou refletirão essencialmente aspectos diferentes da realidade?” (REPKIN, 1976[2019], p. 313).

Em suma, esses são os motivos pelos quais consideramos que traduzir “*obutchénie*”, como ensino e instrução é inapropriado, lembrando que a intenção aqui não é pontuar quem está certo ou errado. Até porque, nessas produções analisadas, essa questão de tradução do termo “*obutchénie*” não era o objeto da pesquisa, a preocupação dessas produções era apresentar ao contexto acadêmico brasileiro uma nova perspectiva de educação.

O mesmo ocorre com o termo “aprendizagem”, cujo significado no dicionário prático de pedagogia remete a ideia do ato de aprender, associado a concepção construtivista de aprendizagem em que, a prioridade no processo são os alunos, “aprender não é copiar ou reproduzir a realidade, mas elaborar uma representação pessoal sobre um conteúdo ou objetivo da realidade. (QUEIROZ, 2003, p. 22).

O conteúdo do termo “aprendizagem”, visto na perspectiva construtivista, se dá sobre a base de funções psicológicas já maduras, uma vez que há uma relação de interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia, essa relação é apenas externa, de modo que exclui qualquer interpenetração interna de ambos os processos. Assim, a “aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2000, p. 296-297). “É como se a aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2000, p. 299). Isto é, um processo independente, com foco no aluno, que se dá sobre as bases da zona de desenvolvimento real do aluno.

A característica do termo “ensino-aprendizagem” é a união da atividade pedagógica, inerente ao professor, com a atividade do aluno, mas de modo assíncrona, ocorrendo em momentos distintos, sobre a base da realização de ações diferentes.

A oposição em relação a esses termos para expressar o significado do conceito “*obutchénie*” se deve ao fato de que a maioria dos termos segue a lógica de que, primeiro, o aluno deve se apropriar do conceito como um produto determinado, e só depois ele irá desenvolver as ações mentais que permitam sua aplicabilidade, o que é o oposto do que é proposto pela *obutchénie* desenvolvimental. Isso porque produzir conceito é, em sua essência, gerar conceito científico em unidade com as ações mentais para sua materialização.

Todavia, temos aqui que levar em consideração que esses são os termos que a educação brasileira carrega e que estão presentes em todos os documentos que regem a educação brasileira, nas salas de aulas, nas universidades e na própria sociedade.

Portanto, os pesquisadores e professores analisados não simplesmente escolheram o termo que adotariam, mas porque são esses termos que representam a educação brasileira. Por isso, reafirmamos que o ser humano que realiza a tradução carrega consigo uma história, essa que marca a educação brasileira. Porém, mesmo discordando dos termos propriamente escolhidos pelos tradutores, pesquisadores e professores, deixamos aqui sincera admiração e respeito intelectual por estes, pois, em um país marcado por uma educação baseada na memorização, têm lutado veemente para buscar outros caminhos.

Diante da análise dos conteúdos dos termos acima descritos, partimos da hipótese de que remetem a inconsistências teóricas quando abordados a partir da perspectiva desenvolvimental, por isso a proposta de defender um novo olhar diante da tradução do termo “*obutchénie*”, que surge a partir do posicionamento de L. S. Vigotski, de que nem toda *obutchénie* leva a uma aprendizagem adequada. “De acordo com o Vigotski, a aprendizagem desenvolvimental só pode ser considerada eficaz quando é orientada para o desenvolvimento futuro” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/1987[2019], p. 197).

Em contrapartida, concordamos com a posição de Puentes (2019d), assim como de outros representantes do Gepedi, pois a análise que o grupo construiu referente ao termo “*obutchénie*” não se baseou no dicionário comum russo-português, mas em questões de natureza conceituais que envolvem o conteúdo, a função, a estrutura, o método e o processo formativo que é proposto pela Teoria da Atividade de Estudo.

Uma vez que o conteúdo dessa perspectiva são conceitos científicos ao invés dos espontâneos, sua função é autodesenvolvimento do sujeito e desenvolvimento psíquico qualitativo oposto a um desenvolvimento funcional-quantitativo; sua estrutura assume a

atividade de estudo por intermédio das ações e tarefas, ao contrário do estímulo da memória mecânica; seu método caracterizado por uma quase-pesquisa ao inverso do método explicativo-ilustrativo. Essas divergências não permitem que os termos “ensino”, “ensino-aprendizagem” ou “aprendizagem” sejam usados para remeter ao conceito de “*obutchénie*”.

É possível e pertinente compreender a *obutchénie* desenvolvimental enquanto processo síncrono que implica a realização das mesmas ações por parte dos alunos e do professor, de modo simultâneo no decorrer de todo processo. Ou seja, “em outras palavras, a troca de atividades entre eles adquire um caráter de autêntica cooperação, em vez de se degenerar em ações separadas associativamente ligadas” (REPKIN, 1997[2019], p. 350). Se são processos simultâneos, o termo colaborativo vem nesse sentido de exprimir a ideia desse fazer junto. Na perspectiva do autor, não é possível ensinar atividade psíquica, pois ele parte do conceito da aprendizagem por uma perspectiva desenvolvimental e não tradicional. O que tem gerado essa tensão interpretativa tem sido se basear na tradução literal do termo, de acordo com sua terminologia no dicionário russo-português, e não no conceito.

Portanto, a aprendizagem que é orientada para o desenvolvimento futuro parte do ponto de vista da atividade, que, de acordo com Talízina (2000), é uma aprendizagem que considera a psique intimamente relacionada com a atividade do homem, “dessa forma, a abordagem da atividade entende o psiquismo como uma forma vital do sujeito, que garante a solução de determinados problemas durante o processo de interação com o mundo”, de modo que “o homem (sujeito) participa como sujeito ativo e não como recipiente do psiquismo. O homem realiza não apenas ações práticas externas, mas também ações psíquicas” (TALÍZINA, 2000, p. 12). Diferentemente da perspectiva reflexo-associativa, em cujo processo de aprendizagem, segundo Talízina (2000), são consideradas apenas as intervenções, os estímulos influenciam na resposta do aluno, assumindo como objeto de estudo o comportamento, desconsiderando a psique e rejeitando a natureza social do homem.

Diante disso, a intenção desta dissertação é apresentar os parâmetros utilizados pelos pesquisadores selecionados para traduzir o termo russo “*obutchénie*”, no intuito de permitir ao pesquisador brasileiro conhecer essas divergências de interpretações, bem como fazer sua escolha em relação a qual tradução utilizar quando se referir ao termo “*obutchénie*”.

Do mesmo modo, o leitor irá encontrar limitações, uma vez que, ao optar por abordar um autor, uma produção ou um termo específico, como foi o caso, acaba que algo fica sem ser abordado, pois isso envolve uma escolha e essa escolha foi mostrar ao leitor qual a interpretação que a autora defende no presente momento, a partir das conceituações desses termos no dicionário pedagógico brasileiro.

REFERÊNCIAS

A DIDÁTICA e as Práticas de Ensino nos cursos de Licenciatura: uma abordagem [...]. Uberlândia: [s. n.], 2022. 1 vídeo (120 minutos). Publicado pelo canal XXI Endipe 2022 – MODO REMOTO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bBYmlRaT2Vs>. Acesso em: 27 jan. 2023.

AMORIM, P. A. P. **Teoria da atividade de estudo**: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5504>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31793>. Acesso em: 20 nov. 2021.

AMORIM, Lóren Grace Kellen Maia. Equações do 2º grau e o sistema didático zankoviano: um olhar para o desenvolvimento do estudante. 2022. 232 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5322>. Acesso em: 28 jan. 2023.

AMORIM, P. A. P.; PUENTES, R. V. Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963 – 2019). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do GEPEDI. Goiânia: Phillos Academy, 2021. p. 311-344.

AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017. (v. 1). p. 325-350.

AQUINO, O. F. L. V. Zankov: aproximações a sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 196-220.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/abstract/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ASBAHR, F. S. F.; LONGAREZI, A. M. Ascensão do conceito de personalidade na Teoria da Atividade de Estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12530>. Disponível em: <https://www.seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12530>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ASBAHR, F. S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 566-587, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61477>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BEZERRA, P. Prólogo. *In: VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento da linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 7-14.

CARCANHOLO, F. P. S. **A aprendizagem criativa do sujeito:** um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30119>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARDOSO, C. G. C. **Aprendizagem desenvolvimental:** Atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CHAVES, N. P. S. **Os Princípios Didáticos na perspectiva marxista da educação:** limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2078>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25756>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CLARINDO, C. B. S. **Atividade de estudo como fundamento do desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123922>. Acesso em: 25 maio 2022.

DAMAZIO, A.; CUNHA, A. L. A.; ROSA, J. (Orgs.). Dossiê Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2149>. Acesso em: 26 jan. 2023.

DAVIDOV, V. V. A história da aprendizagem desenvolvimental (O sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) Parte II. **Вестник**, Kharkiv, n. 3, 1997.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental (1996/1998). *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. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa (1991). *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo:* contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 235-248.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. O conteúdo e estrutura da atividade de estudo (1986). *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. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 215-234.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo (1996). *In*: PUENTES, R.V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 267-288.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalização na aprendizagem (problemas lógicos e psicológicos de construção de objeto)**. Moscou: Pedagogia, 1972.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo nos estudantes (1981/1987). *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**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-211.

DAVYDOV, V. V. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. *In*: DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escola y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [S. l.: s. n.], 2009.

ДАВЫДОВ, В. В. (Davidov, V. V.). **Теория развивающего обучения** (Teoria do Ensino Desenvolvimental). Moscú: ИИТОР, 544с, 1996.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100002>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 10 jan. 2022.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação (1974). *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia da aprendizagem no escolar de menor idade da criança em idade escolar**. Moscou: [s. l.], 2019. p. 241-251.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação (1989). *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**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 159-168.

ELKONIN, D. B. Estrutura da Atividade de Estudo (1960). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de estudo:**

contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. (v. 10). p. 149-158.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nos anos iniciais da idade escolar (1961). *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. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 127.

ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (Orgs.). **Diagnóstico da atividade de estudo e desenvolvimento intelectual das crianças**. Moscou: Pedagogia, 1966.

FAQUIM, J. P. S.; PUENTES, R. V. Diferentes concepções de ensino: da didática do estímulo à didática do desenvolvimento. **Revista Eletrônica da Reunião Anual de Ciência**, [s. l.], v. 1, p. 1, 2011.

FEROLA, B. C. **O desenvolvimento integral na obra de L. V. Zankov (1957-1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5510>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31542>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FEROLA, B. C. Natalia Vasilevna Nechaeva - Uma introdução ao Sistema Zankov: aspectos teórico-práticos do sistema desenvolvimental. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Ahead of print, v. 4, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58440>>. (DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58440>). Acesso em: 28 jan. 2023.

FEROLA, B. C. Emma Viktorovna Vitushkina - Primeiras aproximações ao Sistema Zankov: aspectos introdutórios do sistema desenvolvimental. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Ahead of print, v. 4, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58441/30367>>. (DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58441>). Acesso em: 29 jan. 2023.

FEROLA, B. C.; LONGAREZI, A. M. Princípios didáticos, orientações metodológicas e desenvolvimento integral do estudante: contribuições de L. V. Zankov. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi**. Livro I, 2021 <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 367-387, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21850>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FREITAS, R. A. M. M.; ROSA, S. V. L. Ensino desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646133>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-2175-623646133.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GALPERIN, P. I. La dirección del proceso de aprendizaje. *In*: QUINTANAR ROJAS, L.; SOLOVIEVA, Y. (Orgs.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2011. (Capítulo 10).

GARCIA, S. A. O sistema zankoviano de educação: razoando possibilidades didático-metodológicas para as aulas de educação física do ensino fundamental”, em 2020. **TCC** (graduação) na Universidade Estadual de Goiás, UEG. Disponível em: <https://ueg.br/eseffego/referencia/11697> . Acesso em: 26 jan. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoría, epistemología y método. 1. ed. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ, J. R. **Desafíos para la docencia universitaria**: Una propuesta desde el enfoque histórico-cultural. Tlalnepantla: Editorial Leed, 2022.

GUSEVA, L. Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 225-243.

LAZARETTI, L. M. Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97544>>. Acesso em : 24 de mar de 2023.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, A. N. A questão da consciência da doutrina. *In*: LEONTIEV, A. N. K. **Questões psicológicas da consciência da aprendizagem**. 7. ed. Moscou: APN RSFSR, 1947.

LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. 1. ed. São Paulo: Mireveja, 2021. (Original publicado em 1947).

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LIBÂNIO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili V. Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5-24, 2004b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 35-60.

LIBÂNEO, J. C. Questões de metodologia do ensino superior - A teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem. In: SEMANA DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO INTEGRADO DA UCG, 13., 2003, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UCG, 2003. p. 1-6.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: SBHE, 2006. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

LIMA, J. A; PUENTES, R. V. Diferentes interpretações em relação ao conceito e termo Obutchénie. In: TORUCHA, José Zilberstein; HERVIS, Elmys Escribano; MACÍAS, Armando Sá nchez; PUGLIESE, Virginia Azuara. (Org.). **Nuevas tendencias en la investigación universitaria: ciencias administrativas, educativas y jurídicas**. 1ed. San Luis Potosi: Salinas de Hidalgo, 2022, v. 1, p. 36-58.

LONGAREZI, A. M. **Disciplina: Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Didática Desenvolvimental e suas bases psicológicas e pedagógicas**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 14 dez. 2021.

LONGAREZI, A. M. *et al.* Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Campinas: Paco Editorial; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 377-411.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista**

Educação, Santa Maria, v. 45, p. 1-32, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103>. Acesso em: 16 out. 2021.

LONGAREZI, A. M. Prefácio. *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. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 19-28.

LONGAREZI, A. M. Significado, sentido e Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. *In*: GUADALUPE, S. (Org.). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: UNESP, 2019c.

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 148-192.

LONGAREZI, A. M. Experimento de formação gradual: o método de estudo da gênese dos processos cognoscitivos de P. Ya. GALPERIN. *In*: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.) **Ensino Desenvolvidor. Sistema Galperin-Talízina**. Editora Acadêmico Digital, 2021. DOI: **10.37885/210705486**.

<https://downloads.editoracientifica.org/articles/210705486.pdf>. Acesso em : 08 de abr de 2023.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 79-122.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvidor. **Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017b.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Livro I).

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017a.

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

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: Sistema Galperin-Talízina. Guarujá: Cientista Digital, 2021.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>. Acesso em: 21 mar. 2021.

LOPES, E. S. L. **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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31277>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MARCO, F. F.; LOPES, A. R. L. V.; CEDRO, W. L. Entrevista Natalia Vladimirovna Repkina: O Sistema Elkonin-Davidov e a formação de professores: contexto russo e ucraniano. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 801–808, 2019. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47449>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47449>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MACHADO, G. L. R.; LIMA, H. R. D.; SOUSA, R. M. S. O Sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.8, p. 59495-59512, 2022. DOI:10.34117/bjdv8n8-299. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363175893_O_sistema_didatico_Elkonin_-_Davidov_-_Repkin_The_Elkonin_-_Davidov_-_Repkin_teaching_system. Acesso em 01 fev.2023.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102224>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 13-33.

MARZARI, M. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de Pedagogia**: Contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davidov. Campinas: Paco Editorial, 2016.

MATVEEVA, N. I.; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola (1975). *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. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 331-342.

MENDOZA, H. J. G.; DELGADO, O. T. Proposta de um esquema da base orientadora de completa da ação da atividade de situações problema discente. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 180-200, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-56482>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/56482>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MENEZES FILHO, N. Os resultados do PISA: reflexões sobre a educação no nosso país. **Direcional Escolas: a Revista do Gestor Escolar**, São Paulo, 19 set. 2018. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/os-resultados-do-pisa-reflexoes-sobre-a-educacao-nonossopais/>. Acesso em: 9 nov. 2021.

NÚÑEZ, I. B. A organização didática da aprendizagem que desenvolve: reflexões com base nas contribuições da teoria de assimilação de P. Ya. Galperin. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 293-324.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 92–109, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/705>. Acesso em: 25 ago. 2022.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos científicos**: pesquisas e experiências para um ensino inovador. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, D. G. A organização do ensino-aprendizagem dos logaritmos na perspectiva de Leonid V. Zankov, 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de PósGraduação em Educação, 2020. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2390>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 1. ed. Uberlândia. EDUFU, 2013. (Livro I). p. 47-65.

PUENTES, R.V. Sistema Elknin-Davidov-Repkin: un análisis de la teoría de la actividad de estudio (1959-2010). **Desafío Escolar**. Revista Iberoamericana de Pedagogía, v. 1, p. 4-11, 2023.

PUENTES, R. V. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). **Educação em Análise**, Londrina, v. 7, p. 28-57, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p28>

PUENTES, R.V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. **Educativa**, Goiânia, v. 25, p. 1-27, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12438>

PUENTES, R. V. A psicologia histórico-cultural soviética (1917-1991): Problemas de paternidade associados as obras e autores importantes. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI**. Goiânia: Phillos Academy, 2021. p. 154-176.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1ed.Curitiba: CRV, 2019e, v. 10, p. 81-138.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PUENTES, R. V. Ensino desenvolvimental: a teoria da atividade de estudo de V. V. Davidov e D. B. Elkonin. *In*: AMARAL, C. T.; MOURA, J. G. (Orgs.). **O saber e as práticas pedagógicas no século XXI: questões em debate**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. (v. 1). p. 1-18.

PUENTES, R. V. *et al.* Developmental didactic of activity: the contributions of V. V. Repkin to the Elkonin-Davidov system. **Мир науки**, [s. l.], v. 4, p. 1-9, 2016.

PUENTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da atividade. *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**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 37-67.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da teoria da atividade de estudo – TAE (1959-2018). *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 123-159.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.7454>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (Orgs.). **Teoria da Atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b. (v. 10). p. 29-52.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, e37312, 2019d. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984644437312>. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100047&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2022.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37687>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU; Jundiaí: Paco Editora, 2018. p. 313-360.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, e20106, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20106/20633>. Acesso em: 23 nov. 2021.

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**. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2019.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017a. p. 187-224.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>. Acesso em: 6 jul. 2021.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 1275-1305,

2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-5>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57434>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, e23823, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.23823>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23823>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Livro I, 2021 <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições do Grupo de Berlim. São Paulo: Mireveja, 2022.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário Prático de Pedagogia**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2003.

REPKIN, V. V. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo (1997). *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. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 365-406.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-9%20%20%20%20%20>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054> . Acesso em: 12 ago. 2022.

REPKIN, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo (1976). *In*: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 323-330.

REPKIN, V. V. *et al.* **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

REPKIN, V. V. História da Aprendizagem Desenvolvimental do grupo de Kharkov (ИЗ ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ХАРЬКОВЕ). **Вестник**, вып. v. 4, 1998.

REPKIN, V. V. Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo (1968). *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. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 304-322.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. *In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 27-75.

ROSA, J. E.; HOBOLD, E. S. F. Movimento entre abstrato e concreto na proposição davydoviana para o ensino de multiplicação. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 143–164, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36399>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36399>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: Principios e Métodos**. Tradução de Augusto Vidal Roget. 2. ed. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

RUBINSTEIN, S. L. **Fundamentos da psicologia geral**. Moscou: Uchpeddguiz, 1946. (v. 2).

SAVIANE, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática: Problemas da Unidade Conteúdo/método no Processo Pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOLOVIEVA, Y.; La teoría de la actividad y el diagnóstico de la actividad intelectual. *In: SOLOVIEVA, Yulia. La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. Nezahualcóyotl/ México: Ediciones CEIDE, 2014a, p. 133-156.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. Metodología de Elkonin-Davidov y la teoría de la actividad en América Latina. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 279-303, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61402>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61402>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TALÍZINA, N. F. **Manual de psicología pedagógica**. Traducción del ruso al español de Yulia Solovieva e Luis Quintanar Rojas. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina, 2000.

TUNES, E. Pesquisas Científicas Contemporâneas no Brasil no campo educacional a luz da Teoria Histórico-Cultural. *In: JEREBSOV, S. et al. (Orgs.). Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília, DF: UNICEB, 2014. (Veresk: Cadernos Acadêmicos Internacionais, v. 1). p. 65-75.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 3-118.

VYGOTSKY, L. S. **Investigaciones psicológicas escogidas**. Moscú: Editorial de la ACP de la RSFSR, 1956.

ZANKOV, L. V. Combinações de meios verbais e visuais no ensino. *In: LURIA, A. et al.* (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia II** – Investigações Experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

ZANKOV, L. V. Ensino e desenvolvimento (1986). *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.* (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 173-179.

ZANKOV, L. V. Ensino e desenvolvimento (1997). *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.* (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**. Antologia. Tradução de Orlando Fernández Aquino. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 173-179.

ZUCKERMAN, G. A. Developmental Education. A Genetic Modeling Experiment. **Journal of Russian and East European Psychology**, [s. l.], v. 49, n. 6, p. 45-63, 2011. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405490603>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405490603>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ZUCKERMAN, G. Longitudinal formative interventions in the Elkonin – Davydov’s context. **Problemy Wczesnej Edukacji**, [s. l.], v. 3, n. 42, p. 20-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.03>. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ccf1/16e87eb43d0169c87131034f0938ff96a904.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

ZUCKERMAN, G. **O sistema Elkonin- Davidov**: contribuições para a organização de conteúdos e métodos de ensino fundamental. Conferência de Abertura no Simpósio Internacional Ensino Desenvolvimental e Didáticas Específicas. Goiânia, 27 de março de 2017.